

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**Explorando o conceito de
dispositivo de diferenciação pedagógica**
O filme “Rosa e os seus amigos”

Damião Matos

Orientador: Professor Doutor Stephen Stoer

Dissertação de mestrado em Ciências da Educação
Especialização: Educação e Diversidade Cultural

Porto - 2000

Índice

INTRODUÇÃO.....	4
Capítulo 1	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Parte I -	
1. A expansão da escola de massas: a introdução de mais elementos de diversidade na sala de aula	20
2. A ocultação da diversidade: os processos utilizados pelo Estado antes do 25 de Abril e como se ocultava a diversidade	28
3. A globalização, a complexificação e a necessidade de reconhecer a diversidade	39
4. A diversidade e a intervenção pedagógica	49
Parte II -	
1. Material didáctico ou auxiliar didáctico	56
2. Da didáctica à diferenciação pedagógica	63
3. A diferenciação pedagógica: os dispositivos de diferenciação pedagógica	67
Capítulo 2	
METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO REALIZADO	
1. A emergência dos estudos de natureza qualitativa	75
2. Inserção do estudo no espaço metodológico quadripolar ..	78
3. Os documentos cinematográficos e videográficos na investigação	85
4. O estudo em concreto	89
Capítulo 3	
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO	
Parte I – A compreensão do contexto	
1. Conhecendo a escola e o meio envolvente	93
2. A escola	97
3. A sala de aula	99
4. A visualização do filme	100
5. Conhecendo os actores principais.....	101

Em síntese	107
Parte II – A compreensão do processo	
1. O início do processo	111
2. Quem fez o quê: a distribuição dos papéis	113
3. A preparação	115
4. A produção	116
5. Os objectivos de partida	119
6. A avaliação do processo	121
7. Algumas condicionantes no processo de produção	122
8. A visibilidade	124
Em síntese	126
Parte III – A compreensão da construção de um dispositivo de diferenciação pedagógica	
1. O conteúdo do filme: a cultura dos alunos	130
2. As possibilidades de interacção	140
3. As aprendizagens curriculares	143
Em síntese	146
CONCLUSÕES	150
Referências bibliográficas	153
Anexos	161

Índice de anexos

Anexo I	
	Entrevista exploratória à professora (P, 1) 162
Anexo II	
	Entrevista exploratória à especialista em educação (E, 2)..... 164
Anexo III	
	Entrevista aos alunos (A, 3) 170
Anexo IV	
	Entrevista à professora (P, 4) 189
Anexo V	
	Entrevista ao realizador (R, 5) 204
Anexo VI	
	Entrevista à Comissão Executiva (C, 6) 215

Introdução

Introdução

Compreender o processo de dinamização pedagógica

O presente estudo tem como objectivo compreender o processo de produção de um filme de animação elaborado por alunas e alunos de duas turmas do 2º e 4º ano de escolaridade e respectivas professoras. Foi realizado numa escola pública do ensino básico acompanhado ainda por profissionais exteriores à escola que apoiaram, no plano técnico, a execução do filme, em termos da realização cinematográfica. Os alunos e alunas destas duas turmas são todos portugueses, mas com a particularidade de serem de etnias diferentes, pois coexistem nas mesmas salas de aula alunos de origem cigana, luso-branco e filhos de cabo-verdianos.

Pretende-se esclarecer se este processo de produção de um filme pode inscrever-se no que se vem designando de *dispositivo de diferenciação pedagógica*¹ tentando contribuir para a construção de um conjunto de pistas e de princípios estruturantes desta problemática.

Em primeiro lugar foi constituída uma problemática de conceitos para a constituição de um campo de teoria dentro da área da educação multicultural. O estudo é suportado na sua compreensão, e em particular, com os seguintes conceitos:

professor mono e inter/multicultural, investigação-acção, daltonismo cultural, inter/multiculturalidade invertida, bilinguismo cultural, tendo ainda como pano de fundo os contextos de desenvolvimento da especificidade portuguesa. Inscreve-se, assim, no âmbito de uma problemática que procura reconverter a pedagogia identificando-a com a escola de massas.

Considera-se que os dispositivos de diferenciação pedagógica e o seu processo de produção podem constituir uma possibilidade de gestão da diversidade na sala de aula, não só porque as crianças são diferentes mas também, porque as propostas pedagógicas baseadas na diversidade podem trazer maior riqueza para o processo de ensino aprendizagem.

¹ Este conceito tem vindo a ser estudado e desenvolvido por Stephen Stoer e Luiza Cortesão.

Como objectivo final pretende-se, com o desenvolvimento de *dispositivos de diferenciação pedagógica*, que os alunos adquiram os saberes curriculares, valorizando as suas culturas de raiz, isto é, que muitos, se tornem culturalmente bilingues.

Para explorar este conceito optou-se pela realização de um *estudo de caso* escolhendo um caso *ideal-tipo*: a produção do filme de animação “Rosa e os seus amigos”. Carina, aluna que participou na produção deste filme, com uma duração de cerca de 5 minutos, exprime o seu conteúdo na *Revista Notícias Magazine* de 1 de Junho de 1997 da seguinte forma:

“A Rosa tinha uma vida triste, uma vida de barraco. Os pais maltratavam-na e batiam-lhe quando estavam bêbados. Tinha fome. Não tinha roupa. Um dia, uma senhora foi buscá-la e entregou-a a uns pais adoptivos. A Rosa estava feliz! Os novos pais davam-lhe banho, comida boa e puseram-na na escola: Os meninos brancos gritaram-lhe: «Preta mulata, nariz de macaca, rouba galinhas e mete para o saco». Os meninos brancos começaram à bulha com os meninos negros. Os cigantitos tentaram separar, mas não conseguiram. A Rosa fugiu da escola. Os pais adoptivos ficaram zangados e puseram-na a trabalhar numa fábrica de tapetes. Rosa apanhou flores, ofereceu-as à mãe e pediu desculpa. Voltou para a escola e foi insultada outra vez pelos meninos brancos: «Oh, preta, mulata, mete a cabeça na gaveta!» Veio o cigantito e disse: «Tá caladinho, pá! Ela só tem uma cor diferente, mas é igual a nós». Então, todos deram a mão à Rosa. Meninos brancos, negros e ciganos fizeram uma festa e foram para o rio nadar todos felizes. A Rosa passou a ir sempre para a escola muito contente “ (Serpa, 1997: 38).

Parte-se do princípio que a participação de alunos luso-brancos e alunos de outras etnias, nomeadamente ciganos e filhos de Cabo-verdianos, todos com um estatuto económico desfavorável e envolvidos numa produção original, poderia constituir-se como objecto de estudo.

Pretende-se assim, reconstruir o texto do filme, no sentido mais lato, compreendendo a experiência, não a julgando, mas, sim, recriando-a. Podemos considerar que se trata de um estudo heurístico sobre o produto e o

processo para compreender melhor como um dispositivo de diferenciação pedagógica (real ou potencial) nasce e se desenvolve.

Nesta introdução, apresenta-se o conteúdo geral da dissertação. De seguida é explicitada a ideia de partida, tema, objecto de estudo, questão orientadora e o problema e, por último, a justificação da investigação.

No primeiro capítulo da dissertação apresenta-se um conjunto de referências teóricas e conceptuais com ênfase especial para conceitos em desenvolvimento tais como, daltonismo cultural e bilinguismo cultural. Estes constituem uma problemática de conceitos (ver bibliografia, no trabalho de Stoer e Cortesão) e que em articulação com outros, que funcionam como conceitos parceiros, nomeadamente, conceitos como globalização, hermenêutica diatópica, não sincronia, etc., permitem não só uma desocultação de processos discriminatórios, como a construção de práticas alternativas, em princípio mais aprofundadas e mais fundamentadas.

Os dispositivos pedagógicos têm assumido formas diferentes e desenvolveram-se através de vários projectos e artigos que tiveram por objectivo a criação de situações de utilização dos mesmos dispositivos. O conceito de dispositivo, no campo da Ciências Sociais e Humanas, sofreu várias interpretações. Na verdade, Fernandes faz alusão ao conceito de dispositivo no sentido em que este "(...) é, visto assim, um mecanismo que permite, ou fornece, uma direcção de análise, que traça um esquema que funciona como grelha de codificação" (1990: 8). Bernstein (1997), desenvolve uma teoria acerca do papel do dispositivo pedagógico, representando para este, uma gramática intrínseca e fundamental de qualquer discurso pedagógico, que é conseguido através de três regras: distributivas, recontextualização e avaliação. Correia (1992), aborda o conceito de dispositivo pedagógico como espaço de mediação na formação. Stoer e Cortesão desenvolvem o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica no campo da pedagogia inter/multicultural.

Destacam-se ainda, por parecerem de grande interesse, a abordagem de dispositivos pedagógicos no âmbito de projectos de investigação-acção em educação inter/multicultural, referidos no trabalho de Leite e Pacheco, onde enumeram um conjunto de estudos em que estiveram envolvidas, utilizando

para isso, “histórias” (1995: 591), “recolhas de jogos” e “construção de genealogias” (*ibidem*: 592).

Os trabalhos de Luiza Cortesão e Stephen Stoer ocupam um lugar central neste capítulo, quer pelo número de artigos e obras que têm publicado nesta área, quer pelas experiências e vivências que apresentam, quer ainda pelos sucessivos conceitos que vão desenvolvendo. Uma atenção particular será atribuída à sua última obra, intitulada *Levantando a pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, e um artigo recente «Acerca do trabalho do professor. Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo» publicado no Brasil (Cortesão e Stoer, 1999), em que sistematizam um conjunto de ideias que têm vindo a ser exploradas noutros textos.

Também o trabalho de Stephen Stoer e Helena Araújo (1992) intitulado *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, serviu de enquadramento de alguns estudos, assim como, os livros seguintes pretendem exemplificar o processo de construção de dispositivos de diferenciação pedagógica, nomeadamente as *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender* (1993) e o trabalho de Luiza Cortesão e outros (1995), intitulado *E agora tu dizias que... Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*.

Uma referência especial deve ser feita ao artigo de Stoer (1994), intitulado «Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica», devido à teorização nele desenvolvido em torno dos pressupostos do professor inter/multicultural e à defesa da construção contra-hegemónica do dispositivo pedagógico.

No segundo capítulo da dissertação, constituído por duas partes, apresenta-se o quadro metodológico e as opções metodológicas. Na investigação em causa opta-se por uma metodologia investigativa do tipo qualitativo onde as características principais assentam nas referências propostas por Bogdan e Biklen (1984). A perspectiva da dinâmica do espaço metodológico e a sua inserção nos quatro pólos metodológicos no âmbito da prática científica é suportada no modelo proposto por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991).

No terceiro capítulo, pretende-se compreender as realidades múltiplas presentes na sala de aula como nos é referido por Cortesão e Stoer que “vão desde as aparências mais visíveis, à desocultação de processos que sob elas se tecem” (1999: 8). Do grande número de intervenientes que estiveram envolvidos no processo de produção aqui sob estudo, optámos por seleccionar uma das turmas de alunos e, alunas que ainda estavam na escola e a respectiva professora. Também foram entrevistados, o realizador do filme, uma especialista em educação (pelo facto de ter mantido uma relação próxima com o projecto) e um elemento da comissão executiva da escola onde o processo ocorreu.

Por fim apresenta-se um conjunto de reflexões donde emerge a natureza precária do conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica, significando, no fundo, a facilidade com a qual se desliza, se torna, em material didáctico. O conceito é ainda relacionado com a sua dependência face ao contexto, pela vulnerabilidade perante o universalismo falso e o relativismo cultural, a sua relação com a formação, a sua dependência face a uma metodologia de investigação-acção e a sua necessidade de ser relacionado com outros conceitos-parceiros.

Apresentação da ideia de partida, tema, objecto de estudo, questão orientadora e problema

São expressas, neste ponto, as ideias que estiveram presentes aquando do início deste estudo. A ideia central é a compreensão da produção de um filme de animação (utilização das imagens e dos sons) ao nível pedagógico e da forma como este pode contribuir para uma pedagogia inter/multicultural.

Propõe-se a realização de um estudo onde se pretende analisar o processo de produção de diferentes materiais que os alunos usam para aprender, utilizando para isso o filme “Rosa e os seus amigos”. Desta forma podemos identificar dois níveis de análise:

- i) a materialização dos textos, em que este filme é analisado como produto;
- ii) a produção dos textos, em que este filme é analisado como processo.

Uma questão, que se pode colocar desde logo, é da utilização do referido filme poder ser entendido como um dispositivo de diferenciação pedagógica, favorecendo, desta forma, práticas de diversidade cultural, encaradas como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem. Esta questão orientadora pode ser expressa da forma seguinte: *em que medida a produção do filme se aproxima da produção de um dispositivo de diferenciação pedagógica?*

O problema passa por compreender os processos de produção do filme numa perspectiva que cruza as temáticas da diferenciação pedagógica e das culturas. Como acima se referiu, a abordagem concretiza-se através de um estudo do tipo qualitativo em que o modo de investigação é o estudo de caso, pelo que será realizado um conjunto de entrevistas aos alunos e alunas, professora, comissão executiva, especialista em educação, que manteve alguns contactos com esta produção, e o realizador que produziu o filme.

O estudo decorre numa escola da cidade do Porto, local onde foi realizado o filme.

Justificação da investigação

Duma forma geral as ciências sociais ocupam-se do estudo de relações sociais e materiais que os diferentes povos usam para aprender e para lembrar e, neste sentido, Iturra (1997) distingue dois tipos de culturas: as ágrafas e as culturas letradas, sendo os seus membros alfabetos ou analfabetos, conforme saibam ou não usar os signos para a escrita e para a leitura. Mas a escrita não é a única simbologia que permite guardar a memória dos factos e constituir-se como aprendizagem. Existem também, outras formas de expressão que podem servir o mesmo objectivo. Refira-se que os gestos, desenhos, fotografias,

roupas, expressões, monumentos, palavras, formas de expressão, entre outras, servem para delinear a conduta social.

A dúvida que se coloca é que papel poderão ter as imagens e os sons na aprendizagem, constituindo-se estes num dispositivo de diferenciação pedagógica e, mais concretamente, qual o papel, nesse processo, que cabe aos registos videográfico e cinematográfico na aprendizagem. Estas hipóteses de pesquisa conduzem a uma apreciação de textos científicos e oficiais no sentido de pesquisar até que ponto a referida produção e utilização das imagens e sons como dispositivo de diferenciação pedagógica é detectável e se relaciona com as questões da inter/multiculturalidade .

A partir do conjunto de trabalhos escritos a que se teve acesso, e alguns deles já referidos, verifica-se que a utilização de registos visuais e sonoros não costuma ser pensada como dispositivo de diferenciação pedagógica, pelo que esta pesquisa pode contribuir para um maior conhecimento desta problemática. Nesta óptica ganham sentido as afirmações de Stoer e Cortesão (1999) para uma melhor compreensão dos objectivos do presente estudo.

“Num mundo em que valores, regras, estatutos se entrecrocaram, é crucial identificar a natureza dos problemas e tentar identificar que propostas educativas serão mais adequadas, e a que dispositivos pedagógicos será necessário recorrer” (Stoer e Cortesão, 1999: 28).

Os objectivos principais do estudo são os seguintes:

- relacionar a produção do filme “Rosa e os seus amigos” com a produção de um dispositivo de diferenciação pedagógica;
- estabelecer diferença entre o filme como processo e como produto;
- analisar os textos presentes no filme e verificar até que ponto estão presentes nas vivências dos alunos;
- estudar a relação entre e os pressupostos do professor inter/multicultural e a produção do filme;
- pesquisar sobre a possibilidade de utilização das imagens e sons como dispositivo de diferenciação pedagógica;

- explorar a diferença entre material didáctico, dispositivo pedagógico e dispositivo de diferenciação pedagógica;

Estes objectivos traduzem a consciência de que a maioria das “situações educativas são, aliás, complexas, mas poucas são tão complexas como as que envolvem relações, problemas, conflitos que respeitam a diferentes grupos sócio-culturais, pois que a situação multicultural acentua a natureza já de si multifacetada e multireferencial do acto educativo” (Stoer e Cortesão, 1999: 28).

Também as situações descritas ao longo do trabalho aqui apresentado e que parecem querer traduzir a vida quotidiana do grupo de crianças que narram a história, são complexas e levantam desafios pedagógicos, podendo, deste modo, potenciar recursos significativos ao reunir determinadas condições que serão alvo de abordagem durante o presente trabalho. No seguimento desta perspectiva, serão apresentados os trabalhos escolares em que os alunos estão implicados e que recorrem à utilização videográfica ou cinematográfica e que têm por princípio proporcionar espaços de autonomia, de emancipação, de auto-realização e de produção, os quais podem encontrar dificuldades ou talvez riscos que residem “na forma como a escola se apropria da «cultura de origem» dos aprendizes, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à «cultura legítima», ou a folclorizam” (Cortesão e Stoer, 1996: 37).

O uso das imagens/sons

Tendo como referência o contexto escolar e adoptando uma perspectiva simplista e dicotómica, ensino versus aprendizagem, podemos considerar que a utilização pedagógica das imagens/sons - imagem fixa ou animada, cinematográfica ou videográfica - tem estado ao serviço do ensino, uma vez que os professores constroem e reconstróem diversos documentos audiovisuais para explorar assuntos, ou seja, para, entre outras coisas, transmitir informação. Não terá sido alheio a esta utilização o facto de a indústria cinematográfica e videográfica se ter desenvolvido e o mercado ter

diversificado os produtos baseados na utilização da imagem animada provocando uma natural entrada e consequente utilização dos meios tecnológicos no processo educativo. Estes tornaram-se cada vez mais de fácil manuseamento e economicamente mais acessíveis. Parece que este tipo de actuação revela uma tentativa de motivar os alunos através de estratégias e meios usuais nas “*escolas paralelas*” (Perrenoud, 2000: 168) e que ao nível dos professores se assiste a uma tomada de consciência progressiva das características e das potencialidades das imagens, tal como nos refere “Roland Barthes (considerando que) a imagem informa, representa, surpreende, dá significado, provoca desejo” (Ribeiro, 1993: 34).

No campo pedagógico, e em concreto na situação do ensino, a abordagem com base nos registos videográficos e cinematográficos, por parte do professor, com a consequente apresentação de lugares longínquos, experiências laboratoriais específicas, observação de fenómenos, entre outras, torna-se fundamental, pois, ainda que parcial na sua selecção a memória está presente a dois níveis, texto e imagem (Nérici, 1969).

Ribeiro (1993) e Calado (1994) defendem que os professores recorrem a este tipo de documentos e registos, entre outras razões, porque estão conscientes da civilização das imagens em que vivemos e também da influência da televisão na vida quotidiana das crianças e dos jovens, alertando para o facto das imagens poderem criar um mundo de ficção em que o espectador se pode refugiar e alienar, podendo ainda criar espectadores passivos, com pouco sentido crítico. Neste sentido, Ribeiro, realça que “os meios estão disponíveis, é preciso saber utilizá-los, a sua manipulação técnica simplificou-se, falta a metodologia, a experimentação, capaz de desenvolver a atenção e a minúcia do olhar mas também a reflexão” (1993: 5).

Existe, pois, uma consciência que a tecnologia ao serviço do quotidiano escolar poderá constituir-se como meio de comunicação poderoso mas pode não ser promotora de processos de reflexão e de uma postura crítica. Mas também encontramos situações do quotidiano escolar, de natureza mais inovadora, em que os professores utilizam produções realizadas com alunos, criando a partir destas posturas, não passivas, intervenções com carácter “de

uma efectiva participação dos diferentes agentes sociais” (Leite e Pacheco, 1995: 589) e em que o aluno fundamentalmente se reconhece nas produções.

A questão que se deve colocar é se o nosso interesse está confinado à simples aquisição e consumo de saberes, e nos seus instrumentos tecnológicos, ou se, pelo contrário, está situado numa análise complexificada do seu processo, da sua produção e dos discursos e textos que incorpora. A proposta que se quer explorar baseia-se no estudo da construção de uma mudança de lógica, em que a utilização das imagens/sons são encaradas como um *dispositivo de diferenciação pedagógica*, explicitamente ao serviço da aprendizagem, produtoras de conhecimento, num contexto de diversidade cultural, capazes de valorizar as especificidades e as trocas culturais. Esta mudança de lógica conduz a uma estratégia fundada numa perspectiva de animação pedagógica que procura conjugar condições necessárias à integração de novos meios de comunicação postos à disposição das potencialidades educativas, num processo de construção e produção de saberes. A valorização e o reconhecimento das culturas de cada aluno passa pela revelação de cada um nos seus projectos pessoais e criativos de acordo com as suas referências e experiências de vida. Daí a necessidade do desenvolvimento da postura do professor, no sentido de uma prática que reflecta a forma como este encara a diversidade cultural, traduzida em fonte de riqueza e não em obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem (Stoer, 1994).

Desenham-se hoje espaços escolares heterogéneos, que para além da existência de uma escola de pensamento único, cujo saber é compartimentado, centrada no professor e na sua cultura, baseada fundamentalmente na transmissão de conhecimentos e que encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem, há também uma escola centrada no aluno como autor e co-autor, mais flexível, desenvolvendo estratégias múltiplas, assumindo um estatuto de promotora e produtora de conhecimentos, caracterizada por ideologias que promovem o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias. Reafirmando as ideias expressas é cada vez mais frequente a coexistência na mesma escola de situações pedagógicas diversas, o que parece demonstrar a evolução das práticas pedagógicas na

perspectiva que se vem estudando. Neste sentido, parece emergir um objectivo último, que passa pela promoção de uma escola de excelência académica, promotora não só de acesso, mas também, de sucesso para todos os alunos.

“Já não é a educação compensatória que está nitidamente identificada com a escola meritocrática, com a escola monocultural dos anos 60 e princípio da década de 70, mas, em vez disso, é a heterogeneidade na escola. Esta heterogeneidade relaciona-se com o princípio de igualdade que não se restringe ao acesso mas que, antes, promove o sucesso” (Stoer e Cortesão, 1999: 82).

Esta promoção do sucesso também tem, como já vimos, por base a condução dos alunos à “situação de sujeitos e/ou agentes da sua aprendizagem que irá proporcionar a eles um significado cada vez mais evidente” (Cortesão e Stoer, 1999: 41), proporcionando a esses alunos um “conhecimento cujo nível científico de complexidade não é diminuído” (*ibidem*: 44) mas, sim, acrescido, pelo uso de práticas pedagógicas centradas nos alunos e seus contextos.

Uma mudança de práticas

O recurso à utilização das imagens inicia-se no Jardim de Infância com o envolvimento dos alunos na sua produção e utilização. Nos níveis de escolaridade posteriores, esta lógica de aprendizagem tende de uma maneira geral a desaparecer progressivamente, o que não corresponde à situação estudada, uma vez que a utilização das imagens e sons se desenrolou a nível do 1º ciclo. A diversidade de práticas usadas pelos professores podem ser encarada como resposta a situações em que estes reconhecem a complexidade dos alunos em cada sala de aula, compreendendo que não estão perante uma turma toda ela constituída pelo “aluno-médio ou aluno-tipo” (Cortesão e Stoer, 1999: 40). Não será estranho admitir, a estes professores, que esta situação se deve ao facto de Portugal ser cada vez mais visivelmente um país culturalmente diverso onde a democracia se vai consolidando em

paralelo com o desenvolvimento de reformas educativas sucessivas, num momento onde é consensualmente reconhecido que os sistemas de ensino estão simultaneamente em crise e consolidação (Stoer e Araújo, 1992). Os autores, apoiados Popkewitz, referem que a crise da escola de massas está relacionada com a crise do Fordismo e a chamada crise da juventude e que a consolidação dá-se, pelo facto de Portugal só possuir um sistema de escola de massas, na década de 90.

Torna-se importante no desenvolvimento das ideias presentes neste trabalho abordar o processo comunicativo, nomeadamente o papel das trocas comunicativas e, neste sentido, Crespi (1997) defende que a conversação e no caso concreto do nosso estudo, os textos, de uma forma lata, podem ser definidos como a maneira mais simples de uma actividade social cujos participantes produzem alternadamente “ruídos”. Neste sentido, Crespi apoia-se na ideia de Goffman, de que a conversação se desenvolve segundo regras socialmente organizadas, não só em termos de quem fala, a quem e em que língua, mas também no resultado encontrado, sob a forma de um ritual, que determina quando é oportuno tomar a palavra ou fazer silêncio. Igualmente baseado em Goffman, Crespi (*ibidem*) mostra como na troca comunicativa tanto o papel do emissor como o de receptor são decomponíveis de diversas formas. Os emissores têm um papel fundamental, mas, também, os ouvintes têm, o que faz com que possam existir diferentes formas de recepção. Também através da troca linguística que ocorre nos diferentes contextos da vida são continuamente transmitidos significados que em parte constituem um repertório de qualificações socialmente determinadas, mas que podem dar lugar a inovações, tanto nas palavras como nos conteúdos transmitidos, como no caso do nosso estudo, na forma dos discursos e textos. Assim, por um lado, a conversação surge como um meio de socialização e de transmissão de modelos culturais e de regras e, por outro, é um lugar no qual encontra expressão a dimensão activa da produção de novos significados. Se nos reportarmos ainda aos trabalhos produzidos por Bernstein na década de sessenta este chama à atenção de que “a distribuição socialmente diferenciada das competências linguísticas valorizadas pela escola é constitutiva da produção social do insucesso escolar” (Correia, 1998: 107).

Numa outra perspectiva se colocam os trabalhos de Labov, referidos por Correia (1998), que matizam as concepções de Bernstein ao sugerirem que as competências linguísticas accionadas se distinguem das competências possuídas e determinadas pelo contexto social da sua utilização. Acrescenta-se ainda que ambas as perspectivas “convergem na aceitação tácita de que os discursos e as competências discursivas dos actores são desenvolvidas em contextos que lhe são dados e não são constitutivos destes contextos” (*ibidem*: 108).

Retomando a linha de Bernstein, este considera que existem dois tipos de orientação para a escola: uma que se desenvolve no que este autor intitulava nos seus primeiros trabalhos de código restrito e o outro de código elaborado (Domingos, *et al.*, 1984). Considera-se que será importante desenvolver esta perspectiva ao longo do presente trabalho de investigação, uma vez que se está em presença de textos produzidos por alunos, em princípio mais orientados para o mundo do trabalho manual, no contexto de uma escola que se rege por uma orientação baseada no código elaborado. A tensão que existe entre alunos, que se exprimem por um código afastado do contexto escolar na produção de um filme, filme esse que não só se realiza no contexto da escola, mas que também, ele próprio, pretende comunicar e servir como veículo de uma acção para públicos diversificados, será explorado no capítulo 1.

Por último, e como finalidade do processo de produção dos dispositivos de diferenciação pedagógica, é oportuno referir a possibilidade de criar “através da construção de dispositivos pedagógicos situações de bilinguismo cultural” (Stoer e Cortesão, 1999: 30), como uma finalidade sob forma de proposta de ensino/aprendizagem, nomeadamente ao nível da investigação e desenvolvimento do currículo nas escolas. Será, então, necessário desencadear modelos de práticas pedagógicas que atendam à diversidade e em que o dispositivo de diferenciação pedagógica poderá desempenhar um papel fundamental. A compreensão deste processo de produção poderá contribuir para o ensaio de outras experiências e a consequente construção de um maior número de dispositivos ao serviço de uma pedagogia

inter/multicultural. Mas para compreendermos tudo isto melhor precisamos de saber muito mais sobre o dispositivo de diferenciação pedagógica e a sua evolução.

CAPÍTULO 1

Enquadramento teórico

PARTE I

1. A expansão da escola de massas: a introdução de mais elementos de diversidade na sala de aula

Fruto das mudanças operadas com o 25 de Abril de 1974, a implementação da escola obrigatória fez com que sectores da população, tradicionalmente ausentes, passassem a ter uma presença mais forte nas salas de aula. Duas situações têm sido referidas como sendo responsáveis por um aumento da diversidade, nomeadamente o processo de descolonização e a consequente entrada na escola portuguesa de alunos oriundos das ex-colónias e o alargamento da escolaridade obrigatória com a implementação de um ensino de massas.

Embora existisse um discurso democrático que preconizava mudanças, este não apresentava respostas capazes de alterar as situações e “não foi suficientemente profundo para que a informação e a formação da população em geral, e dos professores em particular, correspondesse a uma verdadeira mudança de mentalidades” (Cortesão e Pacheco, 1991: 38) mas, no entanto, passou a existir um novo discurso em que “todos os alunos têm direito à escolaridade e, portanto, as portas devem-se abrir à avalanche dos que até agora eram rejeitados (...)” (Cunha, 1993: 35).

Sobre as consequências da descolonização, pode-se dizer que na época a seguir ao 25 de Abril afluíram a Portugal indivíduos provenientes de diferentes origens geográficas, pelo que, e em

“menos de 15 anos Portugal recebeu, no seu reduzido território, para além dos portugueses que regressaram ao país (muitos deles africanos, indianos e mestiços) cerca de 41000 estrangeiros, registados como residentes, e um número não calculado de imigrantes ilegais (Cabo-Verde – 27972; Angola – 4842; Moçambique – 2980; S. Tomé 1873; Índia – 573). Note-se que além deste número, há ainda a considerar as

peças vindas de Timor e de Macau, sobre as quais não obtivemos dados oficiais” (Cortesão e Pacheco, 1991: 38, 39).

A par da vinda para Portugal de um considerável número de pessoas de usos e hábitos diferentes, a escola, devido à efectivação da escolaridade obrigatória e posteriormente pelo seu alargamento, acolheu um número cada vez maior de alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos. Estes alunos, que na sua maioria não frequentavam a escola, passam, pelos motivos apontados, a frequentá-la. Dentre estes, alguns pertencem a famílias que apresentam níveis muito baixos de escolaridade, o que levou Benavente e outros (1996), num estudo recente, a falarem noutra forma de analfabetismo que designam de níveis baixos de literacia.

Devido a estes factos, vão juntar-se nas escolas um maior número de alunos correspondendo a um conjunto de diferentes etnias, culturas, hábitos e usos e que vão caracterizar os contextos escolares actuais. Admite-se, assim, que na perspectiva de Stoer e Cortesão a escola

“(…) ocupava e ocupa um lugar de fronteira, combinando efeitos de tipo sócio-cultural e sócio-económico, criando e/ ou sobretudo reproduzindo situações de desigualdade social a partir de fenómenos de exclusão do universo sócio-cultural dominante que vigora e estrutura a escola. Essa exclusão sanciona, justifica portanto, a diferença que dela decorre” (1999: 19).

Quanto ao alargamento, pode-se dizer que, na verdade, no espaço de vinte anos, assistiu-se a um grande aumento da população escolar. Os dados existentes apontam para que em 1970/71 estavam matriculados 1 505 000 alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 24 anos e mais tarde, em 1991/92, este número passou para 2 250 000.

“Foi um processo social muito rápido e inevitável (enquanto que em 1970/71 havia 504 escolas oficiais destinadas aos 2º e 3º ciclos e ensino secundário, em 1992/93 há 1207 escolas oficiais em funcionamento para os mesmos graus de ensino” (Azevedo, 1993a: 6).

No mesmo período, a taxa das crianças com acesso à educação pré-escolar passou de 3% para 52%. (Azevedo, 1993a).

No que diz respeito ao insucesso, as medidas adoptadas pelo sistema educativo perante esta realidade, e como realçam Cortesão e Pacheco, vão no sentido de oferecer “aos alunos que o frequentam uma situação de «igualdade de oportunidades» (que) consiste (e talvez não seja por acaso) na preocupação de proporcionar a todos o mesmo tipo de propostas educativas” (1991: 40).

Os altos níveis de insucesso expressos nas percentagens referentes aos mesmos são indicadores de uma crise da escola (Amiguinho, 1993), em que esses indicadores para além de serem reconhecidos pela administração central, são admitidos na época pelo próprio secretário de Estado.

“O abandono escolar existe e está intimamente ligado, entre nós, às áreas rurais mais pobres, à insuficiente valorização cultural do ensino formal por parte de alguns sectores da população, às sucessivas reprovações, à perda de confiança e de auto-estima e ausência de empatia no espaço escolar, às perspectivas de fracasso que carregam tantas e tantas crianças (estima-se que em cada 100 crianças que iniciaram a escolaridade apenas chegam ao 9º ano, sem reprovações, actualmente, cerca de 30 e que 37 abandonam antes de lá chegar)” (Azevedo, 1993b: 40).

Também Benavente (1993) apresenta taxas de repetência referentes a 1988/89, oscilando entre 24,6% na 1ª fase do ensino primário, no distrito de Setúbal e 40,2% no distrito de Vila Real, o que é reafirmado por Cortesão e Stoer ao referirem-se aos “pesados números de insucesso, de fuga à escola, mesmo de analfabetismo e de literacia” (1996: 41).

Pela expressão destes resultados, traduzidos em números, podemos verificar que o sistema escolar de massas não foi, nem está a ser, capaz de criar condições de progressão para um grande número de crianças pelo que Stoer (1994) questiona se a escola está a transformar as diferentes práticas culturais em recursos dessa mesma escola, evitando também esta uma abordagem redutora que culpabiliza os alunos, identificando-os como preguiçosos, ignorantes, não tendo valores certos.

Hoje há sectores que defendem que o insucesso escolar “não é o resultado de qualquer fatalismo sociológico ou da diferença de dotes individuais, mas é expressão de um divórcio entre a «cultura da escola» e de grande parte do seu público, transformando as diferenças em desigualdades” (Amiguinho, 1993: 79).

Foi a partir de 1987, segundo a opinião de Iturra (1990), que em Portugal se começou mais a falar de insucesso escolar como “(...) dificuldade que as crianças têm no ensino primário em aprender, em completar os quatro anos de escolaridade dentro do tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar, e em continuar seus estudos até chegar, idealmente, ao ensino superior” (*ibidem*: 14). Segundo o mesmo autor, existem duas classes de explicações para entender a falta de aprendizagem, ou a má aprendizagem, por parte dos alunos: ou os alunos não estão aptos para aprender ou os professores não estão aptos para ensinar, mas prossegue ainda o autor, recentemente a responsabilidade do insucesso tem sido definida ou adscrita à instituição, ou terra de ninguém, à qual se diz não contar com os meios para o ensino nem ter uma orientação pedagógica adequada. Nas palavras de Iturra “tem-se ido configurando no entanto e especialmente entre a classe docente uma opinião que oscila entre declarar que o programa é o culpado ou interpretar de que as crianças não aprendem ou aprendem com dificuldades devido às suas próprias aptidões individuais perante o ensino” (*ibidem*: 15).

É ainda de referir outros aspectos, em termos de consequências de natureza diferente, que são referidos e que se traduzem na entrada de mais alunos no sistema educativo, resultando daí a “sobrelotação, a multiplicação dos turnos, a construção de escolas à pressa, a proliferação dos pré-fabricados” (Cunha, 1993: 35) o que altera significativamente a situação da escola portuguesa.

É com o acesso à escola de alunos diferentes, (com todo o significado da sua presença em conjunto) que se pode entender a diversidade que está presente nas salas de aula, ou seja, a diversidade terá de ser entendida como a presença de um conjunto de alunos com experiências de vida e estilos de vida próprios. Em síntese públicos nunca antes escolarizados, ou de muito baixo índice de escolarização, começaram a ter uma presença significativa nas

salas de aula. Este entendimento de diversidade é alargado, por relação a situações de outros países em que a diversidade é fortemente marcada por presença de diferentes etnias. Em Portugal, a variedade étnica não é muito grande, como referem Cortesão e Stoer (1996), se comparada com outros países, mas na população escolar podemos encontrar alunos vindos das PALOP's e do Brasil, ciganos, filhos de emigrantes portugueses e ainda alunos de origem indiana e chinesa. Mais recentemente têm chegado a Portugal crianças oriundos dos países de leste. Todas estas crianças são diferentes pelas experiências de vida, pelo seu meio, pelas famílias de que são oriundas (Perrenoud, 2000).

O quadro que a seguir se apresenta fornece dados referentes a 1998 dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (Bastos e Bastos, 1999) mostrando o número de imigrantes com residência legalizada em Portugal, a sua origem e a variação que existiu no período 1991-1998.

QUADRO 1 - A VARIAÇÃO DA IMIGRAÇÃO ENTRE 1991 E O FINAL DE 1998

	Censo de 1991		31 Dezembro 98		Variação 91-98
	N	%	N	%	%
Europeus (CEE/EU)	35.213	33,0	48.223	27,2	137,0
Europeus (outros)	2.261	2,1	3.886	2,2	171,9
Africanos (PALOP)	33.437	31,4	78.291	44,1	234,1
Africanos (outros)	3.192	3,0	4.176	2,3	130,8
América (USA e Canadá)	7.401	6,9	10.148	5,7	137,1
América Latina (Hispanica)	9.387	8,8	5.030	2,8	53,6 ²
América Latina (Brasil)	13.508	12,7	19.860	11,2	147,0
Ásia	1.770	1,7	7.393	4,2	417,7
Oceania	396	0,4	494	0,3	124,7
Total	106.565	100,0	177.501	100,0	166,6

Fontes: INE, Censo de 91 e SEF, Divisão de Planeamento, consulta particular, Junho de 1999 (dados re trabalhados) in. Bastos e Bastos (1999: 25).

² Segundo o autor há “um importante decréscimo dos sul-americanos de língua hispânica (...) os segmentos referentes às Américas latinas têm elevadas taxas de aquisição de nacionalidade (com particular relevo (...) para os imigrantes provenientes da América Latina de língua hispânica)” (*ibidem*: 26).

Sobre os valores apresentados no quadro anterior os autores esclarecem que o aumento de 70.936 imigrantes, resultado da diferença entre 1998 e 1991 (177.501-106.565) não corresponde ao número de entradas legais ou legalizadas nesse período, pois, “por um lado, não contabiliza os cidadãos estrangeiros a quem foi deferido o pedido de regularização extraordinária ao abrigo da Lei n.º 17/96 (...) e, por outro lado, representa um saldo decorrente de diferentes variáveis (...) há que acrescentar ao número mencionado o somatório dos que, no mesmo período morreram, saíram de Portugal ou se naturalizaram portugueses...” (*ibidem*).

Embora o número de imigrantes seja bastante reduzido em relação à população portuguesa, conforme defendido por Cortesão e Stoer (1996), existe, no entanto, um aumento de imigrantes (66,6 %) no período compreendido entre 1991 e 1998 de acordo com o quadro apresentado. A partir do Censo de 1991 é também possível verificar a distribuição percentual dos estrangeiros legalmente residentes em Portugal por relação à população portuguesa.

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTRANGEIROS LEGALMENTE RESIDENTES EM PORTUGAL PELAS NUTS 2 (CENSO DE 1991)

	NORTE	CENTRO	LISBOA E V. DO TEJO	ALENTEJO	ALGARVE	MADEIRA	AÇORES
População portuguesa	3.431.087	1.698.460	3.230.964	539.287	330.693	247.418	232.638
Percentagem de estrangeiros	0,69	0,84	1,54	0,44	2,59	1,96	1,32

Fonte: INE, *Censo de 1991 (dados retrabalhados)*

Quadro adaptado a partir de Bastos e Bastos (1999: 24)

Cortesão e Stoer alertam ainda para um outro facto que corresponde à existência de outros grupos culturais presentes na escola e que a citação seguinte ilustra:

“por ventura menos visíveis, mas que nem por isso deixam de estar bem presentes com as suas características próprias, seus valores, seus problemas, suas subjectividades, cujas características interactuam dando lugar a numerosas outras situações sócio-culturais dotadas de especificidades (McCarthy, 1988)” (1996: 41).

Neste sentido, Trigo, baseada em Pires, lembra que

“a escola falha sempre que esta escola – básica universal e obrigatória – não alcança aquelas finalidades, isto é não consegue ter e reter na escola, durante 9 anos, todos os jovens portugueses, fazendo-o com sucesso, já que se o Estado obriga, obriga-se a si próprio. Isto é, abandono e insucesso são incompatíveis com a universalidade e obrigatoriedade da escolaridade básica” (1993: 18).

E, num momento de crise do Estado Providência, a consolidação da escola de massas, tardia na sua concretização, arrastou consigo um conjunto de consequências das quais se destacam as seguintes (Gomes, 1993): a nível das expectativas, gerou-se uma descoincidência, em sectores da população, pelo aumento da rede escolar e o direito à educação e a capacidade da sociedade e das escolas responderem a tal. Também emergiu a desarticulação entre a valorização da escola pelo processo de modernização, ao mesmo tempo, que instrumentaliza a escola numa via produtivista de obtenção de capital humano.

Ainda fruto do processo de modernidade ocorrem frequentemente fenómenos de desigualdade e exclusão na sociedade moderna, fenómenos consensualmente reconhecidos e classificados, ao nível da retórica, como não legítimos. Assim, a sociedade e o Estado são forçados a uma gestão controlada destes fenómenos. Estes, não podem ser tolerados abertamente por parte do Estado e muito menos que seja o próprio Estado a tirar partido deles. Uma explicação da actuação muitas vezes retórica do Estado é dada pelas teorias de reprodução que “evidenciam o modo como o funcionamento da escola pode ser funcional à manutenção de uma estrutura e a um

funcionamento da sociedade que se tornam essenciais à própria natureza do Estado capitalista” (Stoer e Cortesão, 1999: 14).

A escola vê-se confrontada com esta complexidade e com estes paradoxos com os quais os professores terão de aprender e trabalhar. Existe assim, um conjunto de transformações que os sistemas educativos sofreram modificando o ofício do professor através dos tempos, nomeadamente nas últimas décadas. Admite-se que há um duplo movimento que se traduz em ambições crescentes e condições de exercício cada vez mais difíceis. Em linhas gerais Perrenoud resume estas transformações da seguinte forma:

- “Concentração de populações «de alto risco» em certos bairros;
- diversificação cultural e étnica do público escolar ;
- heterogeneidade crescente das aquisições escolares com as quais contar em uma classe;
- ambiguidade na divisão do trabalho educativo entre a família e a escola;
- inflação e renovação rápida dos saberes escolares e dos procedimentos didácticos;
- perseguição de objectivos de mais alto nível taxonómico mais difícil de respeitar e de avaliar;
- concorrência selvagem das “escolas paralelas” da mídia e da hipermídia das novas tecnologias;
- diminuição dos investimentos orientados para um futuro distante e degradação do sentido dos estudos;
- graças à democratização dos estudos, fim dos «herdeiros», (isto é dos) alunos que encontraram em seu berço os códigos culturais e as aspirações assegurando trabalho e êxito escolares sem que a escola tivesse de despender muitos esforços” (2000: 168).

A complexidade das sociedades contemporâneas exige competências cada vez mais diversificadas e, mesmo existindo crises económicas e déficits das finanças públicas, espera-se da escola a consecução de objectivos cada vez mais ambiciosos. E se estas competências não forem asseguradas para todos os indivíduos podemos “caminhar para uma sociedade dual controlada

por um pequeno número de especialistas, de criadores e de pesquisadores, em detrimento de um grande número de desempregados-consumidores” (Perrenoud, 2000: 169).

Em síntese, resultante dos números de insucesso escolar apresentados, da fuga à escola, do analfabetismo e iliteracia funcional, é necessário que os professores possam e saibam ver a diversidade com que trabalham e queiram e possam tentar encontrar uma forma de desenvolver uma escola com um funcionamento mais democrático, estando conscientes que a forma como foram socializados ocultou esta perspectiva.

2. A ocultação da diversidade: os processos utilizados pelo Estado antes do 25 de Abril e como se ocultava a diversidade

Portugal foi um dos países da Europa que mais cedo parece institucionalizar o papel da escola; a escolaridade obrigatória é, entre nós, introduzida por lei na década de quarenta do século XIX (Candeias, 1996).

Mas a “realidade com que deparamos neste princípio de século é a de uma sociedade de transição, uma sociedade que se move lentamente, vinda de tempos assentes num modo de alfabetização restrito, informal e decidido em função das necessidades laborais e de vida das crianças e adolescentes, para uma sociedade em que a Escola é imposta pelo Estado em função das pretensas necessidades do colectivo. Por outras palavras, em 1930, cerca de noventa anos depois de a escolaridade obrigatória ser decretada, a sociedade portuguesa é ainda uma sociedade não escolarizada, em que o mundo da escrita assenta, em parte, numa forma de alfabetização restrita, informal e dispersa” (*ibidem*: 62).

Daí que Araújo (1996) considere que o processo de emergência e expansão da escola de massas em Portugal é um processo caracterizado pela precocidade e que pode ser designado pela autora, recorrendo a Soysal & Strang (1989), por uma “construção retórica” da educação. Esclarece-se que o

conceito de escola de massas usado refere-se à intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a, em princípio, obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros. É um processo que ocorreu nos vários contextos mundiais em períodos diferentes, e na Europa, a sua criação e primeiros desenvolvimentos decorrem entre os meados do séc. XVIII e prolongam-se durante o século seguinte (Araújo, 1996).

Sociólogos, psicólogos e pedagogos têm colocado em evidência a

“(…) subtileza de mecanismos de produção de desigualdades na escola e a sua natureza muitas vezes oculta (nas atitudes, na comunicação, na avaliação, nas críticas e estímulos formais e informais, nos conteúdos escolares e nos modos de trabalho). (...) Qualquer que seja o nível de análise e a abordagem disciplinar (das hierarquias entre fileiras escolares aos comportamentos quotidianos de adesão, resistência ou renúncia), pode concluir-se que as desigualdades sociais na escola, tanto no acesso como nos percursos e nos resultados, são uma realidade incontornável” (Benavente, 1993: 47).

Para compreender os problemas com que a escola portuguesa se defronta no tempo actual é necessário situar esta escola no seu contexto histórico. Recuando um pouco, o sistema educativo do Estado Novo foi um sistema considerado em expansão, mas uma expansão contida, selectiva e elitista (Cunha, 1993). Contida, na medida em que decorria de planos (o plano dos centenários, o plano dos liceus) e segundo as *ditas possibilidades*: “não era dique que rebentava, mas porta que se abria por convite” (*ibidem*: 32-33). Selectiva, porque a escolaridade básica universal correspondia só até à 3^a e 4^a classes, ficando dela dispensados os deficientes. Todos aqueles que não conseguiam alcançar os padrões de excelência, os quais eram determinados de acordo com as capacidades da população que normalmente chegava à universidade, eram votados ao insucesso e abandono.

Em síntese e do ponto de vista cultural, o regime premiava a uniformidade nacional, os valores da tradição e a protecção contra as inovações bruscas.

A década de 70 foi um período de importantes mudanças estruturais nomeadamente na actividade económica, política e cultural. É possível, segundo Stoer, distinguir três períodos distintos:

“o período de 1970 até à revolução de Abril de 1974 corporizado pela reforma Veiga Simão, o período revolucionário de 1974, até a tomada de posse do primeiro governo Constitucional de 1976, pelas actividades de mobilização que incluíam a introdução da gestão democrática nas escolas e nas universidades e pelas actividades planeadas e controladas centralmente, tais como a Campanha de Dinamização Cultural do MFA; e o período de 1976 a 1980 marcado pela intervenção do Banco Mundial no ensino superior médio” (1992: 35).

Apesar das ambiguidades presentes nos discursos educativos da reforma Veiga Simão, estes associavam, no entender de Correia (2000), educação e democracia para defenderem uma democratização do acesso à escola. Esta não só legitimava e naturalizava uma ideologia educativa meritocrática como assegurava uma modernização do sistema educativo português segundo os padrões dos países da Europa Ocidental.

Pode-se dizer que foi no segundo período, atrás definido por Stoer, que se verificaram algumas das mais importantes transformações produzidas no campo educativo depois do 25 de Abril e que se materializaram, segundo Correia, Stoleroff e Stoer (1993), no reforço das relações da escola com o mundo da produção, relações essas congruentes com o modelo da escola democrática. O início da década de 80, segundo os mesmos autores, é marcado por mudanças importantes no sentido da política educativa, na natureza dos discursos, através dos quais a política educativa se procura legitimar e ainda por uma estruturação dos espaços sócio-políticos onde se define essa política.

“O estreitamento das relações explícitas entre o Sistema Produtivo e o Sistema Educativo e a conseqüente interferência crescente das instituições «externas» a este último nas decisões tomadas no seu seio são duas tendências mais características das mudanças produzidas no campo educativo na década de 80” (*ibidem*: 25).

Estas duas tendências materializam-se através do deslocamento gradual dos centros de decisão política educativa que passam do Ministério da Educação para o Instituto de Emprego e Formação Profissional, para a Associação Industrial Portuguesa ou ainda para a Confederação da Indústria Portuguesa. Assiste-se, concomitantemente, à promoção do Ensino Técnico-Profissional e ao lançamento das Escolas Profissionais. Estas tendências corporizam-se em nome da igualdade de oportunidades e de um estreitamento de relações acríicas entre a escola e o mundo do trabalho que se confunde com o mundo empresarial.

“Este estreitamento, particularmente visível quando nos referenciamos à formação dos jovens, cria a ilusão que os sistemas de formação assegurariam a inserção mais ou menos imediata dos jovens num mercado de trabalho bastante heterogéneo, mas onde predominam modelos de organização do trabalho que se afirmam como versões mais ou menos puras da organização fordista” (Correia, Stoleroff e Stoer 1993: 47).

O discurso educativo evolui, segundo Correia, Stoleroff e Stoer (1993), estruturado em torno de duas temáticas. A primeira temática é a da igualdade de oportunidades que

“(…) ao substituir a problemática da democratização do ensino, procura reabilitar uma ideologia meritocrática onde as questões da reprodução e da hierarquização social são interpretadas segundo a lógica gestionária redutível à implementação de mecanismos susceptíveis de assegurarem uma repartição «eficiente» dos indivíduos no interior do Sistema” (*ibidem*: 27).

A segunda temática estruturante do discurso educativo dominante em Portugal constituída em torno da modernização do país, do desenvolvimento tecnológico e dos desafios de 92, é a seguinte:

“Afirmando-se como o «espaço discursivo» de maior ambiguidade no campo educativo em Portugal, o apelo à modernização constitui, com efeito, quer um elemento de legitimação do discurso educativo dominante nos anos 80, quer o chavão que se avança para realçar a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a vida activa ou a natureza das relações em causa” (*ibidem*).

Se a década de 80 foi marcada por ligações do campo educativo ao mundo empresarial e à definição económica da educação, os reajustamentos introduzidos na década de 90 são pautados segundo a perspectiva de Correia “por lógicas inscritas numa definição organizacional da educação que contribui para se acentuar a vulnerabilização dos profissionais de educação, desresponsabilizando os sistemas educativos pelos fracassos da escolarização” (2000: 19).

O crescimento da escolarização confundiu-se durante muito tempo com a democratização da escolarização - democratização do acesso - mas hoje sabe-se que a democratização exige atenção aos percursos e aos resultados, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos, aprendizagens, avaliação, certificações, ou seja, o que se denomina uma democratização do sucesso.

“Em 1945, falava-se de eliminar as barreiras que impediam o acesso aos alunos dos meios populares aos níveis de ensino pós-obrigatórios; vinte anos depois, tratava-se de analisar o insucesso escolar socialmente diferenciado desde a escola primária” (Benavente, 1993: 47).

Confrontamo-nos hoje com a subtileza de novas hierarquias e a exclusão é talvez mais pesada, como se tem vindo a apresentar e que Benavente, apoiada em Bourdieu (1992), reconhece da seguinte forma “a escola, terra prometida, recua à medida que se avança, tal como o horizonte” (*ibidem*).

A consciência da complexidade existente na escola e a sua problematização levam a leituras sobre diferentes níveis do processo educativo. Cortesão e Stoer (1996), baseados nas perspectivas de Bernstein, alertam para o facto das crianças serem submetidas a violentas recontextualizações devido a estas terem uma socialização primária diferente daquela que a escola lhes impõe. Continuando a sua análise, e baseados nas perspectivas de Bourdieu, consideram que é possível compreender que a prática dos professores e da instituição educativa contribui para a violência simbólica através da imposição arbitrária de valores etnocentricamente estabelecidos. Estes a serem considerados como os únicos aceitáveis pela imposição exclusiva da cultura letrada no interior da escola (Iturra) levam à correspondente não aceitação das culturas locais dos alunos.

A nível da instituição e recorrendo às ideias de Althusser, Cortesão e Stoer (1996) apontam para a denuncia que o autor de referência faz sobre os efeitos perversos da forma como a escola funciona enquanto aparelho ideológico do Estado e que se manifesta na manutenção de uma selecção e exclusão dos grupos mais desfavorecidos. Esta escola serve unicamente as chamadas classes dominantes e funciona no registo dos valores e interesses da classe média (agente delegado das primeiras). Estas perspectivas têm sido encaradas a partir dos seus efeitos, que, de acordo com Cortesão e Stoer, não são mais do que indicadores do funcionamento de uma escola meritocrática, pelo que questionam sobre a posição que ocupa a construção social do professor. Admite-se que professores ofereçam as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente diversificados, o que significa a exclusão de muitos.

Stoer (1994), na base da abordagem não-sincrónica (McCarthy, 1988) e em investigações nas quais participou, defende que as relações dinâmicas originadas nas diferenças culturais ou nas diferenças de classe não se reproduzem umas nas outras automaticamente e até podem por vezes ter efeitos contraditórios. Partindo desta perspectiva e das características propostas por McCarthy, propõe a adopção de uma postura crítica face à tendência dos teóricos da educação inter/multicultural e da corrente neomarxista, de dividir a sociedade em domínios separados de estrutura e

cultura. Neste entendimento, o professor, afastando as explicações monocausais e estando consciente do quadro complexo em que trabalha pode optar por não sucumbir ao peso do determinismo da estrutura e prosseguir o seu trabalho admitindo que existe *uma luz ao fundo do túnel*. Sabendo o modo como as condições gerais se afiguram limitadas e constrangedoras, o professor deverá admitir que pode contribuir, pelo menos, para o não agravamento desta situação adoptando uma postura que ultrapasse a mera tomada de consciência. Como propõem Stoer e Cortesão (1999) apoiados em McCarthy, um professor individualmente ou em pequeno grupo pode conseguir efeitos educativos e sociais contra-hegemónicos.

Com estas perspectivas defende-se a tomada de consciência do professor e a necessidade de princípios que o orientem, tendo em atenção “determinantes macro estruturais que interagem com a esfera de acção e que poderão condicionar as suas possibilidades de agência” (*ibidem*: 27). Procura-se que através de uma compreensão das teorias da reprodução os professores possam ter

“uma possibilidade de actuar para além do que é denunciado por essas mesmas teorias (cf. Giroux, 1983) procurando discernir possibilidades de forçar alguns limites encarcerantes das determinações (...) e socorrendo-se de uma permanente vigilância crítica, tentar uma possível resistência e até agência face a alguns problemas existentes” (*ibidem*: 28).

Daí que a identificação e a consciencialização da existência deste tipo de problemas poderá constituir um passo importante no crescimento profissional de um professor. Trabalhando num enquadramento teórico-metodológico tecido por tais componentes, poder-se-á admitir posturas mais atentas por parte dos professores. Stoer e Cortesão (1999) defendem que a metodologia de investigação-acção é potenciadora da possibilidade de se ter alguma intervenção a este nível. É possível adoptar uma atitude de agência face aos múltiplos problemas que estão presentes em situações de interacção de culturas, se o professor se socorrer deste tipo de intervenção e fundamentalmente tiver consciência do seu valor. Trata-se de tentar

desenvolver no grupo de professores e a nível de cada equipa, características de reflexividade (Stoer e Cortesão, 1999 a partir de Zeichner, 1993). Assim, podem-se criar condições para que o professor possa agir como investigador no seu próprio espaço de acção. Através destas actividades o professor pode construir o seu processo de formação, informando as suas práticas.

Decorrente destas perspectivas que vêm sendo assumidas por Stoer e Cortesão (1999) e Cortesão e Stoer (1999), no que diz respeito à possibilidade de agência por parte do professor, Magalhães realça a forma como estes autores parecem querer resolver a contradição entre estrutura e agência, referindo que

“as estruturas (...) ao determinarem, ainda que em última instância, a acção dos actores sociais, pareciam não só matar o sujeito, como anunciar a morte do professor. A perspectiva dos autores (Stoer e Cortesão) salva o sujeito e o professor sem, contudo, cair na idealização da acção de nenhum deles “ (2000: 230).

Em síntese, defende-se a utilização de uma metodologia de investigação-acção para procurar articular dialecticamente a consciência da força dos determinantes macroestruturais com a valorização da importância de fazer a leitura dos fenómenos no seu contexto histórico e social (Stoer, 1994). Numa escola cuja composição se complexifica cada vez mais (Stoer e Cortesão, 1999), os processos educativos decorrem da presença de diversos intervenientes e da sua interligação aos problemas do quotidiano, inseridos nos contextos locais, contextos esses cujas características são também diversificadas.

A resposta, em termos de prática educativa que se espera, terá de ter em conta esses mesmos contextos, razão pela qual os professores devem, em primeiro lugar, ser capazes de reconhecer essa realidade. No entanto, não se pode caracterizar as práticas educativas dos professores como sendo influenciadas por um olhar analítico sobre esta complexidade, uma vez que, quer na formação profissional, quer no seu percurso escolar, estes aspectos de compreensão da diversidade e da complexidade estiveram ausentes, o que naturalmente seria de esperar numa escola constituída na base da

monoculturalidade. Na base desta argumentação está o conceito de professor inter/multicultural (Stoer, 1994) que se realiza dentro dos limites da agenda da construção da escola oficial, designada como *Escola para Todos*.

No desenvolvimento desta escola, o autor, identifica dois pólos, em que o primeiro se caracteriza por princípios de uma escola meritocrática tendo como mandato a institucionalização da democracia representativa e que na história da *Escola para Todos* tem sido hegemónica e, um segundo pólo, que se caracteriza pelo desenvolvimento de uma democracia participativa. No primeiro pólo o professor-tipo tem sido o professor mono-cultural e o no segundo, o professor inter/multicultural, configurando-se este como um dispositivo de aprofundamento do espaço democrático da *Escola para Todos*, ainda que o autor defenda que todos os professores são, até certo ponto, mono e inter/multiculturais. Esta perspectiva deve-se ao facto dos professores serem enquanto protagonistas do processo educativo

“(…) por um lado, «portadores» da cultura nacional e, por outro, «obrigados – lembre-se aqui a chamada «educação compensatória» - a olhar para a diferença” (Stoer, 1994: 20).

Fundamentalmente, esclarece-se que a divergência está na forma como cada um dos tipos de professor encara a diferença. A forma como o professor monocultural encara a diversidade é entendida não pelo potencial que pode significar, mas sim pelos obstáculos que representa, ou seja, a diferença é reconhecida pela negativa. O professor Inter/multicultural entende a diferença pela potencialidade e riqueza que esse facto pode constituir. A cidadania, num caso, é entendida como representativa, como já vimos anteriormente, e noutro caso, a cidadania é participativa. O autor propõe uma procura constante de equilíbrio dinâmico entre estes dois tipos de cidadania.

No entanto, é de referir e realçar que as situações conflituais emergem concomitantemente com maior ou menor evidência porque

“ao ir-se instalando a diversidade na escola nasceram os problemas a enfrentar: os alunos, que como se disse não são já manifestamente oriundos de classes médias

urbanas (sendo portanto social e culturalmente diversificadas) começaram a subverter a ordem, arbitrariamente estabelecida, por essa mesma classe média e tacitamente aceite, até então, mesmo pelos grupos que já nessa altura existiam em menor número na escola” (Stoer e Cortesão, 1999: 18).

De facto, como concluem Stoer e Cortesão (1999), muitos professores não foram socializados como cidadãos e como profissionais no cruzamento de contextos, não se revelando sensíveis à diversidade sócio-cultural; pelo contrário, foram ensinados a ignorar, de propósito, as diferenças na escola.

A herança cultural

Na história colonial portuguesa existe uma preocupação oficial que preconiza essencialmente a valorização de tudo que une. O império colonial apresentava uma enorme heterogeneidade, que por razões políticas se procurava ocultar. Cortesão e Pacheco (1991) defendem que no contexto histórico recente em que os professores foram socializados eram criadas situações para passar a imagem de que, do Minho a Timor, os portugueses seriam todos iguais constituindo assim nas palavras de Stoer e Cortesão (1999) o mito da homogeneidade.

“Durante os primeiros tempos de Estado Novo, era considerado necessário fazer passar a imagem de um império português, em que vastos territórios necessitavam de ser iluminados pelos valores e saberes oriundos do continente. Exprimiam-se, constantemente, em diferentes momentos, preocupações por situações de ignorância existente, até mesmo pela condição «selvagem» dos indígenas condição essa que justificava a missão civilizadora do português branco através da imposição da sua cultura e do seu saber. (...) Portugal seria um todo uno e indivisível, do Minho a Timor. Angola, Moçambique e as restantes colónias passaram a ser «províncias» como qualquer outras como o Douro ou o Alentejo só que localizadas noutros continentes. Nesse sentido tornava-se muito importante salientar o que nos unia e, simultaneamente, urgia diluir as diferenças que pudessem existir. Tudo o que pudesse

ser identificado como sintoma de alguma individualidade de uma subjectividade própria constituía uma ameaça a este mito. (...) Não será, portanto, de rejeitar a hipótese de que todo este clima no qual foram socializados crianças e adolescentes de gerações sucessivas, no qual muitos professores fizeram a sua formação inicial e outros exerceram a sua profissão (...)" (*ibidem*: 58, 59).

As repercussões desta "multiculturalidade invertida" como é denominado por Stoer e Cortesão (1999) sobre os agentes educativos de hoje, faz com que estes sofram do que os mesmos autores designam de "daltonismo cultural" (*ibidem*). O daltonismo cultural é um conceito que parte da analogia do aparelho visual humano, com a reduzida capacidade de identificação da diversidade cultural. Assim, como o daltónico não consegue ver as diferentes cores do arco-íris, também o daltónico cultural, consciente ou inconscientemente, não consegue identificar a diversidade cultural que o rodeia em múltiplas situações. O professor daltónico cultural, esclarecem Stoer e Cortesão,

"é aquele que não é sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com os seus alunos na escola. Assim sendo, vê-os como sendo todos idênticos, com interesses, saberes e necessidades semelhantes, não pensado que haja necessidade de diferenciar o currículo com que trabalha ou a relação pedagógica que estabelece" (1999:21).

Hoje reconhece-se que não se pode ignorar a enorme diversidade pessoal e social existente entre os alunos, mas também, não é fácil cortar de imediato com um passado em que se desenvolveu uma escola básica de curta duração e selectiva. Todos sabemos como é difícil ultrapassar, no quadro da educação escolar tradicional, a tendência massificadora e uniformizante e o tratamento administrativo das dificuldades de aprendizagem (Azevedo, 1993).

3. A globalização, a complexificação e a necessidade de reconhecer a diversidade

Num mundo que se globaliza, e que, a coberto de uma certa homogeneização, se complexifica cada vez mais (Stoer e Cortesão, 1999), falar de globalização e reconhecer a diversidade presente na sala de aula é estar consciente de que cada aluno “tem a sua história, a sua realidade, o seu entendimento, a sua singularidade. Ignorá-lo é condenar qualquer hipótese duma verdadeira comunicação pedagógica” (Benavente, 1993: 53).

A questão que se coloca é: fará sentido falar de globalização e ao mesmo tempo de diversidade?

“Perante as condições do sistema-mundo ocidental não existe globalização genuína; aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo” (Santos 1997: 14).

Não existe condição global, ou uma entidade, para a qual não se consiga encontrar uma raiz local, uma manifestação cultural específica; o único candidato possível, mas improvável, será a “arquitectura interior dos aeroportos” (Santos, 1997:14).

A globalização necessita de ser associada à ideia de localismo, pois, globalização é um “processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influencia a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (*ibidem*: 14). Assim, a globalização pressupõe a localização, pois, vivemos tanto num mundo de localização como num mundo de globalização. A língua inglesa enquanto língua franca, defende Santos, é um desses exemplos. A sua propagação enquanto língua global implicou a localização de outras línguas potencialmente globais, nomeadamente a língua francesa. Outro exemplo apresentado pelo autor é de que à medida que é globalizado o “hamburguer” ou a pizza, é localizado o bolo de bacalhau português ou a feijoada brasileira, no sentido em que serão cada vez mais vistos como particularismos típicos da sociedade portuguesa ou brasileira.

Ou seja, podemos depreender que a globalização não faz com que desapareçam as diferenças e as características próprias de cada cultura, mas sim, localiza-as. Por outro lado, são as diferenças e os particularismos de cada cultura que são potencialmente globalizados, pelo que podemos encontrar quatro modos de produção os quais correspondem a quatro formas de globalização que se apresentam em linhas gerais (Santos, 1997).

A primeira forma de globalização é denominada de *localismo globalizado* e “consiste no processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso” (*ibidem*: 16), como por exemplo, a actividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do “fast food” americano ou da sua música popular, ou ainda a adopção mundial das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações dos EUA.

A segunda forma de globalização é denominada de *globalismo localizado* consistindo “no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais” (*ibidem*: 16). Como exemplos, o autor refere, entre outros os “(...) desflorestação e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimónias religiosos, artesanato e vida selvagem, *dumping* ecológico («compra» pelos países do Terceiro Mundo de lixos tóxicos produzidos nos países capitalistas centrais para gerar divisas externas) (...)” (*ibidem*: 16).

No que se refere à primeira e segunda formas de globalização e a nível da divisão internacional da produção da globalização, o autor refere a existência de um padrão que explicita da seguinte forma: “os países centrais especializaram-se em localismos globalizados, enquanto os países periféricos cabe tão só a escolha de globalismos localizados” (*ibidem*: 17).

Como foi referido anteriormente e ainda segundo o mesmo autor existem mais duas formas de globalização.

A terceira consiste em que “as formas predominantes de dominação excluem aos Estados-nação, religiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses

percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interacção transnacional criadas pelo sistema mundial” (*ibidem*: 17). Estas consideram-se actividades *cosmopolitas* e como exemplos, entre outros, o autor refere os diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores, organizações transnacionais de direitos humanos, organizações não governamentais (ONG’s).

Por último, e no que se refere à quarta forma de globalização está-se perante um processo que não pode ser adequadamente descrito como localismo globalizado, ou como globalismo localizado. Trata-se da emergência de temas que pela sua natureza são tão globais como o próprio planeta e os quais, recorrendo ao direito internacional, são designadas de *património comum da humanidade*. “Trata-se de temas que apenas fazem sentido reportados ao globo na sua totalidade” (*ibidem*: 18). Como exemplos, entre outros, refere a sustentabilidade da vida humana na Terra e temas ambientais.

Esta forma de explicar os quatro modos de produção da globalização permite compreender mais especificamente a importância que cada cultura assume para cada população, nomeadamente, naquilo que são os seus hábitos, o quotidiano e a relação com os pedidos da escola. Como refere Cortesão “encontramo-nos, no momento presente (...) numa época em que conflituam processos hegemónicos de globalização e simultâneas emergências e afirmações de múltiplas identidades” (2000: 7). Nesta perspectiva, e neste entendimento da globalização, Santos questiona se “serão os direitos humanos universais enquanto artefacto cultural, um tipo de invariante cultural, parte significativa de uma cultura global?” (1997: 19) clarificando que “todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais” (*ibidem*).

No entender de Santos (2000) é necessário inserir este debate numa perspectiva teórica que passa necessariamente por compreender algumas ideias presentes nos princípios da crítica pós-moderna o que implica um diálogo multicultural. No entanto, questiona esta possibilidade por este diálogo estar influenciado por um conjunto de pressupostos que passam pelo reconhecimento da ideia de conhecimento-emancipação.

Dedicaremos uma atenção particular ao que designa por monoculturalismo-multiculturalismo. Eis algumas linhas das implicações e desafios daí decorrentes em que os contributos de Santos permitem clarificações. Numa perspectiva teórica crítica pós-moderna, todo o conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento. A opção das ciências sociais em geral e da sociologia em particular, pelo conhecimento-emancipação, tem implicações. Uma delas é formulada na ideia: do "monoculturalismo ao multiculturalismo" (2000: 29).

Na actual fase de transição paradigmática, sustentada por Santos (2000), a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade, ou seja, o conhecimento-emancipação. Nesta forma de conhecimento, a ignorância é associada ao colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objecto, e, conseqüentemente, o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento constitui-se em solidariedade, em que o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimentos. Daí que todo o conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural. A construção de um conhecimento multicultural tem duas dificuldades: o silêncio e a diferença.

"O domínio da ciência global como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber, sobretudo aquelas que eram próprias dos povos que foram objecto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objecto de destruição" (Santos, 2000: 29).

Foram já abordadas, em páginas anteriores as questões relacionadas com os silêncios e as diferenças culturais sobretudo aquelas que foram objecto do colonialismo ocidental; este produziu silêncios e as necessidades dos povos e de grupos sociais foram objecto de destruição. Sob a capa de valores

universais autorizados pela razão, foi imposta a razão de uma raça, de um sexo e de uma classe social.

A primeira grande questão que se coloca é como realizar um diálogo multicultural quando algumas das culturas foram reduzidas ao silêncio. É este o primeiro grande desafio multicultural: “o silêncio é, pois, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida” (*ibidem*: 30). A segunda grande questão é a incomensurabilidade da diferença. A resposta de Santos é a necessidade de uma teoria de tradução como parte integrante da teoria pós-moderna. O primeiro passo nesta construção é o que Santos denomina de hermenêutica diatópica que possibilita que uma necessidade, uma aspiração, uma prática, numa dada cultura, possa ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura.

É interessante recordar o caminho teórico presente nas ideias de Sousa Santos, cruzando-o com o campo educativo, numa tentativa de compreensão de alguns problemas com que nos deparamos. Os trabalhos de Stoer e Cortesão (1999) e Cortesão e Stoer (1999), entre outros, têm tentado encontrar no campo da educação, respostas para as duas grandes questões levantadas por Santos, uma vez que o “silêncio” se pode relacionar com o conceito de “daltonismo cultural”, a que anteriormente já se fez referência (o que não se consegue “ver”, dificilmente pode ter “voz”), e a “diferença” e a sua “incomensurabilidade” podem ser relacionados com o conceito de “bilinguismo cultural”. A este propósito os autores defendem que a contribuição da escola deverá ser no sentido do desenvolvimento de um bilinguismo cultural. Este processo insere-se na possibilidade de domínio/manipulação de mais de uma cultura. Os autores atrás referidos, recorrendo ao dicionário *Petit Robert*, referem que a definição de bilinguismo, nele inscrita, se pauta pela “qualidade de alguém que domina perfeitamente duas línguas ou a qualidade de uma pessoa de uma região bilingue” (Cortesão e Stoer, 1999: 36).

Na sequência deste princípio, “ir-se-á defender que a contribuição da escola para o desenvolvimento de um bilinguismo cultural só será possível se o professor no seu quotidiano se afastar do recurso exclusivo e de práticas transmissoras e reprodutoras e tentar desenvolver atitudes e práticas que,

como se procurará demonstrar, conduzem à produção de diferentes tipos de conhecimento” (Cortesão e Stoer, 1999: 39).

Neste processo, o papel do professor no desenvolvimento do bilinguismo cultural e por isso na possibilidade de acesso a mais de uma cultura por parte dos alunos é fundamental, pelo que Bernstein, referindo-se à aquisição de conhecimentos, defende que “o trabalho do professor consiste em, através do discurso pedagógico, traduzir o saber científico numa linguagem tal que permita a apreensão e a compreensão, pelos que estão a aprender, de conhecimentos, nos trabalhos originalmente produzidos que se apresentavam, geralmente, sob formas muito mais complexas” (Cortesão e Stoer, 1999: 39).

Nesta situação, a produção de dispositivos pedagógicos com o objectivo de contribuir para o bilinguismo cultural surge como “estratégia não só de sobrevivência (mas) como (...) acesso ao poder por parte dos grupos minoritários e usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado” (Cortesão e Stoer, 1996: 37). Como referem Cortesão e Stoer (1999), se alguém usufrísse de um bilinguismo cultural sentir-se-ia, portanto, “em casa”, em mais do que um contexto sociocultural “seria um cidadão nos diferentes contextos; teria acesso ao poder em mais do que uma cultura” (Cortesão e Stoer, 1999: 38).

Inserir-se também nesta reflexão a relação das ideias de Santos sobre incomensurabilidade da diferença com as ideias de Stoer e Magalhães (2000), baseados estes, num conjunto de autores nomeadamente em Spiro, Shweder, Geertz e Rorty. Os referidos autores esclarecem que “todas as sociedades, todos os grupos sociais, ao construírem os seus mecanismos de socialização e enculturação assumem quadros culturais (Shweder, 1997) dentro dos quais os indivíduos se reconhecem, e são reconhecidos” (Stoer e Magalhães, 2000: 11). Desta forma, assume-se o “normal” sob o ponto de vista dos comportamentos em geral, como padrão. No entanto, outras sociedades, com outras culturas, em paralelo, protagonizam igual papel, cada uma assumindo o seu padrão como o “normal” tentando apresentá-lo como universal. O relativismo tem sido tanto no aspecto teórico como prático a consciência crítica destas posições. No entanto o relativismo “não parece esgotar-se na consciência do carácter

contextual fornecido às práticas sociais (incluindo aí obviamente o conhecimento) pelos quadros culturais (...) quer dizer, se o relativismo corresponde sobretudo à consciência da incomensurabilidade da diferença, a sua crítica poderá corresponder ao enfatizar o carácter relacional desta” (*ibidem*: 12). Os autores defendem que “é no cruzamento destas duas perspectivas que o pensar das diferenças se deve colocar, isto é, na resultante das críticas ao etnocentrismo e ao relativismo, tal como o anti-anti-relativismo e o anti-anti-etnocentrismo as formulam” (*ibidem*).

Santos, por sua vez, propôs a hermenêutica diatópica como processo para abordar a incomensurabilidade. Retomando o conceito de Santos (1997) de hermenêutica diatópica, este baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. O conceito de *topoi*, segundo o mesmo autor,

“são lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que por não se discutirem dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos. (...) Compreender determinada cultura a partir dos *topoi* de outra cultura pode revelar-se muito difícil, se não mesmo impossível. Partindo do pressuposto de que tal não é impossível, proponho a seguir uma hermenêutica diatópica, um procedimento hermenêutico que julgo adequado para nos guiar nas dificuldades a enfrentar ainda que não necessariamente para as superar. (...) 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 dialogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside o seu carácter dia-tópico” (1997: 23).

O autor salienta que a garantia do carácter emancipatório da hermenêutica diatópica não está garantido *à priori*, dando como exemplo o caso do multiculturalismo do primeiro ministro da Malásia ou da gerontocracia chinesa quando se referem à

“«concepção asiática de direitos humanos» para justificar as conhecidas e as desconhecidas «Tianamens». Para prevenir esta perversão dois imperativos

interculturais devem ser aceites por todos os grupos empenhados na hermenêutica diatópica (...) e a opção deverá ser formulada da seguinte maneira: das diferentes versões de uma dada cultura, deve ser escolhida aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade dentro dessa cultura, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro” (1997: 30).

No caso da cultura ocidental e das duas versões de direitos humanos existente na nossa cultura – a liberal e a marxista – o autor propõe a adopção da marxista pois amplia para os domínios económico e social a igualdade que a versão liberal apenas considera legítima no domínio político.

O segundo imperativo intercultural considerado pelo autor pode ser enunciado do seguinte modo:

“uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (*ibidem*).

O autor considera que os Estados multinacionais, como a Bélgica, se aproximam deste imperativo. Também manifesta esperança que a África do Sul venha a constituir outro exemplo.

Em síntese, os processos de globalização, nas actuais condições, tornam-se responsáveis pelo aparecimento de situações de localização e “contrariamente ao que se pensa, (as sociedades) tendem a fragmentar-se muito mais do que homogeneizar-se sob o impacto da globalização da economia (...) e a diferença cultural é fruto de uma invenção permanente em que as identidades se transformam e se recompõem e onde não existe nenhum princípio de estabilidade definitiva” (Stoer e Cortesão, 1999: 18). Para Portugal, num período de simultânea consolidação e crise da escolarização (Stoer, e Araújo, 1992) o desafio que se coloca tem por alcance a articulação

“da integração de subjectividades (na construção de novas identidades) com a

promessa de modernização em garantir a cidadania básica. Tal articulação implica transformar a cidadania retórica em cidadania real, vivida (em que na verdade, os valores morais e cívicos concretizem os direitos e as obrigações sociais e humanos), ao mesmo tempo que alarga esta cidadania a níveis locais, supranacionais e globais” (Stoer e Cortesão, 1999: 100).

Sousa Santos (1997) na sua abordagem referia-se às raízes locais, e às imersões culturais específicas. Cortesão e Pacheco (1991) apresentam uma breve descrição do que poderão ser exemplos das culturas específicas naquilo que é a vida e hábitos da comunidade cigana e o possível confronto com as situações do quotidiano escolar.

Segundo as autoras, os ciganos são pessoas que vivem ao ar livre, em barracas precárias, com paredes forradas com papéis de embrulho colorido, que decoram os tectos com grinaldas e laços de papel de cor, que penduram na parede toda a gama de objectos coloridos, sapatos, vestidos, pratos ou canecas. As crianças correm ao sol, ao pó e também ao frio, quase despidas, convivendo com cães e com cavalos, numa grande liberdade de movimentos e em exercícios de actividades fora do controlo dos adultos. E é neste contexto e a estas crianças que se pedem trabalhos que exigem uma certa concentração, para os quais é necessário sentar-se numa cadeira e praticar uma motricidade fina. A quem se propõe aprendizagens sob a forma de trabalhos escolares estereotipados, rotinas diversas e a escrita de palavras e de frases que dificilmente se aproximam da sua experiência quotidiana.

Este exemplo é revelador dos vários confrontos entre as práticas culturais que estão presentes nas salas de aula. Neste caso trata-se da população cigana, mas estes confrontos estendem-se à generalidade da população escolar. Neste sentido, se “educar é fazer tábua rasa destas diferenças sem dúvida que o insucesso do acto de ensinar se manterá, devido a parecer ser verdadeiro que as pessoas só conseguem reter na memória do seu corpo e na sua capacidade de lembrança apenas aquilo que vão praticando” (Iturra, 1990: 17).

O exemplo apresentado por Cortesão e Pacheco confronta as vivências das crianças ciganas com a escola portuguesa e a sua organização. Esta

escola “bem ao gosto das sociedades capitalistas, desenvolve a sua organização e propostas pedagógicas com base no estímulo do individualismo e da competição “ (1991: 42) em confronto com as forma de vida ao ar livre, em que as crianças resolvem os seus problemas no colectivo e partilham tudo quanto têm. Para o que propõem um trabalho que consiste na criação de uma “necessidade de identificar as distâncias e/ou as proximidades entre saberes, a cultura oferecida pela escola e aquela de que os diferentes grupos de crianças são portadores” (Cortesão e Pacheco, 1991: 41).

No entanto, “verifica-se um contraste com a escola elitista do passado (...)” (Cunha, 1993: 37). Os Estados e governos pretendem elevar os níveis de escolaridade através do número de anos da escolaridade básica e aumento de qualidade (Trigo, 1993). Portugal, integrando a Comunidade Europeia, passa a ter que cumprir com directrizes no campo educativo e nomeadamente aumentar as taxas de escolarização.

Stoer (1994) tece uma crítica sobre o que se passa em Portugal e sobre o idealismo da educação inter/multicultural. Este têm-se manifestado na intervenção/não intervenção do Estado. E prossegue explicitando “se, por um lado, no ensino oficial tende a colocar-se ao nível do Estado uma atitude de inter/multiculturalismo (...) este mesmo Estado, por outro lado, têm-se mostrado quer ausente, quer moderado, quer reticente no que diz respeito à intervenção na economia paralela, nas fabriquetas clandestinas e no trabalho infantil”. (Stoer e Cortesão, 1999: 39).

Em síntese,

“a Escola não pode resolver, por si só, as desigualdades que a própria sociedade gera e alimenta mas tem o seu próprio papel e a sua cota parte de responsabilidade no reforço ou na atenuação dessas desigualdades. Nem fatalismos, nem ilusões. Ainda que a escola não possa inverter as hierarquias sociais e escolares, pode certamente assegurar a qualidade de formação de base para todos os alunos. O direito à escola è, na nossa sociedade, um direito de cidadania” (Benavente, 1993: 48).

4. A diversidade e a intervenção pedagógica

Para organizar uma intervenção nas práticas pedagógicas, a identificação da diversidade surge como uma necessidade (Cortesão e Pacheco, 1991).

Com base nas ideias de Stoer e Cortesão, Cunha (1993) refere que a investigação no campo da análise do sistema educativo tem atribuído ao sistema um papel reprodutor das desigualdades sociais. Das práticas pedagógicas dos professores, aos sistemas de avaliação e da cultura dos livros de texto ao currículo, é o aluno-branco, católico, de classe média e das zonas urbanas, que na escola quase sempre fica favorecido.

Segundo Benavente (1993), independentemente das políticas nacionais e das estratégias escolares, a chave da “igualdade real” está em não se ser indiferente às diferenças. Deve-se entender as diferenças não como um defeito, que é necessário ser corrigido, não como uma carência que é preciso suprir, mas como, diferenças reais que é preciso “conhecer, aceitar, reconhecer para elaborar as estratégias diferenciadas que, a partir de pontos diferentes possam levar, por caminhos diferentes, os alunos a adquirir os mesmos instrumentos, conhecimentos e competências” (1993: 51).

Compreender a diversidade não se limita somente a reconhecê-la. É necessário compreender que o reconhecimento implica também a consciência dos limites e das projecções, isto é, reconhecer a diversidade não pode ter como resposta práticas educativas que passem pela inferiorização dos alunos. Ou seja, o reconhecimento não pode constituir-se em encaminhamentos diferenciados em que os alunos possam ser marginalizados. Como refere Stoer

“queremos demarcar-nos do que parece ser uma tentativa de valorizar as diferenças na escola para melhor justificar (e legitimar) a selecção levada a cabo pela escola nestes novos tempos de produção e consumo diversificados. Na nossa perspectiva isto seria igual ao reforço da «arrogância» da escola e, assim, uma subversão do ideal multicultural. Valorizar as diferenças na escola pode querer dizer aumentar o valor dos recursos culturais (de todos os grupos sociais mas especialmente daqueles subalternizados) sem subestimar a importância daquilo que nos liga uns aos

outros (e que se pode exprimir através da concretização do princípio de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso e a consolidação dos direitos sociais e humanos)” (1993: 51, *in* Cortesão e Stoer, 1995: 7).

As diferenças culturais têm-se tornado como factores de desigualdade escolar em relação a certos objectos pedagógicos. Uma transformação dos objectivos pedagógicos, uma redefinição da cultura digna de ser transmitida pela escola, não eliminaria a necessidade de um esforço de diferenciação do ensino (Perrenoud, 1986).

“Na maioria dos sistemas de ensino contemporâneo, a organização pedagógica dominante é o ensino colectivo, muito pouco diferenciado, num quadro de grupos/turmas com o mesmo programa durante um ou vários anos consecutivos” (*ibidem*: 27).

Uma das maiores dificuldades da escola obrigatória é que a escola de massas tem marcas de uniformidade. Durante muito tempo era sinónimo de democracia o tratamento igual para todos os alunos. Hoje, sabe-se que tratar de igual modo os alunos diferentes leva á produção de mais desigualdades. A escola não ignora a sua existência, mas tem tido uma enorme dificuldade em encontrar respostas adequadas a essa realidade. Daí que não tem sido possível rendibilizar o capital informativo e experiencial que dispõe, nem formar professores tendo em conta a diversidade de alunos com que vão contactar. (Benavente, 1993a).

Hoje, o grande desafio para qualquer política, que vise a promoção do sucesso educativo, no contexto de uma sociedade democrática, obriga a reconhecer a heterogeneidade dos alunos como um valor estruturante do sistema educativo significando passar da “«heterogeneidade» como problema, à «heterogeneidade» como recurso” (Barroso, 1993: 23).

Neste ensino colectivo, os mecanismos geradores de desigualdade são de dois tipos, repartidos em duas categorias: i) a desigualdade de tratamento na acção pedagógica e na avaliação; ii) a uniformidade de tratamento ligada à fraca diferenciação da acção pedagógica e da avaliação. Estas duas categorias

não são opostas; o ensino é gerador de desigualdade tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz (Perrenoud, 1986).

Perrenoud, recorrendo aos contributos de Bourdieu descreve um dos principais mecanismos geradores de desigualdade de aprendizagem e de sucesso no quadro de um ensino colectivo.

“Não se trata mais de uma desigualdade de tratamento pedagógico mas de um tratamento uniforme que produz efeitos diferentes pelo simples facto de que se destina a alunos desigualmente preparados para assimilar o ensino que recebem. Quanto mais o aluno captar o sentido e a utilidade da aprendizagem, tiver vontade de trabalhar, conseguir descodificar a mensagem pedagógica e comunicar com o professor, dispuser de pré-requisitos que lhe permitam integrar as noções e informações novas reestruturando a um nível superior a sua organização cognitiva, mais a acção pedagógica atingirá o seu fim. O desenvolvimento, a aprendizagem, tal como a acção, são sempre o produto da interacção entre um sujeito e uma situação, sendo evidente que o sujeito não sofre passivamente influências formadoras, mas se transforma através da sua própria actividade de organização da experiência” (Perrenoud, 1986: 58).

Bourdieu citado por Perrenoud desenvolve a ideia de que

“para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, basta que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação, as desigualdades culturais existentes entre crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura” (1986: 58).

A este propósito importa lembrar as palavras de Sousa Santos citadas anteriormente e que referem que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (1997: 30).

Neste sentido os contributos de Gomes (1993) explicitam a necessidade de transformação das práticas pedagógicas no sentido da diferenciação.

“A mudança do público-alvo da escola de massas, introduzindo um acréscimo de heterogeneidade social, cultural e etária impôs a centração das práticas pedagógicas no aluno em vez de o ser nos saberes. À homogeneidade fragmentada e serial das disciplinas sucedeu a heterogeneidade dos públicos e a consciência de que a formação é transversal aos diferentes conteúdos. Assim, o aumento da complexidade das práticas pedagógicas pressionou no sentido da diferenciação. Esta pressão está bem representada no cada vez maior número de projectos transversais ao currículo escolar e nas actividades produzidas pelas escolas para além das horas curriculares (1993: 105).

Existem práticas que, delineadas por «boas intenções», podem, desencadear efeitos contraditórios alguns dos quais não serão exactamente os procurados e que as ideias seguintes exemplificam:

- “se elas podem ter, por vezes, como resultado uma maior afirmação, pelo menos no interior da escola, dos grupos minoritários que as usufruem, podem também limitar-se a contribuir para acentuar o exotismo da diferença existente;
- se podem, por um lado, fornecer o carácter lúdico e alegria imprescindível ao processo educativo, podem também não ir muito mais além e não contribuir para o desenvolvimento da consciência dos direitos de usufruto de cidadania por parte dos alunos;
- se podem melhorar a auto-imagem pessoal e grupal podem não equipar com saberes que a sociedade dominante cruelmente exige como fundamentais para sobreviver;
- se podem libertar, consciencializar, conferir poder, contribuir para a posse de uma maior consciência dos direitos e deveres como cidadãos, podem também guetizar, isolar, enfraquecer” (Stoer, e Cortesão, 1999: 25).

Na linha do que defende Perrenoud, as diferentes expectativas e os diferentes projectos dos alunos e das suas famílias comandam de diferente forma os investimentos no trabalho escolar. A aprendizagem escolar decorre,

em grande parte, do fruto de uma actividade voluntária, guiada por um projecto pessoal ou familiar.

“Aprende-se porque se quer aprender, porque se faz o esforço necessário de atenção na aula e o trabalho de casa (...). Mas por outro lado, pode considerar-se que o investimento, no trabalho escolar é produto de uma estratégia pessoal ou familiar, mais ou menos explícita, mais ou menos consciente e que deve conduzir o aluno à satisfação (...)” (1986: 35, 36).

Daí que o autor coloque a hipótese de que as diferentes classes sociais e as populações de diferentes culturas “diferem não apenas ao nível global de aspiração mas também na sua propensão para formar estratégias escolares (...) de conduzi-las com conhecimento de causa (...)” (*ibidem*). Concluindo, por fim, ser necessário, em relação às políticas de democratização do ensino, atacar o carácter colectivo do ensino, a sua fraca diferenciação, opondo-lhe formas mais diferenciadas da acção pedagógica.

No entanto, como refere Benavente, “têm-se desenvolvido políticas materiais, estruturais e pedagógicas” (1993: 50), levando a reformas em nome da igualdade e da justiça, sendo as medidas, em geral, de três tipos: i) medidas financeiras (bolsas de estudo, transportes, apoios materiais, cantinas) e de descentralização dos estabelecimentos escolares, equipamento de zonas desfavorecidas, etc.; ii) medidas centradas nas estruturas escolares, procurando adiar os momentos de selecção, flexibilizar estruturas, criar maior mobilidade interna, etc. e iii) medidas pedagógicas de compensação dos *handicaps* sócio-culturais através de meios tais como o desenvolvimento da escolaridade pré-obrigatória, pedagogia de apoio, assistência individualizada aos alunos, tentativas de diferenciação do ensino, programas de estimulação ou de compensação. Na mesma sequência a autora elucida que se tem assistido ao fracasso das políticas igualitárias centradas na compensação individual ou em simples reforços da vida escolar. Isto deve-se aos erros de diagnóstico como “*handicap* sócio-cultural”. No entanto, estas políticas vieram chamar a atenção para a necessidade de questionar o próprio sistema educativo e o sistema social. “Não resultam reforços de aprendizagem

baseados em mais da mesma coisa. Não resultam esforços dispersos. Desenvolver estratégias de igualdade real exige alguma coerência entre políticas, meio, vontades e competências” (*ibidem*: 51). “A palavra de ordem actual em todos os países é diferenciar o ensino” (*ibidem*: 52), o que implica “mexer no ensino básico, mexer na avaliação dos alunos, mexer na rede escolar, nos equipamentos e nos espaços, mexer na formação dos professores, mexer na educação pré-escolar, é preciso mexer e não ficar tolhido pelos medos e pelos riscos” (Azevedo, 1993b: 9).

Os reforços de aprendizagem mencionados têm sentido se compreendidos e inseridos em políticas mais alargadas e que as ideias seguintes reforçam.

“A desigualdade não pode estar inteiramente ausente das sociedades reais e o seu carácter é muito multidimensional. As desigualdades resultam de diferenças de natureza traduzidas em diferenças sociais (homens, mulheres, por ex.), resultam de processos históricos que incorporam num mesmo conjunto político elementos muito distintos (minorias étnicas, por. ex.) resultam da repartição das actividades colectivas e da ordem pela qual se ligam às outras (actividades manuais e actividades intelectuais, p. ex.) A relação de desigualdade é muito resistente e pode resumir-se na seguinte fórmula:

diferença ► desigualdades ► hierarquias ► poder (Baladier, 1988)”
(Benavente, 1993: 46).

É necessário que os professores saibam ver a diversidade com que trabalham e que queiram e possam tentar encontrar algumas formas de o fazer de modo a contribuir, mesmo que modestamente, para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento mais democrático (Stoer, Cortesão, 1999). A proposta que se faz aqui, baseada em Benavente é que as mudanças nas escolas passem pela:

- i) “transformação das práticas de ensino-aprendizagem, (a qual) exige que se repense o espaço sala de aula e demais espaços da escola nas suas dimensões física,

temporal, funcional e relacional; ii) relação dos professores e alunos entre si e com o saber, que remete para as questões da organização e gestão de recursos, da avaliação e da formação; iii) a pertinência de um «olhar» sobre os percursos profissionais dos professores, esclarecedor de aspectos das suas práticas e facilitador da apropriação do seu próprio processo de formação” (1993a: 95).

PARTE II

Torna-se necessário proceder a uma análise que tenha como finalidade apresentar um conjunto de conceitos e ideias que à partida estão relacionados mas que têm princípios e perspectivas diferentes, em torno de três grandes noções e conceitos: o material didáctico, o dispositivo pedagógico e o dispositivo de diferenciação pedagógica. As perspectivas dos autores de referência e que apresentaremos, foram naturalmente seleccionados pela sua singularidade, não se tratando, por isso, de uma recolha exaustiva e representativa do leque da globalidade de opiniões, mas, significativas.

1. Material didáctico ou auxiliar didáctico

Giuseppe Nérici na obra publicada, em 1ª edição, em 1960, intitulada *“Introdução à didáctica geral”*, desejava que toda a aprendizagem se realizasse em situação real da vida pelo que não sendo possível apela à utilização de material didáctico com o fim de substituir a realidade, representando da melhor forma possível, de maneira a facilitar a sua intuição por parte do aluno. “O material didáctico é uma exigência daquilo que está sendo estudado por meio de palavras (...) a fim de torná-lo concreto e intuitivo e tem um papel destacado no ensino de todas as disciplinas” (Nérici, 1969: 309), apelando ao uso de gravuras, gráficos, noticiários de jornais, revistas, aparelhos de projecção... em que o professor lhe dava vida.

As referências feitas por Nérici sobre o material didáctico têm de ser entendidas numa perspectiva mais ampla de conceitos, pelo que recorreremos a um plano mais vasto indo um pouco atrás aos alvos da educação e a sua operacionalização.

Como ponto de partida e central neste processo surge a noção de “programação” como sendo um elemento que estabelece uma relação com os meios auxiliares, audiovisuais e material didáctico. A *programação* no sentido etimológico é entendida como sendo “anúncio ou proclamação escrita,

notificação ou edicto” (Laeng, 1973: 235) e que torna evidente o aspecto normativo, ou seja aquilo que se deve fazer. Pedagogicamente realça-se a importância do programa em duas vertentes: o emanado das autoridades responsáveis e o programa pessoal de cada professor. Os programas oficiais referem-se às linhas gerais e aos fins e alvos da educação; o do professor será aquele que este adopta lendo o oficial. A *programação* derivou do vocábulo *programa* feita como uma previsão a médio e a longo prazo de tendências de desenvolvimento económico social ou cultural, nomeadamente o escolar feita pelos responsáveis pelos poderes públicos para assim orientarem a acção do governo para a implementação de medidas, não só de fomento mas de controlo e também de correcção.

Uma noção mais operativa é a de instrução programada, num sentido estritamente técnico, que é entendida como as instruções pré-ordenadas nos seus elementos objectivos segundo uma estrutura de sequências e incorporada num material de modo a assegurar no aluno dentro de certos limites “as mesmas possibilidade de interrogações, respostas alternativas, controlo e correcções que seriam oferecidas pela presença de um professor” (Laeng, 1973: 236). O material pode assumir a forma de sequência linear de unidades de informação de exercício e de controlo que apela à participação continua do aluno. O material programado pode tomar a forma de livros, fichas ou instrumentos auxiliares e audiovisuais.

A noção de programação implica orientação para a acção, sendo a sua natureza normativa, apelando ao uso de materiais programados, sequenciais e de controlo. Os materiais auxiliares e audiovisuais podem desempenhar esta função de pré-ordenação.

O termo auxiliar, no uso didáctico, tem um significado que segundo Laeng (1973) oscila entre o genérico de meio (e neste sentido os alemães falam de *Lehrmittel*) e o mais específico de auxílio (correspondente à locução inglesa *teaching aids*). Em português é habitual falar-se em livros e textos auxiliares, mas hoje hesitaríamos em chamar auxiliares a livros e cadernos, que o são certamente, pela incorporação gradual que é feita de um pensamento mais lato. Assim os meios auxiliares são meios didácticos diferentes da palavra oral ou escrita. Numa classificação apresentada por

Laeng podemos distinguir algumas categorias de meios auxiliares: i) *auxiliares gráficos*, tais como quadros ilustrados, cartazes..., ii) *modelos*, que reproduzem objectos que dificilmente se podem observar nos exemplares naturais..., iii) instrumentos de observação e medida cujo fim é elevar a capacidade de recepção e de discriminação dos nossos sentidos como termómetros, microscópios.... iv) *audiovisuais* que permitem a gravação e reprodução dos sons e imagens e v) *máquinas de ensinar ou explicadores* automáticos que são comandados por dispositivos electrónicos ou electro-magnéticos e dispositivos parcial ou totalmente adaptativos comandados por computadores. E, prossegue o autor, estes são meios auxiliares que têm tido a preferência dos professores, pois podem adaptar-se ao ritmo necessário.

Nérici (1969) na classificação que faz do *material didáctico*, algo parecida com a que Laeng faz para o *auxiliar didáctico*, elabora uma classificação composta por uma divisão em quatro pontos:

- 1 - *material permanente de trabalho* – quadro, cadernos , réguas...;
- 2 - *material informativo* – mapas, livros, dicionários, enciclopédias, modelos...;
- 3 - *material ilustrativo visual ou audiovisual* – esquemas, desenhos, discos, gravadores, projectores...;
- 4 - *material experimental* – aparelhos e materiais, outros que se prestem a realização de experiências em geral.

De uma forma mais particular encontrámos a definição de *audiovisuais* em Laeng (1973) que segundo este denominam-se, de um modo genérico, como sendo todos os meios de reprodução de som e imagem empregues nas comunicações e que servem como importantes *auxiliares didácticos*. Um destaque especial para os meios ópticos tais como os projectores de transparências, diapositivos e opacos. A difusão interna de imagens e som através de registos vídeo ocupam também um lugar de destaque. Estes, em forma de programas, podem ser dispostos antecipadamente de maneira linear ou seja unidade após unidade.

Também Nérici (1969) se refere aos *audiovisuais* como sendo uma aproximação do ensino à experiência directa, por via da percepção, ouvido e o

olhar com resultados notáveis e eficácia garantida. Com base em estudos publicados pela UNESCO o autor apresenta dados em que a memorização efectua-se a 30% com relação ao que se ouve; 40% ao que se vê; 50% ao que se vê e ouve e 70% ao que se participa directamente, concluindo que os meios audiovisuais diminuem o tempo de aprendizagem e aumentam-lhe a durabilidade.

Os recursos audiovisuais primam, segundo o autor, por tornarem eficientes em aspectos que se ligam, entre outros, com a *exactidão*, representando fielmente os dados ou a essência de um facto; a *imparcialidade*, tratando-se de factos que possam sofrer contestações políticas, económicas ou sociais; *simplicidade*, uma vez que, quanto mais complicado menos eficiente é um recurso; *adequação e apresentação*.

Segundo os autores a referência e a lógica destes materiais têm por base um cuidado especial colocado na exactidão de repor o texto original, na fidelidade, neutralidade, na simplificação e na condensação.

É explicitado, nestas classificações, os diferentes entendimentos do auxiliar didáctico, no sentido genérico, ou o material didáctico, que tanto podem ser considerados um aparelho técnico, como um aparelho audiovisual, um gráfico, um modelo ou um aparelho de medida.

De acordo com Nérici (1969) o material didáctico tem como finalidades:

- aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exacta dos factos ou fenómenos estudados;
- motivar a aula;
- facilitar a percepção e compreensão dos factos e conceitos;
- concretizar e ilustrar o que está sendo exposto verbalmente;
- economizar esforços para levar os alunos à compreensão (...);
- auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar;
- dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas com o manuseio de aparelhos ou construção dos mesmos por parte dos alunos.

Um outro autor, Raully referindo-se em concreto a este tipo de material audiovisual prefere situá-lo isoladamente não no domínio do material didáctico

mas sim como suportes visuais e audiovisuais, onde os produtos realizados são exibidos em congressos, por centenas de docentes, e todos os anos aparecem novas utilizações de cada suporte chegando a “re-definir os papéis dos docentes, dos formadores e dos animadores” (1992: 5).

Numa publicação mais recente, Calado (1994) refere que os materiais didácticos aparecem como meios dirigidos aos professores que estão preocupados com a adequação e a rendibilização dos meios no seio do sistema educativo. São no seu entender formas de explorar a planificação de sequências previamente definidas.

A mesma autora, referindo-se ao caso concreto da utilização das imagens como um material didáctico, alerta para o facto de ter existido uma explosão de imagens em todos os diversos sectores de actividades que pode ser considerada até de “avassaladora, demasiada talvez” (1994: 18).

“Assim também no que diz respeito à adopção de estratégias de ensino audiovisual no sistema educativo, à fase (liderada pelos Estados Unidos e desenvolvida pela indústria da I e II Guerra) que acreditava que a simples introdução dos equipamentos nas escolas criava as condições do sucesso e da actualização do sistema, substituindo-se hoje uma outra ideia: com ela se desloca a atenção do ensino para a aprendizagem, dos equipamentos para os recursos, da informação para a formação e da utilização dos meios como auxiliares de ensino (mecanização do ensino) para a inserção e adequação desses meios no interior de uma planificação sistemática (reprodutível) e sistémica (atenta à coerência dos elementos com o todo e dos elementos entre si), na qual a pedra-de-toque passa a ser a definição clara de objectivos para o processo de ensino-aprendizagem, visando a eficácia. O essencial desta conversão de perspectiva é a da integração do audiovisual de ensino numa concepção pedagógica global”. (Calado, 1994: 18).

No estudo realizado por Calado (1994), observa-se que no contexto pedagógico em que a população observada utiliza a imagem, o método de ensino-aprendizagem adaptado é, frequentemente, o da apresentação de novos assuntos seguido do método expositivo-interrogativo. No mesmo estudo, e questionada a população observada sobre a função que mais associa à

utilização das imagens, estes situaram-se com mais frequência no motivar, interessar, envolver e, em segundo plano, estatístico, tornar compreensível o complexo/abstracto.

Desta forma os professores encontram aspectos mais positivos do que negativos na sua utilização e as suas explicações centram-se em referências oriundas do campo da comunicação. Como é referido pelos vários professores investigados, de uma forma geral, todos reconhecem as potencialidades dos materiais didácticos e um particular destaque para os audiovisuais, pois, a imagem, enquanto auxiliar da comunicação pedagógica, a que se recorre com maior ou menor insistência, tradição e entusiasmo, permite transmitir aos alunos determinados conteúdos (Calado, 1994).

Existem posições críticas em relação aos princípios dos materiais didácticos. Pelo exposto, verifica-se que existem um conjunto de noções que se prendem com questões ligadas à programação e à pré-ordenação, podendo ser traduzidas, segundo Stoer e Cortesão (1999), e também em Cortesão e Stoer (1999), em situações de reprodução e rotinização para os alunos, onde a finalidade última é manter através do material a necessária fidelidade e selecção de conhecimentos científicos. O auxiliar didáctico, ou material didáctico, não na sua acepção de aparelho, desempenha um papel de concretizar os conteúdos do currículo oficial sob a forma de um texto facilitador (no sentido mais lato) dirigido ao aluno-tipo, em que o processo de ritmagem, simplificação e condensação já foi realizado.

Em síntese, o material didáctico, apresenta as seguintes características (Cortesão e Stoer, 1999):

- Representa a manutenção, a fidelidade e a reposição do texto original em texto educativo
- Pretende ser um processo de condensação e simplificação
- É baseado na rotinização, em material standartizado, no efeito reprodutor
- É um material concretizador do currículo oficial, dirigido ao aluno-médio ou aluno-tipo
- Funciona como reprodução para os alunos
- Tem na sua base aquilo que está registado
- Promove uma ritmagem

- Faz uma selecção de conhecimentos científicos
- Comporta-se como um facilitador
- Assenta num processo de educação monocultural

Nesta situação, o material assim produzido, com o objectivo da sucessiva utilização, perde o sentido do tipo de público a quem é dirigido. Assim, o material didáctico caracteriza-se pela sua tendência para a «aplicação» e não para a «construção», para utilização de uma «técnica» e não para a «compreensão» de um processo, para «acumulação» de conhecimentos e não para a sua constante «recomposição».

2. Da didáctica à diferenciação pedagógica

Associado ao conceito de material didáctico, enquanto instrumento de operacionalização de conteúdos, surge frequentemente, no âmbito da prática pedagógica, um outro conceito, com várias interpretações e que se designa por didáctica, pelo que interessa fazer esta distinção.

Didáctica, segundo as distinções usuais pertence à metodologia pedagógica; Laeng considera que alguns autores identificam pura e simplesmente a metodologia da disciplina com a didáctica; outros preferem chamar metodologia à consideração dos critérios ou princípios gerais, e didáctica ao estudo especial dos métodos próprios da cada uma das matérias ou disciplinas.

“Um outro aspecto importante da didáctica é o relevo que nela se dá, (...) ao estritamente instrutivo e didascálico (didáctico), na forma típica da relação professor-aluno, ou seja do ensino propriamente dito. Mas é obvio que um estudo do momento instrutivo não pode ser completamente separado da actividade educativa no seu conjunto; do mesmo modo, no interior do discurso didáctico é impossível separar totalmente o desenvolvimento das várias matérias ou disciplinas” (1973: 128).

As diferenciações didácticas, são um conceito basilar nas ciências biológicas e que se estendeu a outras disciplinas, sendo considerado como:

“as possíveis variedades de ensino que com base nos programas escolares e dentro dos limites expressamente consentidos por eles, actuam em princípios gerais aceites, adaptando-os às situações concretas da escola” (*ibidem*).

Este conceito alarga as perspectivas defendidas pelos seus antecessores, quando prevê que a “possibilidade de diferenciações didácticas deve ser prevista como factor de crítica e de renovação da escola” (*ibidem*).

Um termo próximo da diferenciação didáctica é a chamada pedagogia diferencial, mas que tem objectivos muito mais precisos, pois, tem em vista “a educação dos anormais e dos inadaptados; distingue-se da pedagogia normal

por categorias específicas e por casos individuais (pedagogia especial e pedagogia clínica) que corresponde a exigências particulares, com uma individualização mais acentuada da educação” (*ibidem*: 129).

Também se encontram outras noções de diferenciação, mas com princípios bastante diferentes e também ligadas directamente ao contexto escolar. Assim a diferenciação pode ser entendida como um processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo de uma criança, em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo (Visser, 1993) ou ainda, a diferenciação reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelos professores para aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno (Perrenoud, 1995).

Outra noção que cabe nesta apresentação é a de pedagogia diferenciada. É considerada uma metodologia de ensino e não uma pedagogia. Perante alunos muito heterogéneos é indispensável pôr em acção uma pedagogia ao mesmo tempo variada, diversificada, concentrada e compreensiva. Cada professor é diferente na sua maneira de actuar e deve reconhecer ao outro o direito de ter um método diferente. A diversificação é um factor de sucesso, mas há métodos bons e métodos maus. O bom senso e bom entendimento são as garantias de sucesso, tornando-se o trabalho em equipa numa obrigação, pois, o professor não pode ficar isolado (Péretti, 1985).

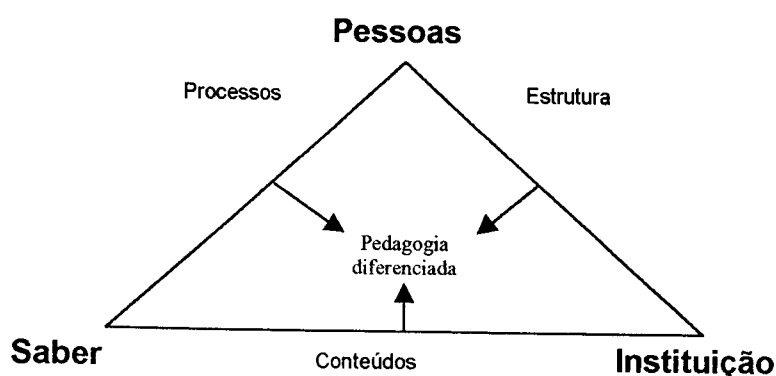
O principio de base que deve presidir ao pôr em prática uma pedagogia diferenciada consiste em

“multiplicar os processos de aprendizagem em função das diferenças existentes nos alunos, tanto no plano dos seus conhecimentos anteriores, dos seus perfis pedagógicos, dos seus ritmos de assimilação bem como das suas culturas próprias e dos seus centros de interesse. Este ter em conta no processo de apropriação de conhecimento não exclui em nada que se procure atingir objectivos comuns; pelo contrário, ela é condição para isso. É importante que o processo de diferenciação não ocupe, para cada aluno, a totalidade do tempo escolar numa dada disciplina” (Meirieu, 1985: 47).

Para Przesmycki, a diferenciação opera-se através da interacção contínua entre as pessoas, o saber e a instituição. Considera que nesta triangulação as *peças* são “os alunos e os professores heterogéneos face aos conteúdos e aos processos de aprendizagem. Os alunos são heterogéneos por relação aos seus modos de apropriação e seus resultados sobre as aprendizagens propostas. Os professores são heterogéneos por relação às suas práticas pedagógicas e aos programas” (1995: 15).

Quanto ao saber considera que a instituição define sobre os programas, os professores traduzem em objectivos de formação cognitivos (objectivos de consciencialização e saber), metodológicos (objectivos de métodos ou de saber-fazer) e comportamentais (objectivos de comportamento ou de saber-ser).

Por último, a instituição é o garante da fidelidade do ensino, ela é presente nos programas e nas estruturas; inspirada em Meirieu (1986), Przesmycki propõe um esquema onde sintetiza a articulação do que designa de dispositivos de diferenciação.



Fonte: Przesmycki (1995:16). Esquema inspirado em Meirieu (1986)

Perante a dificuldade que o professor terá em dar atenção individual e apoiar cada aluno, este terá de formar grupos de alunos. Se as condições de um estabelecimento, em termos de recursos humanos ou materiais não permitirem evidenciar a estrutura de classes noutras estruturas, há que traduzir isto em outras estruturas e repartir os alunos em sub-grupos tendo cada grupo

uma tarefa diferente. Este quadro, assim colocado, baseia-se, então, na diferenciação dos processos e conteúdos.

Trata-se de atribuir, neste quadro, um papel central à diferenciação dos processos e conteúdos pelo que “a diferenciação dos conteúdos é útil para organizar a aprendizagem, aprendendo a trabalhar em equipa e a elaborar os diagnósticos para a avaliação formativa” (*ibidem*: 17) .

Przesmycki alerta para o facto de não se poder ficar com a ideia que uma pedagogia diferenciada autentica possa ser aquilo que está

“fundamentado na diferenciação dos processos de aprendizagem dos alunos e que passa por atender, neste início, por parte da organização, de processos de ensino mais ou menos diversificados e variados. É desejável combinar os três dispositivos para conduzir os alunos ao máximo das suas capacidades e acompanhá-los com vista aos seus resultados, ao seu sucesso; os alunos, repartidos por estruturas diferentes trabalham segundo os processos e sobre os conteúdos diferenciados” (*ibidem*: 17).

A par destas realizações de práticas pedagógicas que se explicitaram, Stoer (1994), acrescenta, ainda, a tese de que é necessário desenvolver a nível da escola e da comunidade local a concretização de uma política de/e para a diferença.

3. A diferenciação pedagógica: os dispositivos de diferenciação pedagógica

Nos trabalhos produzidos ao longo dos tempos por Stoer, Cortesão e Araújo, encontramos conceitos e noções que vão no sentido do desenvolvimento da diferenciação pedagógica, através da potencialidade que esta pode desempenhar em situações concretas, ao nível da concretização em cada contexto, numa lógica em que o trabalho pedagógico tem como objectivo primordial a participação de todos os alunos, com as suas subjectividades próprias, face ao sucesso escolar e na promoção da sua cidadania e dos seus direitos. Reconhece-se que todos os alunos são diferentes uns dos outros e que as dificuldades escolares que cada um apresenta se situam por referência a um padrão, ou seja, a um aluno-tipo. O *daltonismo cultural*, característica comum de um conjunto de professores e a que já foram feitas considerações anteriormente, tem sido um obstáculo ao reconhecimento da diversidade nas salas de aula³. Só encarando esta diversidade como fonte de riqueza é possível realizar trabalhos de forma a que os alunos se reconheçam, aproveitem e valorizem as suas raízes culturais, ao mesmo tempo que fazem as aprendizagens curriculares. Desta forma, estaremos perante o desenvolvimento de duas culturas, como já foi referido, tratando-se da construção do *bilinguismo cultural*, objectivo primordial neste processo.

Por outro lado, se não se encarar cada aluno com as suas subjectividades estamos perante dificuldades próprias do não reconhecimento da diversidade, não podendo esta constituir-se como uma fonte de riqueza. Situam-se nesta posição os professores com características monoculturais, identificadas e tipificadas no ideal-tipo produzido por Stoer (1994). É através da actuação num campo de recontextualização pedagógica, caracterizado por Bernstein (1990), como sendo um espaço em que o professor pode deslocar o texto (entendido este no sentido lato) e proceder à sua recolocação possibilitando-lhe uma apropriação. É também através da formação em

³ Este assunto é abordado na dissertação de mestrado de Fátima Perestelo (1999), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Porto.

práticas educativas multireferenciadas, com um quadro teórico-epistemológico explícito, que os professores podem desenvolver materializações de dispositivos pedagógicos, possíveis de criarem uma ponte entre culturas e capazes de desenvolverem trabalhos onde os alunos possam ter condições para o desenvolvimento de um processo de bilinguismo cultural.

Na opinião de Benavente, a construção da diferenciação é muito exigente para os professores. Supõe que estes afrontem as diferenças culturais, dando uma particular atenção “a alunos pouco gratificantes e que são *os mais diferentes* dos professores e do *aluno-ideal*. Os professores não podem repousar nas rotinas das práticas naturais; não podem ter certezas absolutas (...)” (1993: 54). Mas, se por um lado, situações deste tipo são complexas, oferecendo mesmo certos riscos ao serem tratadas, também é verdade, como nos referem Stoer e Cortesão, que se pode, apesar de tudo, contar com alguns recursos potencialmente importantes.

“Por um lado, a própria natureza «mestiça e poliglota» das ciências da educação de que fala Ardoino (Ardoino, 1992) oferece, através desta mesma natureza, potencialidades para abordagem de situações que também são «mestiça e poliglota»” (1999: 29).

Pelo que e na opinião dos mesmos autores as situações multiculturais solicitam abordagens multireferenciais propondo um quadro teórico-epistemológico que:

- “. estimule o espírito crítico, que permite a identificação de relações de poder, de implícitos eventualmente significativos;
- . permita a identificação de efeitos perversos de acções educativas empreendidas, às vezes, até ingenuamente informadas, (...)
- . assuma uma certa ruptura com os tipos de investigação que exigem, como premissa, uma total distanciação e que buscam acima de tudo objectividade, que não valorizam uma implicação (vigiada) na identificação e análise de situações de injustiça social e educativa;

. permita uma acção iluminada pela investigação e, por sua vez, uma investigação que passa pelo filtro (pela prova) do confronto com a acção” (Stoer e Cortesão, 1999: 29).

Numa tentativa de se continuar a explicitar as ideias anteriormente enunciadas, é importante socorrer-nos dos trabalhos de Basil Bernstein, agora no que diz respeito à sua teorização sobre os dois campos de recontextualização: o campo oficial e o campo pedagógico, que constituem o «quê» e o «como» do discurso pedagógico.

Segundo o autor, o campo de recontextualização pedagógica oficial inclui departamentos e agências do Estado, administrações educativas locais e as suas respectivas áreas de investigação e sistemas de inspecção. No que se refere ao campo de recontextualização pedagógico este engloba a universidade, os departamentos politécnicos de educação e correspondente investigação e fundações privadas. Inclui também publicações especializadas sobre educação, seminários, revistas, assim como casas editoras e respectivos leitores e anunciantes. O campo de recontextualização pedagógica pode ainda estender-se a campos não especializados do discurso educacional, e suas práticas, capazes de exercer influencia, tanto no Estado e seus diversos organismos e/ou sobre locais, agentes e práticas especiais no âmbito da educação.

Ainda segundo o autor, quando um texto é alvo de uma intervenção por parte de um agente recontextualizador, este texto antes de ser recolocado sofre uma transformação que é regulada por um princípio de descontextualização. Este muda de posição em relação a outros textos, práticas e posições, pois foi modificado pela selecção, simplificação, condensação e elaboração, sendo reposicionado e refocado.

“O que é reproduzido nas escolas pode também ser sujeito a princípios de recontextualização que surjam do contexto específico de uma determinada escola e da eficácia do controlo exterior sobre a reprodução do discurso pedagógico oficial” (Bernstein, 1997: 204), o que de alguma forma torna evidente a importância que pode assumir a sistematização deste modelo pela abertura a novas propostas que a compreensão da actividade dos campos de recontextualização pode representar para a prática pedagógica. Isto significa

que a educação é relativamente autónoma e as regras de recontextualização podem traduzir a autonomia da educação em relação ao Estado (Bernstein, 1997).

Cortesão e Stoer consideram que “este campo de recontextualização pedagógica é, assim, absolutamente crucial para que os professores possam nas escolas fazer a «gestão de diversidade». Por outras palavras, a existência do campo de recontextualização pedagógica faz com que haja apropriação, uma recolocação, uma refocalização e realização de um relacionamento através das instituições de ensino superior, através dos média, através de outros meios de divulgação” (Cortesão e Stoer, 1997: 16).

Face a esta reflexão, a noção de dispositivo de diferenciação pedagógica, emerge como materialização de propostas “num momento de reforma educativa onde se proclama a criação de novos dispositivos pedagógicos” (Araújo e Stoer, 1993: 19). Os dispositivos de diferenciação pedagógica que aqui são apresentados pretendem ser uma proposta educativa “uma proposta de trabalho que corporize preocupações de contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitem e interagem” (Cortesão e Stoer, 1996: 41, 42). É potencialmente relevante, quer nos professores, quer nos alunos, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva face à questão cultural, podendo “contribuir para desenvolver nos alunos um processo de *bilinguismo cultural* em que da aquisição dos saberes curriculares se aproveitem e valorizem também as raízes culturais dos grupos minoritários com que se trabalha (Cortesão e Stoer, 1999: 36), assim como, ao mesmo tempo, possam ser «dispositivos estruturadores do *habitus*»” (Cortesão e Stoer, 1995: 25).

Pretendem os autores que sejam “mais do que instrumentos metodologicamente bem concebidos e eficientes, trata-se portanto de materiais que decorrem de um quadro teórico bem explícito e que constroem, conscientemente, de acordo com uma intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento reflexivo e para a consciencialização dos direitos dos alunos” (Cortesão e Stoer, 1996: 42) através “de uma metodologia de investigação-acção” (Stoer, 1994: 17).

São exemplos de dispositivos pedagógicos, com respostas fecundas, o “código de não discriminação como dispositivo pedagógico” (Cortesão e Stoer, 1996: 35); “a construção de genealogias” (Cortesão e Stoer, 1996: 42); “o trabalho realizado a partir de histórias contadas por crianças” (Cortesão e Stoer, 1996: 42); “o recurso aos jogos e brincadeiras” (Cortesão e Stoer, 1996: 42); “as próprias técnicas de investigação, especialmente aquelas identificadas com o trabalho etnográfico (como por exemplo, diários, genealogias, histórias de vida e outras técnicas biográficas) foram reconvertidas, através de um efeito sinérgico, em dispositivos pedagógicos” (Cortesão e Stoer, 1995: 26). Estes trabalhos acontecem “ao mesmo tempo que as aprendizagens, curriculares consideradas como importantes, vão sendo adquiridas com mais facilidade e sobretudo com mais prazer” (Cortesão e Stoer, 1996: 42).

Para tal é necessário por parte dos professores uma “consciência da diversidade cultural” (Cortesão e Stoer, 1996: 41) assim como “atitudes e práticas investigativas necessária à identificação do *arco-íris cultural*” (Cortesão e Stoer, 1996: 41).

Desejam-se, segundo os autores que não “aconteçam duas situações aparentemente antagónicas cujo significado profundo é bastante semelhante: ou a aculturação dos grupos minoritários ou a «folclorização» na escola das culturas de origem dos aprendizes” (Cortesão e Stoer, 1997: 21).

Por fim, os autores, referindo-se à produção de dispositivos de diferenciação pedagógica, lançam o alerta para o facto de que “é importante salientar que eles não constituem mais do que sugestões, pontos de partida que o professor terá de reconstruir e adequar constantemente aos grupos com quem trabalha” (Cortesão e Stoer, 1996: 42) e seria importante para o professor, na opinião de Stoer e Cortesão (1999), adquirida que fosse alguma estrutura teórica, conhecer bem os seus alunos e os seus problemas, identificando as situações conflituais e as características sócio-culturais dos seus grupos de pertença para poder fazer uma análise crítica do contexto onde se insere. É desta forma, e sublinhada que foi a necessária análise das características do contexto, que devem ser realizadas as intervenções adequadas.

Com estes saberes, o professor, poderia desenvolver um trabalho com semelhanças às de um investigador que está simultaneamente implicado na acção. O dispositivo de diferenciação pedagógica pode ter um papel importante de acção pedagógica não se reduzindo simplesmente a traduzir e simplificar o conhecimento científico. O trabalho do professor, não deverá limitar-se unicamente a uma actividade de transmissão/reprodução do conhecimento científico, mas poderá sim constituir uma actividade também de investigação com características próprias desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sócio-cultural e psico-afectivo onde ocorre a acção pedagógica (Stoer e Cortesão, 1999).

“Na formação desenvolvida na acção pedagógica, a produção de conhecimento poderá acontecer *no próprio exercício da acção pedagógica*. E poderá acontecer se o formador/professor agir como investigador do que está a fazer, num vai-vem criativo entre a acção que desenvolve com os formandos/alunos (acção pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos: em processo, portanto de investigação-acção” (*ibidem*: 76).

Daqui se pode concluir que a acção desenvolvida por um professor pode ir mais longe do que a simples intervenção, podendo assumir uma postura de investigação funcionando “como um dispositivo de problematização (...)” (Stoer e Cortesão, 1999: 77).

Reis (1995), muito embora considere que a formação de uma atitude multicultural seja um passo importante para a construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos alunos, alerta para alguns perigos próprios do processo de desenvolvimento de dispositivos pedagógicos.

“A invasão do espaço escolar pelos *saberes das crianças* ou pelo *saber local* parece ter como implícita a noção de que, criando nos docentes uma atitude de receptividade em relação ao meio, às vivências e às diferenças culturais dos alunos, o ensino se tomará progressivamente menos gerador de desigualdade e de exclusão social – escolarmente traduzida em insucesso e abandono escolar – sobretudo em relação a grupos da população sistematicamente penalizados pela escola – minorias

étnicas, camponeses, proletariado não especializado” (Stoer, 1996: 37 citando Reis, 1995).

E prossegue apontando que

“A dificuldade, ou talvez o risco parece residir na forma como a escola se apropria da “cultura de origem” dos aprendizes, desenvolvendo-a depois em enunciados que ou testemunham a sua marginalidade face à “cultura legítima” ou a folclorizam num processo de nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença” (*ibidem*).

Esta preocupação de Reis (1995), mereceu um esclarecimento por parte de Cortesão e Stoer, em que este argumenta que

“o alerta de Reis é crucial em pelo menos dois sentidos: i) porque nos lembra que sem uma compreensão do processo de reprodução, envolvendo a recontextualização das culturas locais – quer, como diz Bernstein, em nome da educação, quer, como dizem autores como Goody (1988) e Iturra (1999), em nome da hegemonia da cultura letrada – não existirá a possibilidade de mudança e porque ii) nos obriga a aprofundar o processo de construção dos dispositivos pedagógicos. E este aprofundamento pode, ele próprio desenvolver-se de duas maneiras: quer através – utilizando de novo a metáfora da ponte – de uma melhor compreensão da natureza das margens do rio, quer através de uma melhor construção da ponte” (1996: 37).

Com este estudo pretende-se uma melhor explicitação e distinção das diferenças entre material didático e dispositivo de diferenciação pedagógica, em torno do qual se procurou encontrar contributos que melhor enfatizem os conceitos presentes na problemática em estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO REALIZADO

Este 2º capítulo, aborda a metodologia utilizada neste estudo, explicitando o quadro teórico que enforma a pesquisa desenvolvida e apresenta as opções metodológicas resultantes desse mesmo quadro teórico, procurando situar a metodologia utilizada no contexto específico do estudo.

1. A emergência dos estudos de natureza qualitativa

Os estudos de natureza qualitativa têm vindo a ocupar, na actualidade e progressivamente, um lugar de destaque no campo da educação. Pode-se considerar que existem dois grandes períodos: o anterior aos anos sessenta e o posterior, pelo que se considera que este tipo de abordagem é recente, muito embora se reconheça que anteriormente houve estudos qualitativos de grande qualidade e com uma longa e rica tradição. Até então o campo educacional era dominado pela mensuração e eram, desta forma, fundamentais as medidas, as definições operacionais, as variáveis, os testes de hipóteses e a estatística, ou seja as aplicações do método científico (Bogdan e Biklen, 1994).

O caso da sociologia da educação francófona, e a problemática do aluno, foi também um exemplo, pois até ao final dos anos 60 foi quase exclusivamente tematizada em torno das regularidades estatísticas reveladas nos trabalhos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Demográficos (Correia, 1998).

Segundo Durand (1982), o método da sociologia tem duas direcções, uma que vai no sentido em que o sociólogo está reduzido à singularidade encarando o fenómeno como único, isolando-o e outra que se resume em classificar, enumerar e ordenar os fenómenos. Nas ciências da compreensão, há uma certa dicotomia entre as ciências sociais e ciências da natureza, as duas contribuem para a compreensão da sociedade e da natureza, mas as ciências sociais e humanas têm um certo domínio porque encaram o indivíduo como centro da sociedade porque este determina o próprio rumo da sociedade.

Só mais tarde com posições assumidas por organismos oficiais e estatais, na forma de atribuição de apoios financeiros a projectos com base na investigação qualitativa, é que a investigação educacional qualitativa foi reconhecida (Bogdan e Biklen, 1994).

A ideia de que os textos produzidos pelos profissionais da educação não revelam apenas as ilusões que eles têm sobre educação e sobre eles próprios, mas são constitutivos dos próprios fenómenos educativos, emerge na década de sessenta com os trabalhos desenvolvidos por Bernstein, que atribuem uma importância acrescida aos textos e aos discursos educativos (Correia, 1998). Para o desenvolvimento da qualitativa muito contribuíram os trabalhos realizados nos anos vinte e trinta pela denominada Escola de Chicago, título pelo qual era conhecido um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes, no departamento de sociologia da Universidade de Chicago. Num encontro sobre as relações entre as raças, como nos referem Bogdan e Biklen (1994), Robert Park, após ter travado conhecimento com W. I. Thomas, este foi para a Universidade de Chicago em 1916, onde se tornou numa das principais figuras na viragem na história da investigação. No seu trabalho, por volta dos anos vinte, juntamente com Florian Znaniecki e, especificamente, na obra *The Polish Peasant in Europe and America*, foram reconhecidos novos elementos na investigação e novas técnicas para estudar esses novos elementos. Técnicas essas não características das investigações empíricas, no sentido tradicional mas que recorriam a documentos pessoais e públicos. Park encorajava os seus alunos a fazerem estudos gerais, mas exaustivos, relativos a comunidades particulares, com o objectivo de as entender como um todo (Bogdan e Biklen, 1994 e Crespi, 1997).

No entanto a "sociologia de Chicago teve pouco impacto no desenvolvimento da sociologia da educação (...) os psicólogos dominaram a investigação educacional, e estes eram decididamente experimentalistas" (Bogdan e Biklen, 1994: 30). De acordo com os mesmos autores a quantificação representava, sem dúvida, a tendência dominante no tocante à sociologia da educação, exceptuando-se algumas investigações como foi o caso da obra clássica *Sociology of Teaching*. Este trabalho de Willard Waller (1932) baseou-se em entrevistas em profundidade, em histórias de vida, na

observação participante, no registo de casos em diários, cartas e outros documentos pessoais, para descrever o mundo social dos professores e alunos. Mas entre os anos 30 e 50 a abordagem qualitativa sofre um hiato. A influência do departamento de sociologia de Chicago declinou durante os anos trinta, por uma variedade de razões, nomeadamente, o financiamento de projectos.

Só mais tarde, nos finais dos anos 60 e desenvolvendo-se nos anos 70 é construída uma alternativa epistemológica ao quantitativismo – “a nova sociologia da educação”. Esta alternativa deu-se na sequência de um movimento interno à sociologia da educação, onde é feito o reconhecimento da legitimidade metodológica das perspectivas etnográficas (Correia, 1998).

Bogdan e Biklen (1994) propuseram um conjunto de características pelas quais é possível ter indicações sobre a investigação qualitativa. A primeira característica considera-se que “*na investigação a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*” (*ibidem*: 47). Desta forma, os investigadores introduzem-se no contexto recolhendo os dados em situação através do contacto directo, pois entende-se que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. A segunda, considera-se que “*a investigação qualitativa é descritiva*” (*ibidem*: 48) sendo os dados recolhidos em forma de palavras e os resultados escritos das investigações contendo citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza respeitando, tanto quanto possível, a forma como estes foram registados ou transcritos.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

Como terceira característica os autores referem que “*os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*” (*ibidem*: 49). A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação em ciências sociais, as técnicas qualitativas conseguiram demonstrar, recorrendo a pré e pós testes, que as mudanças se

verificam. As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diárias. A quarta característica, aponta para que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma induzida. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (*ibidem*: 50). Para um investigador qualitativo que planeia elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as partes mais importantes.

Por último, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (*ibidem*: 50) Prossegue o autor, baseando-se em Psathas (1973), os investigadores qualitativos em ciências sociais estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação com o objecto de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

E terminam a descrição das características afirmando que “o processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (*ibidem*: 51).

2. Inserção do estudo no espaço metodológico quadripolar

De Bruyne, Herman e Schoutheete concebem a prática metodológica como um espaço quadripolar, construído num dado campo de conhecimento. Este modelo não pretende ser um conjunto de indicações lineares mas, sim, um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica, pois, “a

metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes de fecundidade na produção dos resultados” (1991: 29).

Esta perspectiva, traduzida num modelo de inspiração sistémica, oferece a possibilidade de organizar a descrição das diferentes componentes das metodologias qualitativas, tratando-se de um “modelo topológico (e não cronológico) que representa a base de uma investigação científica (articulando-se) em volta de quatro pólos, ou instâncias, metodológicas, cuja interacção constitui o aspecto dinâmico da investigação” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 16). Trata-se de situar, em cada uma das instâncias, diversas opções possíveis que têm princípios diferentes e do qual dependem os procedimentos de uma investigação.

Neste modelo, o pólo epistemológico que tem por função estabelecer “as condições de objectividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e de experimentação, examina igualmente as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os factos” (De Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991: 41,42). Pode ter como métodos possíveis dentro deste pólo a dialéctica, a fenomenologia, a quantificação e a lógica hipotético-dedutiva.

O pólo teórico “guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. É o lugar da formulação sistemática dos objectos científicos. Propõe regras de interpretação dos factos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas” (*ibidem*: 35). Neste pólo os quadros de referência “fornecem inspirações e problemáticas provenientes das contribuições teórico-práticas das disciplinas e dos “hábitos” adquiridos (...) são, principalmente, os quadros de referência positivista, compreensivo, funcionalista e estruturalista.” (*ibidem*: 35).

O pólo morfológico representa “o plano de organização dos fenómenos, os modos de articulação da expressão teórica objectivada da problemática da pesquisa. (...) Nas ciências sociais, quatro quadros de análise principais realizam - cada um a seu modo - as funções metodológicas do pólo morfológico. São as tipologias, os tipos ideais, os sistemas e as estruturas - modelos” (*ibidem*: 159).

Por último o pólo técnico que trata dos procedimentos da recolha de informação, e transformações desta em dados pertinentes à problemática geral. “A forma lógica desses dados será a de enunciados existenciais singulares afirmando acontecimentos observáveis, e intersubjetivamente controláveis, quer directamente (perceptíveis) quer indirectamente (inferíveis)” (*ibidem*: 201).

A informação torna-se *dado* pela própria aplicação das técnicas de colheita; opera-se na selecção específica segundo as problemáticas da pesquisa. Cabe neste pólo a definição das técnicas de recolha de informação. Os autores apelam para o emprego, na mesma pesquisa, de várias técnicas no sentido de colher um conjunto de dados ao mesmo tempo disponíveis, acessíveis e conformes o seu objecto de investigação. Três modos de colheita são descritos como principais: as pesquisas por entrevista e questionário; as observações, directa e participante e as análises documentais.

Segundo este modelo, os modos de investigação deste pólo, são quatro: estudo de caso, estudo comparativo, experimentações e simulações.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) as simulações são modos de investigação que se socorrem fundamentalmente de sistemas informáticos para estabelecer relações hipotéticas ou simuladas. A experimentação no terreno ou em laboratório, na perspectiva dos autores referidos, é um modo de investigação que recorre a situações experimentais, em que há um controlo sobre as variáveis da pesquisa.

Quanto aos estudos comparativos (ou estudo multicase) o seu “(...) interesse reside na ultrapassagem da unicidade e na evidência de regularidades ou de constantes entre várias organizações cujas semelhanças e dessemelhanças são analisadas” (De Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991: 228).

Dedicaremos agora uma especial atenção ao estudo de caso porque constituiu a opção neste estudo. Daremos igualmente relevo aos modos de recolha de informação que foi obtida através da entrevista, da entrevista exploratória e da entrevista em grupo.

O estudo de caso

O estudo de caso é um dos modos de investigação do pólo técnico, segundo o modelo proposto por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991). É um modo de investigação que se concentra em problemas concretos, guiados por um esquema teórico que serve como principal orientador da colheita de dados. As pesquisas que são feitas através desta opção metodológica têm um carácter particular, em que os investigadores não procuram a formulação de leis gerais.

O estudo de caso caracteriza-se “pelo facto de que reúne informações «tão numerosas e pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação» (...)” (De Bruyne, Herman e Schoutheete, 1975: 211 *in* Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 1994: 170). Apoiados em Yin (1975) os autores referem que as características do estudo de caso são as seguintes:

- o estudo de caso toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real;
- as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas;
- o investigador utiliza fontes múltiplas de dados” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 1994: 170).

Três modos de colheita são privilegiados nos estudos de caso: as pesquisas por entrevista e questionário, as observações directa e participante e as análises documentais.

A entrevista

Nas ciências sociais a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos.

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa e aqueles que melhor ilustram as características de um trabalho de investigação que permita a compressão dos fenómenos são as observações participantes e a entrevista (Bogdan e Biklen, 1984).

As entrevistas podem ser classificadas como: i) entrevista estruturada (protocolo fixo); ii) livre, sobre um tema geral; iii) centralizada num tema particular (lista-controle); iv) informal e contínua; v) painel, entrevista repetidas e vi) em profundidade indirecta. Com estas entrevistas obtêm-se um tipo de informações que passam por: i) factos observados e/ou opiniões expressas sobre: os acontecimentos; os outros; a própria pessoa; ii) mudanças de atitudes, de influências; iii) evoluções dos fenómenos; iv) significação das respostas e v) conteúdo latente (De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991). Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) apoiados numa obra recente de Powney e Watts publicada em 1987 sugerem duas grandes categorias:

“ 1. a entrevista orientada para a resposta;

2. a entrevista orientada para a informação.

A entrevista orientada para a resposta caracteriza-se pelo facto de o entrevistador manter o controlo no decurso de todo o processo. (...) a entrevista orientada para a informação visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação dada” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 1994: 162).

Distingue-se entre os tipos de comportamento que o investigador deve adoptar, consoante se trata de uma entrevista individual ou em grupo.

“Na entrevista individual faz-se crer ao entrevistado que está perante nós que o que ele relata é importante. Assim, escutamo-lo, fitamo-lo, encorajamo-lo por meio de «sim, sim», etc. Mas quando moderamos uma entrevista de grupo não podemos olhar para aquele que fala (...) (senão) não captamos a reacção dos outros (...) não interessa que o indivíduo nos fale. O que interessa é que ele fale aos outros pois é um controlo por parte dos outros que queremos” (Van der Maren, 1987: 34 citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 1994: 166).

A entrevista em grupo

Dentro das várias caracterizações que podem ser feitas acerca da entrevista, pelos diversos autores, encontramos o modelo abordado por Olabuénaga que apresenta três tipos de entrevistas: em grupo, de grupo e com grupo.

“A entrevista em grupo é essencialmente uma técnica de reunião de dados qualitativos que encontra o entrevistador/moderador dirigindo a interacção e investigação de uma maneira muito estruturada ou desestruturada, dependendo do propósito do entrevistador. Por exemplo o propósito pode ser exploratório (...) este tipo de entrevista pode tornar-se mais complexo analisando o grupo em diferentes sessões” (1996: 249).

A preferência de uma entrevista em grupo face a uma entrevista individual não é arbitrária. A entrevista em grupo oferece oportunidades de conhecimento e de análise que a entrevista individual não oferece ou as oferece em condições menos vantajosas.

O grupo potencia este trabalho ao entrevistado individual criando uma situação em que se multiplicam as reacções individuais e se trocam pontos de vista. Muitos sujeitos encontram maior facilidade e estímulo para descobrir, realizar e descrever as suas próprias ideias. “Bombardeados e provocados pela discussão o grupo ganha em profundidade, em riqueza e em rapidez captadora e expressiva” (*ibidem*: 251). Um outro aspecto destacado pelo autor é o facto da entrevista em grupo oferecer a oportunidade de entrevistar mais sujeitos em menos tempo.

As competências requeridas para um entrevistador em grupo não são significativamente diferentes daquelas necessárias para entrevistadores de indivíduos em *solitário*. O entrevistador deve ser capaz de: “iniciar uma conversa interessante; motivar os sujeitos a que intervenham na reunião; interromper, alterar, manter o sentido de um discurso; decidir que, quando e quanto tempo intervêm; acelerar e esperar impor ou tolerar intervenções, expressões ou temas de conversa” (*ibidem*: 252).

Deve ainda impedir que uma pessoa forte imponha subtilmente ou abertamente os seus pontos de vista e suas opiniões ao resto do grupo, distribuindo o tempo de forma a que todos e cada um dos membros do grupo possam intervir expondo com tranquilidade e espontaneidade a sua opinião.

A entrevista exploratória

Ghiglione e Matalon (1997) distinguem quatro tipos de utilização da entrevista de estudo: controlo, verificação, aprofundamento e exploração.

“Cada uma destas utilizações apresenta um grau de liberdade maior ou menor relativamente a um saber anterior: Grau de liberdade nulo quando se trata de controlo, visto que neste caso o saber anterior existe mesmo que tenha sido obtido, em geral, com outros instrumentos que não a entrevista (...) não sendo a entrevista, neste caso, senão uma forma de assegurar que os métodos anteriormente utilizados não foram viesados de uma forma ou de outra. Por outras palavras, os quatro itens referidos assinalam um percurso entre um quadro de referência perfeitamente constituído e outro que gostaríamos de conhecer” (Ghiglione e Matalon, 1997: 85).

A análise de conteúdo

A informação recolhida, através dos modos de pesquisa a que anteriormente se fez referência, necessita de ser tratada recorrendo-se à análise de conteúdo.

Segundo Crespi (1997), o trabalho mais notável, e já anteriormente referido, sobre os emigrantes polacos, é baseado numa pesquisa de tipo documental publicado por W. Thomas e F. Znaniecki, podendo ainda ser considerado como um dos trabalhos pioneiros da análise de conteúdo que a evolução das investigações tem vindo a complexificar.

A análise de conteúdo admite várias formas de ser operacionalizada, dependendo de opções. Estas opções variam de acordo com linhas teóricas de

referência e adequação dos instrumentos aos contextos em que se processa a investigação. O estatuto do conteúdo analisado é uma dessas consequências e está dividido em duas formas: conteúdo manifesto e conteúdo latente, que corresponde a uma análise do que é explícito, ou seja, manifesto, ou ainda, do que poderá ser realizado por inferência – conteúdo latente.

3. Os documentos cinematográficos e videográficos na investigação

Neste estudo, em que se pretendeu estudar a forma como um grupo de alunos produziu um filme, tivemos que recorrer a este tipo de material para suportarmos algumas das nossas análises.

As recentes conquistas instrumentais apoiadas em enquadramentos teóricos permitem desenvolver uma reflexão epistemológica em torno dos chamados *textos* e dos *textos não escritos*, material de extrema importância no âmbito da investigação qualitativa.

A actual recolha de informação efectua-se geralmente através de técnicas tais como a entrevista (oral) o questionário (escrito), a observação (directa, sistemática, participante...) e análises documentais (De Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991) traduzidas em documentos escritos, que posteriormente são analisados.

Numa perspectiva mais recente, o texto é encarado de uma forma mais ampla. Nesta linha de pensamento, a leitura de documentos quer escritos, esculpidos, pintados ou simplesmente gravados num suporte permanente, conservam um fenómeno social passado e um modo de recolha de informação. Considera-se que todo o artefacto cultural pode ser lido e interpretado. Os artefactos audiovisuais nomeadamente filmes, videogramas e gravações áudio, têm agrupado um arsenal de mecanismos de recolha de informação insuspeita para os investigadores, aumentando a capacidade e alterando as técnicas de recolha de dados (Olabuénaga, 1996).

No trabalho de investigação do tipo etnográfico, onde os instrumentos privilegiados são as entrevistas e a observação, o papel instrumental do registo videográfico é fundamental. A um nível diferente, o cinema etnográfico, está a

ter um papel importante no campo investigativo. O registo cinematográfico e videográfico e o seu eventual prolongamento, a observação diferida no ecrã são considerados meios de investigação de uma utilidade e uma validade científica incontestáveis como condição de auxiliares e correctores de uma observação directa e de inquérito oral, especialmente em acontecimentos que se desenvolvem no espaço e no tempo (Ribeiro, 1993).

De uma forma geral é comum associar a análise de conteúdo unicamente aos documentos escritos. Não tem sido prática a utilização de outro tipo de documentos, que neste momento também podem estar ao serviço da investigação. Uma posição que parece importante desenvolver nos estudos é a importância que os textos não escritos podem ter na investigação e em concreto numa metodologia do tipo qualitativo. Olabuénaga (1996), propõe uma série de princípios para a compreensão do papel destes documentos e que invadem o campo do texto. Segundo o mesmo autor os documentos não escritos podem ser de dois tipos:

- “- Tradicional - compõem todos os elementos que I. Holder denomina de «cultura material» .
- Contemporânea - compõem todos os documentos que as novas tecnologias audiovisuais têm colocado à disposição da cultura moderna” (Olabuénaga, 1996: 307).

Como exemplos dos denominados elementos de «cultura material», o autor considera artefactos de arte, música, dança, materiais que estão presentes no nascimento e na morte, utensílios de lembranças, ritos sociais em torno das dimensões políticas, a construção de edifícios ou estradas ou máquinas de mais alta tecnologia.

Nos dois tipos descritos, juntamente com a escrita, é possível encontrar o depósito cultural da nossa sociedade e os três podem ser lidos por um investigador que deseje conhecer o seu conteúdo, interpretando-o adequadamente, uma vez que os princípios básicos postulados na compreensão dos documentos escritos têm nestes novos documentos também validade. Os postulados referem-se a três âmbitos:

O *alcance do conteúdo* - há que ter presente que o texto compreende cinco blocos importantes de informação: os que se referem ao conteúdo em si mesmo; o emissor (autor) do texto; o destinatário; os códigos (codificação) utilizados; os canais (transmissores, suportes do texto).

O segundo âmbito refere-se à *diversidade do conteúdo*: um texto qualquer equivale a um suporte, em que e dentro do qual, existe uma série de dados que têm sentido simbólico e este sentido pode ser extraído dos mesmos, mas nem sempre este sentido simbólico é manifesto; o significado também não é único e o mesmo texto contém muitos significados.

O terceiro âmbito diz respeito à *inferência do texto*: os padrões de significado apresentados nos dados (texto) podem ser interpretados como indicadores e sintomas, como índices e síndromas de muitas outras coisas que o autor pode não estar consciente.

O discurso cinematográfico e videográfico e a análise de conteúdo

No decurso de uma investigação, a câmara cinematográfica ou videográfica pode ser entendida como uma câmara participante podendo funcionar como um bloco de notas (Ribeiro, 1993), porque regista os acontecimentos em que se participa. Numa investigação e no trabalho de registo de uma entrevista joga-se com as subjectividades da interpretação do conteúdo do texto aí contido. Quando se está na presença de um documento visual, seja ele do tipo cinematográfico ou videográfico, tem que se ter em conta as subjectividades da interpretação do texto oral associadas às interpretações subjectivas das imagens e à simultaneidade da sua pertença.

Pode-se encontrar dois tipos de recursos para um trabalho de análise de conteúdo: os documentos escritos e os registos audiovisuais. Para Crespi (1997), os estudos das formas culturais não podem prescindir da utilização dos diversos documentos escritos nomeadamente textos literários, artigos, textos legais, manifestos, entre outros, e mais recentemente dos registos audiovisuais na forma do conteúdo das entrevistas, filmes, programas da televisão etc.,

constituindo fonte de dados preciosos sobre representações, valores e modelos culturais.

Quando se fizeram as primeiras investigações analisando o conteúdo e o estilo da correspondência trocada entre emigrantes polacos com os seus familiares na Europa, os investigadores puderam

“subdividir as cartas segundo uma tipologia que evidenciava as diversas formas codificadas utilizadas, distinguindo cinco subtipos no interior das características gerais de «cartas de saudações»: cartas rituais, escritas por ocasião de bodas ou funerais, ou seja, de cerimónias que requeriam a presença de toda a família, cartas de informação sobre a vida do ausente; cartas sentimentais com o objectivo de reforçar a coesão da família; cartas literárias, a maioria escritas em verso, as cartas de negócios. Assim o material recolhido permitiu pôr em evidencia determinados esquemas codificados de comunicação” (Crespi, 1997: 225).

Da documentação considerada, emergiram orientações particulares, culturais e valores de referência de uma categoria de pessoas, no seu conjunto, mostrando a grande importância da ligação familiar. Foi desta forma possível verificar a conflitualidade das culturas e da relação entre indivíduo e sociedade. O método seguido na investigação foi do tipo tipológico e qualitativo e ulteriormente procurou-se levar a análise de conteúdo para análise estritamente qualitativa sublinhando o seu carácter técnico sob a forma de um texto escrito, num filme ou num programa de televisão (Crespi, 1997).

Num trabalho de análise de conteúdo é pré-elaborada uma grelha interpretativa, segundo os objectivos da investigação que individualiza as categorias, segundo as quais, o texto deve ser analisado. Nesta linha de procedimento obtemos não só as unidades de sentido (palavras, frases, temas...) mas também, o carácter do contexto no qual tais unidades são utilizadas (Bardin, 1979).

4. O estudo em concreto

O quadro conceptual metodológico esclarece como um estudo empírico se pode situar em relação a um campo investigativo dinâmico de natureza quadripolar a partir do modelo de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), com contributos de Lessard-Hébert, Goyette, Boutin (1994) e ainda Gil (1995), todos partilhando basicamente os mesmos pontos de vista, pelo que, nesta abordagem, dedicaremos a nossa atenção, fundamentalmente, à forma como é tratada a informação.

Procedimento de objectivação dominante (análise quantitativa/análise qualitativa)

Uma das opções que é feita em investigação diz respeito ao procedimento de objectivação; este pode ser de natureza qualitativa ou quantitativa.

Devido à natureza do estudo aqui em causa e aos instrumentos privilegiados (entrevistas e documentos escritos e não escritos) a opção recaiu sobre uma análise qualitativa. O material em estudo é interpretado com a ajuda de algumas categorias analíticas que permitem realçar as singularidades constituindo-se em *ideais-tipo*. Quando se trata de estudar e analisar dados que permitem fazer alguma contextualização ou caracterização da escola, podemos socorrer de dados quantitativos.

Neste estudo, a metodologia, com base numa análise do tipo qualitativo, as opções, recaem ainda em perspectivas próximas da *fenomenologia*, da *abordagem compreensiva* e de *ideais-tipo*, utilizando o modo de investigação - *estudo de caso*. Como instrumentos de recolha de informação, recorreremos a entrevistas e à observação. Para a fase de tratamento de informação conta-se com os contributos teórico/metodológicos sobre a *análise de conteúdo*.

Tomando o pólo epistemológico como uma instância onde se estabelece as condições de objectivação dos conhecimentos científicos e dos procedimentos de observação, recorreu-se aos princípios gerais da fenomenologia, que apontam para que uma investigação não se preocupe com

algo, desconhecido, mas sim, considerando o que está presente, as próprias coisas, onde o investigador à medida que procura captar o essencial preocupa-se em evitar o parcelamento da pesquisa e atomização dos dados.

Outra opção assumida nesta pesquisa foi a utilização de uma abordagem com base na compreensão, situada no pólo técnico, onde se guia a elaboração das propostas de interpretação dos factos, recorrendo a ideais-tipo. Os factos ordenam-se segundo o ponto de vista do pesquisador procurando não encarar estes como partes fragmentadas, mas sim como, parte integrante dos fenómenos.

O modo de investigação, a nível do pólo técnico - pólo onde se estabelece a relação entre a construção do objecto científico e o mundo dos acontecimentos - é o estudo de caso, utilizando como técnicas de recolha de informação a entrevista, o questionário e a observação.

Foram realizadas dois tipos de entrevistas: não directiva e semi-directiva. As entrevistas não directivas foram efectuadas logo no início da pesquisa, junto da professora e da especialista em educação. Estas entrevistas, funcionaram como entrevistas exploratórias, em que se obtiveram elementos necessários à condução da pesquisa. Mais tarde, foram realizadas as entrevistas semi-directivas tendo como participantes a professora, os alunos, a comissão executiva e o realizador.

Durante a apresentação das unidades de sentido, provenientes das entrevistas e que são apresentadas no capítulo 3, estas estão codificadas da seguinte forma: professora - P, 1 e P, 4; especialista em educação - E, 2; alunos - A, 3; realizador - R, 5; comissão executiva - C, 6. Na entrevista realizada aos alunos por vezes aparece a referência - AAA, 3 que representa o conjunto de alunos a expressarem-se simultaneamente.

No caso das entrevistas efectuadas aos alunos, foi realizada uma entrevista em grupo (Olabuénaga, 1996), assim como, um questionário escrito, em que a formulação das perguntas era aberta e o conteúdo e forma das respostas, deixadas à escolha (De Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991).

Em todas as situações, procurou-se seguir os procedimentos referidos pelos autores, já citados e seleccionados como referência.

A análise de conteúdo utilizada neste estudo

A análise de conteúdo que é realizada ao longo deste estudo, inclui-se, quanto ao tipo de *estatuto do conteúdo analisado*, na modalidade de *conteúdo manifesto*, isto é, a análise incidiu sobre o que foi explicitamente escrito, o que pressupõe veicular a totalidade da significação. Eventualmente foi utilizada a modalidade de *conteúdo latente*, principalmente nas entrevistas semi-directivas. Esta modalidade refere-se ao que está implícito, no pressuposto de que a significação do conteúdo está para além do explícito, razão pela qual a interpretação do que não é dito é imprescindível para a reconstrução da significação real e profunda, subjacente ao conteúdo manifesto.

Os textos das entrevistas realizadas aos principais actores que participaram nesta produção, foram submetidos à análise de conteúdo e, embora retalhados, fruto do processo investigativo, tiveram como propósito, o desenvolvimento de procedimentos de forma a reescrever o texto de um modo problematizante, tendo em conta os pressupostos teóricos que conceptualizaram este estudo.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

Parte I – A compreensão do contexto

Parte II – A compreensão do processo

Parte III – A compreensão da
construção de um dispositivo de
diferenciação pedagógica

A compreensão do contexto

1. Conhecendo a escola e o meio envolvente

A escola onde foi realizado o filme “Rosa e os seus amigos” é uma escola pública do ensino básico. As informações que estão na base da caracterização realizada reportam-se ao ano lectivo 1999/2000, dados esses, não muito diferentes do ano em que foi produzido o filme, 1997. Consultaram-se ainda dados referentes aos anos lectivos 1997/98/99 sobre o aproveitamento escolar. A caracterização organizou-se em relação a dois aspectos: a escola e o meio, e a escola e a organização escolar.

A escola e o meio – a perspectiva da Comissão Executiva

De acordo com documentos cedidos pela Comissão Executiva, a escola

“encontra-se mesmo no coração (...) de um bairro da cidade do Porto. (...) A população deste bairro é muito heterogénea, constituída por diferentes etnias de parques recursos económicos e culturais. Os agregados familiares são muitos numerosos, sem que neles exista para a maioria dos seus membros, empregos fixos, não só pelas reduzidas habilitações literárias, como também pela inércia e falta de interesse”.

Sobre o meio, a Comissão Executiva, nesse mesmo documento, manifestava a opinião de que:

“A degradação moral e de costumes a que as pessoas ao longo de todos os anos se foram habituando e com as quais parecem “fazer gala” em querer coabitar, fizeram deste bairro uma zona muito pouco aconselhável (...)” (C. E., 6).

Questionada sobre a existência de articulações com o meio, o elemento da Comissão Executiva afirmou que:

“Nós fazemos, de uma maneira geral, através dos próprios encarregados de educação até agora, sempre, e através do Projecto de Luta Contra a Pobreza que no fundo era um projecto que existia no bairro e que fazia um bocado a articulação entre as diferentes instituições do bairro e o próprio meio. Por outro, lado com o Clube Familiar que foi um clube instituído pela escola de modo a que a escola estivesse mais próximo da família, como não temos ainda associação de pais porque ainda não estavam reunidas as condições” (C. E., 6).

A escola e a organização escolar

O elemento da Comissão Executiva caracterizou a organização escolar da seguinte forma:

“Esta escola é constituída por quatro corpos embora todos juntos não têm comunicação interna, são distintos. Em cada corpo há quatro salas em que um dos corpos é ocupado com a sala dos professores, conselho executivo, biblioteca e sala de informática. Cada um destes corpos é ainda aumentado, ou seja, complementado, por mais outras salas como clube de Inglês e a reprografia e outro, a secretaria. Todos os corpos têm dois andares. Em cada um dos corpos existe uma casa de banho. O corpo que fica junto à entrada principal tem o bufete, serve refeições ligeiras, não temos cantina, e depois uma sala polivalente onde os miúdos podem estar em tempo de chuva, é a única zona coberta. O outro corpo é ocupado pelo primeiro ciclo e esse tem o maior número de salas tem quatro salas no primeiro andar e seis do segundo. Este ano, nesse corpo, funcionou a pré-escola” (C. E., 6).

Referiu ainda que para além deste espaço, que assegura o ensino pré-escolar, dentro da escola, existe outro no exterior.

"Uma cave cedida pelo projecto Luta contra a Pobreza, parece que se vai embora e para que as crianças não ficassem ao Deus dará a escola assumiu ficar com a parte que estava ligada à educação, ficou com essa sala que antigamente era uma ludoteca. A pré-escola é da responsabilidade da Câmara que designou professores para os dois locais, assim como os auxiliares de acção educativa. Para além da escola temos um pré-fabricado também cedido pelo projecto de Luta Contra a Pobreza onde a partir de Janeiro irão funcionar actividades de complemento curricular. Esta comissão gere estes três espaços. Nós quisemos isto mas é realmente muito trabalhoso porque gerir uma casa sabe Deus quanto mais espaços fora do nosso alcance de vista, mas vamos ver como corre" (C. E., 6).

Referindo-se às intenções para o futuro, a Comissão Executiva afirmava que:

"Tivemos o aval da Direcção Regional que se disponibilizou para nos ajudar, (...) verbalmente, (...) no lançamento do edifício de apoio às crianças onde vai ser montada uma mini casa onde... para aquilo que elas pedem de uma maneira geral, que é amanhã serem umas futuras empregadas domésticas e então nós temos currículos alternativos... vamos ter... ou currículos complementares, vamos ver se conseguimos dar uma formação que não têm, a maior parte não sabe como arranjar uma mesa, fazer uma cama, e partir daí introduzir o português e a matemática para que eles amanhã tenham um nível diferente porque aqui há muitos que não sabem o que é o futuro, para eles só existe aquilo que vêm a droga e a prostituição" (C. E., 6).

Em termos de inscrições estão matriculados no ensino Pré-primário 50 alunos, no 1º ano 65 alunos, no 2º ano 160 alunos, no 3º ano 59 alunos, no 4º ano 76 alunos, no 5º ano 64 alunos e no 6º ano 36 alunos. Quanto ao número de professores a leccionar no 1º ciclo são em número de 30 e no 2º ciclo 32. Na escola existem nos serviços administrativos 1 chefe de serviços, 6 assistentes e 2 técnicos e a nível de pessoal auxiliar há 1 encarregado, 18 auxiliares de acção educativa e 1 guarda nocturno.

Os quadros seguintes, fornecidos pela Comissão Executiva, explicitam alguns valores de taxas de sucesso e insucesso desta escola.

Número de alunos aptos e retidos no ano lectivo de 1999-2000

Ano lectivo	Ano de escolaridade	Alunos aptos	%	Alunos retidos	%
1999/00	2º	56	36	101	64
1999/00	4º	50	69	22	31

Evolução das percentagens de alunos aptos e retidos no 5º e 6º ano de escolaridade nos anos lectivos de 1997/98/99/00

Ano lectivo	Ano de escolaridade	Alunos aptos	%	Alunos retidos	%
1997/98	5º	58	60	38	40
1997/98	6º	67	73	25	27
1998/99	5º	50	52	46	48
1998/99	6º	81	87	12	13
1999/00	5º	47	75	16	25
1999/00	6º	22	63	13	37

É de salientar que no ano lectivo de 1999-2000 dos 72 alunos que frequentaram o 4º ano de escolaridade, 69% obtiveram aprovação e 31% foram retidos. Dos 49 alunos inscritos no 5º ano de escolaridade, e segundo dados fornecidos por um elemento da Comissão Executiva, 39 são lusos, 7 ciganos, 2 caboverdianos e 1 angolano. Fica por conhecer dos 22 retidos qual a distribuição por etnias, uma vez que a escola não trata esses dados por opção, considerando que esse tratamento seria discriminatório.

Nota-se que nos anos de escolaridade seguintes, 5º e 6º ano, as percentagens de alunos aptos e retidos são muito variáveis de ano para ano.

Quanto aos 10 alunos que produziram o filme, 9 encontram-se no 2º ciclo e uma aluna (lusa) no 4º ano de escolaridade.

Verifica-se por parte da escola e do seu corpo docente um empenhamento na recuperação de jovens e na sua socialização nos valores

preconizados pela sociedade vigente e baseados num certo etnocentrismo escolar, que passa por quererem para estes jovens, um conjunto de aprendizagens padronizadas. Podemos considerar que se tratam de preocupações que se podem traduzir em práticas pedagógicas de inferiorização dos alunos.

Este encaminhamento diferenciado pode ainda ser associado ao que Santos (2000) designa por “silêncio” como resposta aos direitos dos alunos. Os alunos têm direito a que o sistema regular os insira e não os discrimine. Diferenciar para discriminar, no sentido de não poderem participar nas actividades regulares é promover negativamente a diferença, como também Santos (1997) referia *temos o direito de negar a diferença quando esta nos inferioriza*.

2. A escola

Para se compreender, um pouco, o contexto local de inserção da escola apresenta-se uma descrição, resultante da observação feita durante as deslocações à mesma.

Na primeira vez que nos deslocamos à escola, quase não se reparou no que estava à volta, pois o objectivo principal era encontrar a escola. Muito embora conhecendo razoavelmente o Porto, aquela zona era desconhecida, pelo que, era fundamental, encontrar a entrada para a escola. Da segunda vez, ainda não foi possível observar pormenores. No terceiro contacto, como o trajecto já era bem conhecido, o olhar foi mais dirigido ao meio envolvente da escola.

Sair da rua do Campo Alegre, da Faculdade, e entrar na zona da escola pelas 13 horas é viver uma experiência fora do comum, naturalmente diferente daquela que se pode encontrar em qualquer outro ponto do Porto. Desviados da estrada principal e começando a subir em direcção ao bairro, de um momento para o outro, entrámos num local único. Só transita na zona quem ali vive. Não há qualquer comércio, fábrica, ou centro comercial, só habitação.

Embora os prédios sejam todos iguais, próprio da edificação camarária, todos são diferentes, pelo que, cada um dos moradores conseguiu acrescentar à sua habitação: madeira, plástico, cimento, tijolo, normalmente sem qualquer acabamento. Cada piso é naturalmente diferente do vizinho, muitas portas estão abertas e nas janelas está sempre alguém, uma mulher ou alguém idoso. As crianças estão na rua. O alcatrão da rua está degradado, os espaços destinados aos jardins têm lixo e restos de tudo. Quase no meio da rua, quem passa, pode sentar-se num sofá esventrado. Passam viaturas de todo o tipo, luxuosos monoblocos recentes, automóveis velhos, com mais de trinta anos, mal tratados, carregados de ferrugem e muitos furgões de caixa fechada. Quando se cruzam param e falam entre si. Conhecem-se.

À medida que nos vamos aproximando da escola vamos deixando, à esquerda, um conjunto de prédios que parecem ainda mais degradados e ainda com mais alterações exteriores que os anteriores.

A escola localiza-se neste contexto. Também de notar que é rodeada por muros que definem bem o seu território, parece razoavelmente bem cuidada, com projectores de luz, bem visíveis, que devem ter um papel importante na noite. A entrada está quase deserta. Um funcionário desempenha eficientemente o seu lugar controlando quem entra e quem sai. Entre este espaço de entrada ao ar livre e a entrada para o edifício escolar são uns escassos metros. As diferentes portas de acesso ao edifício estão fechadas, existindo de facto, para além do muro da rua, uma nova entrada para além da primeira. As portas de acesso ao interior são chapeadas e os vidros têm arame, pelo que se vê muito pouco para o interior.

Uma vez dentro da escola, outra funcionária controla esta segunda entrada. O espaço interior parece agradável.

Nota-se uma clara separação entre o edifício escolar e o bairro em termos de arquitectura, evidenciada pela existência de muros de vedação. Também existe uma separação em termos de arranjo e organização dos espaços, coexistindo um ambiente agradável no interior da escola e a degradação exterior. Pode-se ainda comentar a partir das observações realizadas e de alguma maneira já explicitadas que os objectivos da escola e o

dos alunos são igualmente diferentes, senão com poucos aspectos de encontro.

3. A sala de aula

A professora C, com quem íamos falar, já se encontrava na escola e conforme nos dirigíamos para a sala de aula, esta solicitava aos alunos que a acompanhassem e se dirigissem para a mesma. Alguns dos alunos encontravam-se num espaço interior aberto, ao ar livre, outros iam surgindo de vários corredores. Na entrada da sala, um grupo enorme de alunos juntaram-se rapidamente.

Na sala de aula, com mesas duplas dispostas numa orientação tradicional, vive-se um ambiente agitado e confirmado pela professora “*e/les são muito barulhentos*”. Existem boas condições de espaço e luz natural. Nas paredes encontram-se muitos cartazes com desenhos coloridos produzidos pelos alunos. Logo de imediato a professora C começou a preparar a sessão e enquanto tentava colocar a cassete vídeo no leitor e no ponto que iríamos visualizar, foi mantida uma conversa com alguns alunos, principalmente para que se percebesse quem e onde estavam os autores do filme. Recorda-se que nem todos os alunos, hoje presentes na sala de aula, estavam na altura da produção.

Aproveitou-se este espaço de tempo para que respondessem a um pequeno questionário escrito contendo questões que servissem a uma caracterização de cada aluno do grupo de produção.

A professora C preparou a sessão em três partes conforme acordado previamente. Na primeira parte, visualizamos um videograma sobre os momentos da produção do filme, na segunda parte, visualizamos o filme propriamente dito e na terceira, dialogámos sobre o processo de produção. Os alunos estiveram com muita atenção à passagem do filme querendo comentar sempre todas as situações.

A sala de aula parece estar dotada de boas condições de espaço e de todo o material essencialmente necessário. O facto dos alunos serem

barulhentos e agitados não constitui qualquer problema para a professora. Acima de tudo são activos e participativos.

4. A visualização do filme

A professora já tinha anunciado previamente aos alunos a presença na aula de um professor exterior à escola, que faria uma série de perguntas acerca do filme “Rosa e os seus amigos”, daí os alunos já estarem conscientes da situação que lhes seria proposta, por isso a apresentação e a explicação da presença foi muito simples.

Foi explicado aos alunos que a intenção desta conversa era colher as suas impressões sobre o que fizeram e poder desta forma levar essas opiniões a outras escolas, a outros alunos, como sendo um exemplo de trabalho, de criatividade, participação e sucesso.

O facto de termos recorrido à investigação qualitativa, torna por vezes difícil e até por vezes eticamente menos correcta, a participação de crianças, pelo que, este encontro com alunos e alunas foi rodeado de algumas preocupações de forma a que estes se sentissem no seu ambiente natural, integrando-se esta recolha de material em actividades comuns aos alunos.

A sessão foi dividida em três partes conforme previamente combinado. Nas duas primeiras, estiveram presentes a totalidade dos alunos da turma, ou seja, os alunos que produziram o filme e os alunos que não foram seleccionados, mas que, pertencem à turma; na terceira parte, estiveram presentes só os autores do filme.

Enquanto a professora e alguns alunos preparavam a primeira parte, estabeleceu-se uma conversa com dois alunos, um de etnia cigana e uma aluna filha de cabo-verdianos. Foi possível verificar ao longo da conversa que os alunos não se recordavam de muitas situações do filme, uma vez que, já se tinha passado algum tempo desde a produção.

Na primeira parte da sessão, visualizou-se um videograma que mostrava a forma como estes alunos tinham produzido o filme com especial destaque para a montagem das figuras, ou seja, estivemos perante o filme do filme. Na

segunda parte foi visualizado o filme propriamente dito. Foram feitas algumas paragens para que se pudessem fazer comentários ao processo. Na terceira fase, depois da visualização, foi formado um grupo constituído pelos alunos que produziram o filme e foi realizada uma entrevista em grupo. A professora manteve-se em segundo plano, ligeiramente afastada, mas atenta, intervindo em algumas situações.

Desde o início deste encontro houve da parte dos alunos uma aderência a tudo que era solicitado, com muito entusiasmo, notando-se na maioria dos alunos grande espontaneidade e interesse pelo filme. Gostaram de falar não só do trabalho que fizeram no passado e relativamente ao filme, mas também, dos trabalhos que têm em curso, traduzidos em pequenos projectos e actividades de outra natureza. Este encontro, em que os alunos falaram do filme, parece ter sido uma experiência agradável pelas afirmações que produziram no final *“um intercâmbio especial... uma reportagem”* (A, 3).

5. Conhecendo os actores principais

5.1 O grupo de alunos

O grupo de alunos que elaborou este filme foi constituído por dez alunos do 2º ano de escolaridade e oito alunos do 4º ano, em que 12 são do sexo masculino e 6 feminino. Dos 10 alunos, que na altura da produção estavam no 2º ano, estiveram presentes 9, agora já no 4º ano de escolaridade.

Em termos do sucesso escolar desses alunos, a professora considera que *“não é o ideal, ainda estamos no começo, era preciso mais tempo para ainda os pôr melhor”* (P, 4), quanto ao abandono, estes alunos estão todos na escola e no 4º ano de escolaridade. Referindo-se em concreto à produção do filme e ao que aprenderam é da opinião que *“nunca mais esquecem”* (P, 4).

Todos os alunos são de naturalidade portuguesa e têm actualmente entre 9 a 10 anos. Os pais dos alunos nasceram todos em Portugal, excepto um caso. A maioria dos pais e mães nasceram no Porto. Um dos alunos é de etnia cigana, uma aluna é filha de pais cabo-verdianos e outra aluna é também

de origem africana, mas que faltou no dia em que foi realizada a entrevista. A maioria dos pais e mães possuem o 4º ano de escolaridade, oscilando entre a ausência de escolaridade e o 8º ano. As profissões das mães variam de uma maneira geral entre doméstica, empregada doméstica e costureira. Os pais variam entre operários, mecânico, secretário e feirante. Pelas situações apresentadas podemos concluir que o estatuto económico e o nível escolar dos pais e das mães dos alunos são baixos.

Os alunos residem próximo da escola e as habitações não possuem, na maioria dos casos, mais do que dois quartos partilhados entre pais, irmãos e avós.

Como já foi referido, o grupo de alunos que produziu o filme é constituído por 10 alunos da professora C e ainda 8 da professora F e segundo indicações dadas pela professora C, estes teriam estatutos económicos e escolares similares àqueles que entrevistámos.

No quadro síntese seguinte é apresentada uma caracterização dos alunos deste grupo. Este, foi produzido tendo em conta as características essenciais, traduzidas num conjunto de elementos básicos, capazes de nos proporcionar uma compreensão a nível do estatuto económico e social dos alunos. Assim, por este facto, foram seleccionados apenas alguns elementos que se consideraram como exclusivamente necessários.

Elementos básicos de caracterização dos alunos da Professora C

Aluno		Mãe			Pai			Agregado familiar	Habitação
Nome	Idade	naturalidade	Profissão	nível de escolaridade	Naturalidade	Profissão	nível de escolaridade	Composição	número de quartos
André	10	Rio Tinto	Costureira	4º ano	Baião	Secretário	8º ano	pai, mãe, avós	2
Andreia	10	Cabo-Verde	Empregada doméstica	4º ano	Cabo-verde	Operário construção civil	4º ano	pai, mãe e irmão	3
Cátia	10	portuguesa	Costureira	5º ano	Portuguesa	cola telas	4º ano	pa, mãe	1
Filipe	9	Porto	Costureira	7º ano	Porto	Operário construção civil	4º ano	pai e mãe	2
Jorge	9	Porto	Limpeza	1º ano	Porto	Taqueiro	4º ano	pai, mãe e irmãos	2
Mónica	10	Porto	doméstica	4º ano	Porto	Motorista	4º ano	mãe	2
Nelson (etnia cigana)	10	Porto	feirante	não andou na escola	Porto	Feirante	4º ano	pai, mãe e irmão	2
Tiago Cruz	10	Porto	operária fabril	4º ano	Porto	operário da construção civil	4º ano	pai, mãe e avós	3
Tiago Loureiro	10	Porto	doméstica	4º ano	Porto	Mecânico	4º ano	pai, mãe, irmã e tio	3

Na época da produção do filme, estes alunos encontravam-se no 2º ano e actualmente estão no 4º ano de escolaridade. Todos os alunos têm naturalidade portuguesa. A aluna Samaritana, que formou este grupo de produção do filme, não esteve presente no dia deste encontro, não sendo, por isso entrevistada.

Como é possível verificar pelo quadro-síntese, apresentado anteriormente, estamos em presença de um grupo de alunos que tem diferenças sob o ponto de vista das ascendências familiares, sendo de etnia cigana, africana e luso-branca, ou seja, existe uma diversidade de culturas na sala de aula por reflexo das experiências de vida dos familiares.

Do ponto de vista da caracterização social dos pais e das mães dos alunos e das alunas, estes podem situar-se a níveis desfavorecidos tanto escolar como economicamente.

Podemos também verificar a existência de diversidade a nível do género, pois o grupo é constituído por seis rapazes e quatro raparigas.

Em termos da diversidade encontrada e como síntese, pode concluir-se o seguinte: i) existe uma maior diversidade em dois aspectos - ascendência familiar, etnia, origem geográfica e género e ii) uma diversidade, ainda que menor, a nível da escolaridade dos pais e mães e no estatuto económico dos pais e mães.

Podemos ainda acrescentar o facto de estarem presentes no grande grupo, um conjunto de 18 alunos e alunas de duas turmas, de diferentes idades e níveis de escolaridade.

5.2 A professora

A professora C, que orientou este projecto, é uma professora do 1º ciclo do ensino básico que, à data presente, exerce a actividade há vinte e cinco anos, sendo efectiva nesta escola há um ano, muito embora já esteja nesta escola há dez anos. Exerceu sempre a actividade no ensino primário oficial, tendo apenas passado um ano pelo ensino particular. A sua formação de base consta do quinto ano do liceu, seguido do curso do Magistério Primário. Presentemente, frequenta um curso de complemento de formação, na Escola Superior de Educação do Porto. Na sua experiência profissional, já havia tido contacto com um projecto multicultural orientado por um professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e, decorrente deste, frequentou acções de formação relacionadas com o tema.

A participação neste projecto foi em regime de voluntariado, tendo participado nele entre 1993 e 1995, sendo, no seu entender, um projecto de longa duração, pois já se tinha iniciado em 1991. Na entrevista a professora C refere “*na primeira parte eu não aderi, mas participei sempre*” (P, 4). Também no seu entender, a sua participação, deve-se à motivação de uma colega, porque “*esta via a minha maneira de estar e de trabalhar com os miúdos e achava que eu devia ir (...)*” (P, 4).

No entender da professora, foi o primeiro contacto com alunos de etnias, embora já tivesse tido experiências com “alunos diferentes”, ainda que muito pontuais, numa escola de cidade. Na sua passagem pelas escolas da aldeia referiu que não existiam alunos de diferentes etnias.

A diversidade tem um entendimento múltiplo. No caso da professora C esta entende a diversidade por referência a etnias. Outros professores entendem a diversidade por referência a estatutos sociais e económicos. Outros ainda pelo que as diferenças físicas, mentais e ideológicas assim o determinam. Há ainda quem considere a diversidade a partir dos níveis de aprendizagem. Por este conjunto de referências sobre a diversidade é possível verificar que a diversidade será isto tudo, e ainda a diversidade gerada pelas interacções entre as diversidades. A diversidade que podemos encontrar nas salas de aula pode corresponder a todo este conjunto.

5. 3 O realizador

O realizador que acompanhou e orientou este filme, A. F., formou-se em Artes Gráficas e Design, no Porto, em 1980, e possui uma formação específica na área do cinema de animação, desenvolvendo experiências de leccionação de aulas em cinema de animação. Iniciou a sua actividade no CINANIMA e fez um aprofundamento da sua formação, que decorreu a partir de 1980 no Canadá. Passou por cursos livres, nomeadamente na Fundação Calouste Gulbenkian e assume-se como autodidacta, uma vez que pretende, acima de tudo, optar pela definição do seu próprio percurso, esboçando um sentido crítico ao modelo estritamente escolar da educação das crianças.

Ressaltam, da sua descrição, experiências realizadas no jardim de infância ligado à cooperativa Árvore – Arbusto, o que revela uma direcção convergente no sentido da animação lúdica e artística das crianças. É de notar ainda a participação em associações nacionais e internacionais no âmbito do cinema de animação, onde interage com um grupo de pessoas que trabalham com crianças, sendo este o aspecto central que esteve na origem do seu interesse nesta faixa etária.

O realizador conduziu o processo de produção do filme partindo da experiência que teve em outros trabalhos com crianças. Parece ter tido uma importância crucial o facto de ter participado em trabalhos com realizadores de outros países pelo debate e a consciencialização que daí advieram. A postura com que se coloca perante o ensino escolar implica-o numa forma de trabalho assente na realização de trabalhos a partir de produções dos alunos.

5. 4 A especialista em educação

Nesta escola, durante a realização do filme decorria o desenvolvimento do projecto das Escolas Inclusivas (E.I.) da UNESCO. Devido a este facto, existiram algumas situações em que este filme foi apresentado em sessões do projecto das E.I., quer na escola, quer fora desta. A especialista em educação, professora universitária e responsável pelo projecto E.I., tinha informações da produção do filme pelas discussões em que tinha participado.

O facto de se ter realizado uma entrevista exploratória a esta especialista teve um papel importante nesta investigação, uma vez que, conjuntamente com a primeira entrevista realizada à professora, permitiu o primeiro conhecimento sobre a produção do filme.

Em síntese

Compreender o contexto de produção do filme

O conjunto de informações aqui apresentadas, permitem dar informações acerca do contexto onde foi produzido o filme e sobre os principais actores implicados no mesmo. É relevante o meio desfavorável onde se insere a escola; são igualmente relevantes as diferenças culturais presentes na sala de aula.

É importante realçar as características da professora, do realizador e da especialista em educação pela forma como se interessam pelo trabalho com as crianças, alunos, tomando como ponto de partida, o reconhecimento das diferentes culturas e da diversidade de estratégias que podem ser utilizadas na prática pedagógica. São relevantes as iniciativas de trabalho da professora, quando procura estratégias para melhorar as situações de aprendizagem; é importante a presença de uma especialista em educação pelo debate e problematização que tal pode desencadear e por último é importante a presença de um elemento exterior à escola, na figura de realizador, quando este tem uma consciência crítica em relação ao modelo estritamente escolar da educação das crianças.

O conhecimento do meio, por parte de todos os actores principais implicados num processo de produção de dispositivos de diferenciação pedagógica, é crucial na medida em que pode influenciar a sua autonomia relativa. Desta forma, quanto maior for o conhecimento do contexto, maior possibilidade terá o professor de concretizar o seu espaço de agência, de possibilitar um espaço de construção. Neste aspecto tanto a professora C como o realizador parecem estar conscientes do contexto em que desenvolveram a sua produção, ou seja os limites que enfrentavam, na forma como a escola e o corpo docente se coloca em relação ao encaminhamento dos alunos, na sua aposta nos currículos alternativos assim como participação dos pais na associação de pais.

Segundo Cortesão e Stoer (1999) um professor que pretende colocar-se numa perspectiva de trabalho assente em dispositivos de diferenciação

pedagógica, pode assumir-se como: i) produtor de conhecimentos disciplinares e ii) ser capaz de produzir conhecimentos de tipo socioantropológico sobre os seus alunos e utilizar este saber para produzir, com eles, dispositivos de diferenciação pedagógica adequados que estimulassem os alunos a adquirir esses conteúdos.

Nesta perspectiva, estaríamos perante os chamados “«bons professores» do ensino básico e secundário e os professores que têm uma prática informada por preocupações multiculturais” (Cortesão e Stoer, 1999: 44); daí que na nossa pesquisa, seja crucial, tentarmos compreender quem são os intervenientes neste processo.

Compreender como o conhecimento do contexto por parte dos participantes é condição para a melhoria das condições de aprendizagem

Partindo do princípio que em grupos sócio-culturais minoritários “os problemas de insucesso escolar, de abandono da escola, o desinteresse pelas propostas educativas oficiais, o conseqüente não cumprimento da escolaridade obrigatória e a posterior iliteracia são muito mais pesados” (Stoer e Cortesão, 1999: 14) encontramos, nesta pesquisa e neste grupo de alunos, alguma motivação pela escola. Como nos referia a professora, não seria a situação ideal, pois necessitava de mais tempo, mas no entanto, os alunos permaneciam na escola e iam tendo sucesso escolar.

Esclarece-se que não se está a procurar identificar estes resultados unicamente e desde logo com a produção do filme. Este, será talvez, mais um contributo de entre outros. No entanto, encontramos aqui uma situação em que o professor e os outros actores procuraram ter um espaço de autonomia e intervenção próprios, num processo de melhoria de condições de aprendizagem. Torna-se crucial, neste processo, o conhecimento, por parte dos actores principais do contexto, como nos referem Stoer e Cortesão:

“Só situando a escola tanto no contexto histórico e global do tempo actual como no contexto local, só tentando compreender como ela está enquadrada

por acontecimentos, por situações que a transcendem e a constroem, será talvez possível descortinar possíveis formas das instituições educativas e os professores encontrarem alguns espaços de agência negociados e conquistados no âmbito da sua prática profissional" (1999: 13).

Compreender como é necessário na análise de um dispositivo de diferenciação pedagógica que a informação disponível decorra do e no contexto

Assim como é importante conhecer em que condições o filme foi produzido e como os intervenientes conhecem o contexto, é igualmente importante salientar que só é possível analisar um material, à luz do conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica, se esta análise for também contextual, ou seja, só conhecendo o contexto e a forma com foi produzido é possível dizer se estamos perante a construção de um dispositivo de diferenciação pedagógica, por outras palavras, não chega a simples visualização do produto final para se poder emitir uma opinião sobre tal material. Trata-se, nesta pesquisa, de adoptar o mesmo comportamento de análise, para um material que é necessariamente contextual, pelo que a sua análise também terá de ter em conta este aspecto, ou seja, nunca podendo ser retirada do seu contexto de produção.

É condição pois, não desligar a apreciação de um material deste tipo, do contexto em que foi produzido, fazendo uma leitura puramente exterior. Uma vez questionados hipoteticamente sobre se um material pode ou não inscrever-se no que se designa de dispositivo de diferenciação pedagógica, é necessário saber a forma como, por quem e em que circunstâncias foi produzido; só assim se poderá emitir uma opinião.

Ao contrário de um material didáctico, em que a finalidade é proporcionar uma simplificação e uma ritmagem que pode ser utilizada e rentabilizada por qualquer um e em espaços e tempos diferentes, sucessivas vezes, o dispositivo de diferenciação pedagógica é original, parte com e dos alunos que o estão a produzir, com os seus interesses, problemas e saberes necessariamente diferentes de qualquer outro grupo.

A temporalidade do dispositivo de diferenciação pedagógica

Por último e resultante das características apresentadas e fundamentalmente devido ao facto de ser uma produção original, fruto daquele grupo, naquele espaço e naquele tempo, o dispositivo, adquire uma temporalidade própria, que faz com que este não seja reproduzido, característica essa, contrária à do material didáctico.

Seria impensável, numa lógica baseada na construção e desenvolvimento de um dispositivo de diferenciação pedagógica, colocar os alunos perante uma produção de um filme igual ao que este grupo de alunos realizou, como forma de fazer as aprendizagens.

Esta distinção entre o material didáctico e o dispositivo de diferenciação pedagógica que temos vindo a explorar durante esta dissertação vai tornando cada vez mais evidente o papel fundamental que o contexto ocupa na forma como são criadas, ou não, condições para a realização de um dispositivo de diferenciação pedagógica e de facto parece não terem existido essas condições.

PARTE II

A compreensão do processo

1. O início do processo

A ideia deste projecto, segundo as palavras do realizador, surgiu da APRIL (Associação Política Regional de Intervenção Local), associação com a qual já tinha trabalhado no ano anterior, em outra escola, sobre os direitos das crianças.

Os contextos históricos e os problemas do quotidiano concretizados através das notícias sobre Oleiros e Francelos, freguesias, uma a norte e outra a sul, mas esta última próxima da cidade do Porto, são cada vez mais publicitados pelos órgãos de informação social. Nas duas situações estavam em causa problemas que envolviam indivíduos de etnia cigana. Na época, destacavam-se discussões públicas sobre o papel das milícias populares e as intervenções camarárias em alguns bairros sociais.

Para a concretização deste projecto, a APRIL, solicitou à Câmara do Porto a indicação de uma escola onde fosse possível ter a participação de alunos de diferentes etnias. Uma vez indicada a escola, foram seleccionados os professores e estes escolheram os alunos.

No início da produção do filme, as alunas e os alunos que constituíam o grupo de produção tinham ideias dispersas acerca das actividades que iriam realizar, como expressam as várias frases seguintes.

“Não tenho bem a ideia, porque nós estávamos lá. Não era isso que nós estávamos para fazer era outra coisa, desenhos, depois ele é que sugeriu a ideia, não sei bem porquê, para nós imos fazer antes um filme sobre os direitos da criança. Eu por acaso não concordei porque queria fazer sobre outras coisas mas depois também fiz” (A, 3).

“Muitas coisas sem ser isso” (A, 3).

“Fantoches outras coisas” (A, 3).

Assim, como também, alguns alunos tinham dúvidas sobre a origem da iniciativa.

“Quem teve a ideia acho que a minha professora” (A, 3).

“Foi a APRIL” (A, 3).

“Nós não sabemos” (A, 3).

Quando este projecto chegou ao conhecimento dos alunos já estava determinado que ele se constituiria num filme. Aos alunos cabia-lhes integrarem-se nas actividades propostas. Alguns alunos tinham algumas dúvidas quanto ao promotor da iniciativa e quanto às actividades que iam desenvolver.

Da parte da professora esta tenta, a exemplos de outros anos já passados, criar situações de aprendizagem que proporcionem actividades em que os alunos se possam envolver, assim como de dar uma resposta a um desafio que lhe foi colocado pela APRIL.

O realizador, conforme nos referiu, já tinha participado em vários processos de produção de filmes com crianças, quer a nível nacional, quer internacional, pelo que, parece já possuir alguma experiência e consciência do que é o trabalho de construção de materiais pedagógicos com a implicação de alunos e as diferentes fases de desenvolvimento do processo. Para o realizador parece existir um sentido consciente no seu trabalho; o seu percurso, as suas experiências de confronto entre ateliers de animação de crianças já o haviam colocado perante a emergência de expressões diferentes das crianças, face à mesma proposta de trabalho inicial, como por exemplo, o trabalho que coloca como tema a questão: *“o amor o que representa para ti?”* (R, 5) tratado por pessoas de diferentes países. Por outro lado, quando confrontado com este tipo de proposta pedagógica de natureza indutiva, o desafio que ele assume como motor do seu percurso, em termos de obstáculos, foi minimizado pelo facto de outros animadores, de outros países, confrontarem experiências e inclusive trocaram entre si pacotes de sugestões.

A lógica do realizador parece assentar, por um lado, na força da referência das parcerias e, por outro lado, reside nas suas convicções de que

não só cada país, mas cada grupo de crianças traduza as suas culturas, para além do desafio, que parece pôr no seu relato constante de *“como vou conseguir? Mas se eles (os outros parceiros presentes nos projectos) conseguem, eu também vou conseguir (...)”* (R,5).

2. Quem fez o quê: a distribuição dos papéis

Todos os alunos que produziram este filme encontram-se, neste momento, no 4º ano de escolaridade, pelo que já se passaram dois anos lectivos sobre a sua produção e embora nem sempre se lembrem de todas as situações em que estiveram envolvidos, no entanto, os papéis que interpretaram parecem estar ainda presentes.

“A Andreia fez o papel de Rosa e tu?” (D, 3).

“Chamo-me Nelson e fiz o papel de cigano” (A, 3).

“Filipe, fiz o papel de pai adoptivo” (A, 3).

“Chamo-me André, irmão da Rosa” (A, 3).

“Catia, fiz o papel de mãe adoptiva” (A, 3).

“Chamo-me Mónica e fiz de mãe adoptiva (...) Não de mãe verdadeira” (A, 3).

A escolha do papel que cada aluno desempenhou no filme relacionou-se com a sua etnia de pertença, cabendo desta forma, a cada aluno, a representação de um papel correspondente a essa etnia, como nos referiram:

“(ela fez de Rosa porque)... é da mesma raça... foram os meninos lá que escolheram” (A, 3).

“Foi o de cigano (...) porque sou cigano” (A, 3).

“(...) e nós ficámos para a nossa raça” (A, 3).

A constituição de um grupo de alunos com a inclusão de diferentes etnias era uma condição imposta pelos promotores do projecto. Outro motivo

que esteve presente na distribuição de papéis foi a manifesta preferência de alguns alunos.

“Eu fiz o papel de pai, não sei se foi adoptivo ou verdadeiro (...) porque gostava” (A, 3).

“Eu gostava de ser mãe da Rosa” (A, 3).

Foi ainda condição dos promotores do projecto a junção de duas turmas de graus de escolaridade diferentes. Esta escolha recaiu numa turma de 2º ano e outra de 4ª ano, num total de 20 alunos, pelo que nem todos os alunos, de ambas as turmas, puderam participar nesta produção. A professora esclarecia a escolha:

“Como eram duas turmas tivemos que escolher e então calhou estes (...). Tinha de seleccionar e os da minha colega” (3, P).

Na opinião dos alunos este grupo formou-se também por outros motivos:

“Porque não quiseram vir” (A, 3).

“Porque não tinham a mesma capacidade e não quiseram vir” (A, 3).

Houve um processo de selecção dos alunos. Questionada a professora sobre este assunto, esta referiu que o facto do trabalho ter uma parte escrita condicionou, logo à partida, a selecção, pois só poderia escrever texto quem já dominasse a leitura e a escrita.

Por fim, do grupo de alunos seleccionado, todos participaram produzindo textos, construindo os bonecos, gravando as imagens e interpretando diferentes papéis. Durante o desenvolvimento da produção do filme, pudemos identificar várias fases em que se distinguem claramente a preparação, a produção e a fase de pós-produção feita fora da escola. A todos os alunos coube o desempenho de muitas actividades e segundo o realizador, com a distribuição de papéis torna-se possível que um grupo de alunos desempenhe

diferentes papéis, em diferentes situações e com diferentes aprendizagens, desenvolvendo várias competências.

3. A preparação

A primeira fase desta produção assentou num período destinado à motivação. A professora C indicou aos alunos a leitura de alguns livros para que estes pudessem retirar algumas ideias, referindo que:

“Eles têm normalmente aulas de tarde e vieram também de manhã, em turnos. O filme foi durante as aulas. A preparação foi nas férias, levaram histórias” (P, 3).

Este tipo de metodologia que se baseia na procura de elementos para a construção de um dispositivo, aproxima-se da metodologia utilizada por Stoer e Araújo (1993), em que os alunos fizeram a recolha de histórias dos seus avós e bisavós, construindo retrográficos e árvores genealógicas das suas famílias, o que possibilitou a revitalização da memória local.

Um aluno mencionou que da parte do realizador também houve um cuidado na motivação:

“No início os senhores mostraram-nos uns filmes para termos ideia de como íamos construir os bonecos. Depois nós vimos os filmes das plasticinas e depois disseram para nós fazemos (...)” (A, 3).

Este período foi caracterizado pela motivação, em que a professora estimulou os alunos para a leitura de livros e para a procura de histórias, de forma a situar estes no tema do trabalho – os direitos da criança. Cada aluno, individualmente, procurou textos e tentou produzir uma história. Podemos associar este processo, na lógica de investigação-acção, à fase de pesquisa. É de referir, que pelo facto de se tratar de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade, e conseqüente idade e conhecimentos, estes funcionaram como condicionantes perante um processo de procura de informação. No entanto, é

possível identificar esta parte do processo com a fase de pesquisa de recolha de informação, numa perspectiva de investigação-acção.

Outro aspecto importante neste arranque é o planeamento. Este é apresentado pela professora que define quais as aulas onde decorrerão as actividades: em turnos da manhã e da tarde, durante uma semana.

“Foi por turnos e grupos, uns nas máquinas (de filmar), eram três nas máquinas” (P, 3).

“Uns trabalharam de manhã...” (A, 3).

Em síntese, estamos perante uma fase de arranque do projecto, no que respeita à distribuição de papéis, à preparação e ao planeamento. Estes procedimentos, ainda que determinados pela professora, deixam claramente um grande espaço à participação dos alunos nas interpretações, nas produções plásticas e na criatividade. Parece existir uma complementaridade de papéis, que sendo distinta, deixam à professora e ao realizador o papel de planificadores e orientadores de processos e aos alunos uma postura de produtores de materiais, em que se assiste a um progressivo e crescente protagonismo.

4. A produção

Como foi referido anteriormente o protagonismo da professora e do realizador, numa primeira fase e nas decisões iniciais, foi sendo atenuado à medida que o trabalho de produção do filme foi iniciado e assumido pelos alunos. Cada aluno produziu uma história que depois foi re-escrita com outras, de outros colegas. Nessa fase inicial, os alunos estavam ainda um pouco centrados na sua própria produção, no entanto, como nos relatam, aos poucos, foram aglutinando os contributos dos colegas.

“Eu escrevi a primeira parte” (A, 3).

“Eu escrevi a segunda parte” (A, 3).

“Eu fiz a última” (A, 3).

“Eu acho que fiz a do meio” (A, 3).

“Tu fizeste tudo porque era o papel principal” (A, 3).

“(…) quem fez a história foi o meu colega o André” (A, 3).

“O título foi escolhido por ti” (A, 3).

Começou-se a esboçar ao longo do desenvolvimento do processo de produção do filme, um trabalho de natureza colectivo, resultante de uma estratégia que tendo partido de um trabalho de preparação das histórias por parte de cada aluno, em sua casa, apontava para a junção das histórias na escola. As expressões dos alunos revelam o trabalho em grupo:

“(…) nós começamos a fazer bonecos com plasticina e outras coisas e (...) depois fizemos a história” (A, 3).

“Eu e o Tiago fizemos o mar” (A, 3).

“Nós montámos e pusemos as imagens” (A, 3).

“Nós juntámos as histórias todas que deram um título sobre as coisas, as crianças e os direitos das crianças, juntámos todas as histórias” (A, 3).

“(…) forrámos aquilo a papel” (A, 3).

O diálogo mantido com os alunos, em que se questionava a participação destes no grupo dá conta de elementos significativos:

“E o desenho? (D, 3)

Fizemos nós os dois (A, 3)

Nós também fizemos assim ... umas cartolinas, uma casa. (A, 3)

Quem é o nós ? (D)

Nós todos, o nosso grupo, os que participaram, o nosso grupo, o segundo grupo, o primeiro grupo, o terceiro grupo” (A, 3).

À medida que o processo avançava os alunos foram atingindo um nível mais elevado de trabalho em grupo, em que o entendimento do todo levou à integração e articulação das partes de cada um, como os próprios relatam.

“Juntámos e fizemos a história” (A, 3).

“Nós ouvimos as outras partes” (A, 3).

“Quando cada um escreveu a história cada um escreveu do início ao fim uma história e depois nós é que juntámos” (A, 3).

E ao mesmo tempo começam a implicar-se nos seus papéis individuais como elucida a expressão da aluna “*Gostei de fazer o papel da Rosa*” (A, 3).

Os alunos vivem os papéis de forma diferenciada no entender do realizador, “muitas vezes aqueles alunos que mais se empenham são os alunos que na escola são os mais discriminados (...) eles têm problemas de reacção à escola que têm, é a hipótese de exprimir as suas atitudes próprias e quando eles encontram... eles empenham-se (...) Como é uma questão que à partida estão em pé de igualdade aí eles podem rapidamente mostrar o que valem” (R, 5).

Pelas informações colhidas, há alunos que contaram com o apoio dos pais, como é o caso do aluno que nos relata:

“Porque a minha mãe é que pôs isso lá” (A, 3).

e que também é reconhecido pela professora em relação à turma

“Quando eu mando fazer uma composição, na sala para todos, tem um bocadinho de cultura de cada, porque os pais por vezes ajudam” (P, 4).

Nesta produção, em que se misturam e complementam papéis nomeadamente de professores, realizadores, alunos e ainda outros participantes, pode-se questionar a quem se pode atribuir a autoria do filme. Colocada esta questão ao realizador este respondeu que “*são os alunos (os autores)*” (R, 5), mas nós podemos referir que não se poderá falar propriamente

“*que são (só) os alunos*” conforme afirma o realizador, ainda que existam intervenientes mais autores que outros.

Ainda no que diz respeito à fase de produção do filme, o realizador manifestava uma preocupação que era a legalização comercial do filme, dado que é um produto que para ser exibido em público ou reproduzido tem de obedecer a normas. Para o realizador e porque de um filme se trata, a fase seguinte à produção implica pensar em termos cinematográficos ao nível da negociação e dos contratos. Na sua óptica, a visibilidade dos trabalhos no exterior, passa pela escola e pelos diferentes intervenientes assumirem a produção e a sua legalização, só assim poderá ser dado como finalizado o processo, implicando regras e contratos legalmente estabelecidos.

Em síntese, destaca-se a continuação do processo de produção do filme em torno de uma perspectiva de investigação-acção, isto pela forma como os alunos estão envolvidos na produção e implicados na acção. É relevante a postura da professora e do realizador na forma como deixaram espaço de decisão aos alunos. Reconhece-se que os alunos fizeram investigação-acção porque pesquisaram e produziram conhecimento sobre as suas culturas. São os alunos que produzem o filme de animação com base nos seus textos, nos seus desenhos e sobre as suas culturas.

5. Os objectivos de partida

Quanto aos objectivos que estiveram presentes na elaboração do filme a posição dos alunos manifestava-se da seguinte forma:

“(…) eu não tinha ideia nenhuma” (A, 3).

“Era uma história bonita” (A, 3).

“Este filme é para representar as crianças que andam abandonadas, os direitos das crianças” (A, 3).

“Aquilo que nós fizemos era para ver as mães, como elas tratavam os filhos, abandonavam os filhos que é para elas verem, para não abandonarem mais os seus filhos” (A, 3).

“Porque era para outros meninos verem, para os outros meninos contarem a outros meninos para andarem informados” (A, 3).

Para o realizador a preocupação, neste processo, centrou-se na necessidade das crianças começarem a pensar e reflectir sobre alguns aspectos do seu quotidiano na forma de um filme de animação, tornando-se importante que as crianças aprendam. Este trabalho, na sociedade do audiovisual, em espaço escolar, segundo o realizador

“(…) constitui um primeiro passo para eles reflectirem sobre o que estão a ver e o facto de eles conseguirem fazer algo que eles podem ver e desmontar o processo... só o ver não é a realidade (...) essa reflexão é que me parece cada vez mais importante, de cada vez mais cedo as pessoas se interessarem” (R, 5).

O realizador defende que a problemática em debate - os direitos das crianças - foi por todos, alunos, professoras e outros intervenientes, transformada num tema em estudo e neste sentido tentaram encontrar um sentido para o filme.

“Estávamos com o panorama que nós tínhamos como objectivo de trabalho, correspondia aquilo que queríamos exactamente, queríamos que as crianças estivessem em confronto pelas diversas culturas e que não fosse uma primazia de uma em relação à outra” (R, 5).

Nota-se da parte da professora e do realizador um esforço em tentar conciliar os objectivos da produção do filme com as expectativas dos alunos de forma a que todos os intervenientes possam aprender e reflectir com e sobre os conhecimentos que estão a ser tratados.

6. A avaliação do processo

Numa perspectiva de avaliação da participação na produção do filme colocou-se aos alunos a questão de saber se tinham gostado do trabalho que realizaram, ao que estes responderam:

“(Gostámos) ... porque tinha lá muitas personagens (A, 3) e porque fomos nós que fizemos” (A, 3).

“Alegria” (A, 3).

“Sentimo-nos muito nervosos” (A, 3).

“Estávamos um bocadinho chateados porque fazíamos meia hora e só dava um segundo” (A, 3).

“Aquilo era giro, fazer o filme” (A, 3).

“Tinha lá assim muitas personagens” (A, 3).

“Tinha imaginação, depois os bonecos de plasticina” (A, 3).

“Tínhamos de ter muita imaginação para controlar, para fazer aquilo” (A, 3).

Interrogados sobre como se sentiram ao verem o trabalho final estes manifestam-se da seguinte forma:

“Contentes” (A, 3).

“Eu não fiquei muito contente porque gostava que fosse maior” (A, 3).

“Eu não sabia fazer aquilo lá muito bem” (A, 3).

“Nós quando estávamos a fazer aquilo pensávamos que aquilo que estava mal” (A, 3).

“Porque estamos a transmitir uma mensagem às pessoas” (A, 3).

Depois de terminada a produção do filme este foi exibido em vários locais públicos e por vezes com a presença dos alunos autores. Questionados sobre a situação em concreto da visualização em Viana do Castelo os alunos manifestaram-se da seguinte forma:

“Eu gostei muito de estar lá porque estavam todos a bater palmas, eu gostei muito” (A, 3).

“É muito sucesso” (A, 3).

“Já estamos a ganhar muito sucesso” (A, 3).

Criaram-se alguns momentos para que a produção do filme fosse alvo de avaliação e para que desta avaliação se pudessem tirar ilações, não só em termos do conteúdo do dispositivo, mas também, sobre o processo de produção que esteve presente.

7. Algumas condicionantes no processo de produção

Como seria de esperar, em qualquer processo existem naturalmente factores condicionantes, mas também existem alternativas, como foi o caso. As limitações apontadas pela professora e pelo realizador foram divididas em dois aspectos gerais: as instalações e os contratos legais.

Como nos foi referido pela professora, durante o período de produção do filme, foi necessário sair da sala de aula habitual, uma vez que, estes alunos, só se encontravam aí no período da manhã. Como o filme decorreu tanto de manhã como de tarde, tiveram que mudar para uma outra sala.

“Não foi na nossa sala porque havia outra professora da manhã e a sala tinha de estar sempre livre para o filme, foi por isso” (P, 3).

Sendo esclarecedores os pormenores dos alunos....

“Foi na biblioteca” (A, 3).

“Tem a secretária, nós subimos as escadas lá para cima depois ao lado direito tem a sala dos computadores e foi a lá do cimo de tudo do lado esquerdo” (A, 3).

Como será também fácil de compreender, foi necessário recorrer, tanto a equipamento exterior à sala de aula e pertença da escola, como a equipamento específico vindo do exterior.

Porque de um filme se tratou, o realizador aponta algumas dificuldades que as escolas enfrentam com este tipo de produção.

“Terá que ser uma questão acordada entre a produção e os autores que neste caso são os alunos, que neste caso são representados pelos pais e pela escola. Teoricamente isto devia ser assim quando uma pessoa faz um atelier numa escola deveria haver um termo de responsabilização dos encarregados de educação a autorizar os filhos a participarem e que os resultados fossem aplicados de uma determinada maneira nomeadamente dar autorização à escola para os gerir e depois a escola negociaria com a produtora ou a própria escola seria a produtora se tivesse meios. Nós tentámos no caso da escola esclarecer estas coisas com eles e fizemos alguns contratos em papel, assumindo que a escola era o nosso interlocutor (...)” (R, 5).

A negociação e os contratos para a legalização deste tipo de produtos, surgem como um factor dificultador e conseqüentemente como possível perda de identidade dos trabalhos e de visibilidade externa das actividades escolares. Na opinião do realizador as escolas ainda não estão organizadas para assumir estes compromissos.

Realça-se aqui o facto desta escola fazer parte do projecto em que estão envolvidas outras escolas e a comunidade, como é o caso do projecto dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP, que agrupa esta e outras escolas. Este projecto – TEIP, enquanto agrupamento de escolas, poderia assumir a legalização comercial do filme com as conseqüentes interacções que poderia despoletar.

8. A visibilidade

Interessa, por último, perceber de que forma os alunos entenderam a visibilidade do trabalho. Questionados como e onde foi visto o filme estes responderam:

“Em filmes, nas cassetes, também já temos visto e quando fomos ao Jorge Sampaio” (A, 3).

“Na biblioteca, na RPT2 e outros canais, com outros meninos” (A, 3);.

E nas aulas? (D, 3)

“Nas aulas é a primeira vez” (A, 3).

“Na biblioteca vimos muitas vezes” (A, 3).

“Eu acho que o filme no estrangeiro já ganhou qualquer coisa” (A, 3).

“Foi na exposição fomos ali ao pavilhão ver o nosso filme” (A, 3).

“Foi do dia mundial da criança, apresentámos o filme, trabalhos manuais, a exposição foi a Semana Cultural do bairro” (A, 3).

“Foi fora, no pavilhão, lá fora, ali” (A, 3).

“No Clube Familiar” (A, 3).

“Lá em cima no bufete, há lá umas senhoras que organizaram isso, é para dar conselhos a nós... e nós vamos ouvir, estavam lá pessoas para dizer conselhos” (A, 3).

E os vossos pais já viram? (D, 3)

“No Clube Familiar” (A, 3).

“A primeira vez que nós vimos esse filme no bufete foi numa reunião lá com um médico a falar das crianças, foi muitas coisas...” (A, 3).

“Naquela sala já vimos muitas vezes o filme” (A, 3).

“É a sala da D. L. (...)” (A, 3).

“Porque era a nossa sala, porque era a nossa antiga sala do segundo ano” (A, 3).

“(...) era para os outros meninos verem (...)” (A, 3).

E sobre a forma como as outras pessoas apreciaram o filme, os alunos, referiram o caso do Presidente da República:

“Até quando fomos ao Jorge Sampaio ele gostou muito de ver o nosso filme” (A, 3).

“Porque ele estava a rir muito e depois a falar disse que gostou” (A, 3).

“Que era muito bonito” (A, 3).

Dos depoimentos feitos pelos alunos verifica-se que o filme tem sido apresentado repetidas vezes no interior e exterior da escola e não é usado nas aulas regulares da própria escola.

A posição do realizador é traduzida na expressão seguinte: *“é um filme diferente dos que se vêem na televisão ou no cinema, logo à partida porque é feito por crianças, tem o universo visto por elas próprias, dentro das suas limitações e condicionantes do processo em que as coisas foram feitas”* (R, 5).

Da análise das actividades dos alunos, encontrámos dois tipos de eventos que os alunos realizam no seu quotidiano e que são seguramente diferentes do ponto de vista do alcance e impacto que podem ter, assim como, os consequentes reflexos para os autores. Temos assim, a nível interno da escola, produções como a comemoração do dia do leite, do dia da criança, do ambiente, etc. e outro tipo de trabalho, que torna possível a saída para o exterior, como é o caso do filme.

As apresentações de trabalhos no exterior da sala de aula são apreciados por outras pessoas permitindo alguma avaliação e debate, na qual todos os intervenientes e em especial os alunos, reconhecem o valor do seu trabalho. Este aspecto, dos contactos com o exterior, é constantemente referido pelo realizador, através das hipóteses que surgem em termos de discussão, troca de saberes e experiências.

Pedagogicamente e a nível da diferenciação pedagógica e da prática da construção de dispositivos de diferenciação pedagógica, o que é significativo, é a construção de materiais/dispositivos em que estes são resultado da implicação dos alunos na produção e participação na investigação.

Em síntese

O conjunto de informações aqui apresentadas permitem dar indicações acerca da prática que esteve presente na construção do filme de animação.

A implicação dos alunos na investigação e na produção

No início do desenvolvimento do projecto, este foi apresentado com uma materialização já definida. Os alunos não sabiam o que iam fazer de concreto, mas também, não pareceu que dessem muita importância ao facto. Talvez o passado de trabalho com a professora lhes permitisse acreditar numa proposta interessante, existindo uma disposição dos alunos para participar. A motivação dos alunos, por parte da professora que passou pela indicação de histórias e a consequente produção de uma história individual, parece ter implicado logo à partida, os alunos na construção colectiva do filme. Se estabelecermos uma relação entre a implicação na pesquisa e a construção de materiais, parece que o primeiro passo dos alunos na pesquisa, os implicou logo á partida pré dispondo-os a aceitar alguns aspectos de decisão em que menos podiam ter participado. Parece importante a abertura e a disposição dos alunos para a realização de actividades independentemente de dominarem a organização geral dos acontecimentos. Da parte da professora, esta tentou, a exemplo de outros trabalhos que realizou em anos transactos, criar situações de aprendizagem dirigidas, não só, à criação de situações de aprendizagem em que os alunos se pudessem envolver, mas também, dar resposta a um desafio que lhe foi colocado pela organização APRIL.

Pela parte do realizador este preocupou-se em se ocupar fundamentalmente da orientação dos trabalhos criando as necessárias condições para que fossem os alunos os construtores do filme de animação. Podemos concluir que tanto o realizador como a professora criaram situações em que os alunos se implicaram na produção.

Uma intervenção com a participação diferenciada de todos os actores

Do conjunto de intervenientes ligados mais directamente com a produção do material/dispositivo, houve uma participação efectiva de todos, ou seja, foi possível, pelas informações apresentadas, identificar a participação e envolvimento das duas professoras de ambas as turmas de alunos, os alunos das duas turmas e o realizador; isto num primeiro plano de intervenção. Com outro tipo de participação diferente, mais de retaguarda e mais pontual, existiram ainda outros colaboradores, nomeadamente no plano técnico da realização e na criação das músicas que sonorizaram o filme.

As possibilidades de complementaridade de tarefas existentes no trabalho colectivo e em concreto na produção de um filme, começam e acabam nas diferentes funções que cada um pode desempenhar, podendo funcionar de fronteira ou de ponte. O processo de construção dos materiais/dispositivos é uma prática pedagógica que está intimamente ligada à “crescente contaminação dos diversos saberes disciplinares, derivada da necessidade de se construírem respostas mais diversificadas no âmbito das diferentes *práxis* educativas” (Garcia, 1994: 26).

No entender do realizador, que se assume sem formação pedagógica, pelo menos em termos teóricos, acha muito difícil que os alunos assumam papéis com uma grande especificidade técnica, nomeadamente na manipulação das câmaras, ou na produção de músicas e neste caso, o professor ou o realizador ou outro elemento, terá de assumir tais tarefas, sem que tal ponha em causa o protagonismo do colectivo.

Também no entender do realizador, o papel do professor, principal elemento neste contexto colectivo, é fundamental como orientador e animador, dependendo muito das suas características, da sua formação e do que lhe interessa, pois como nos referia “*saber (os)... limites é das coisas mais complicadas*” (R,5).

Stoer e Cortesão, nos diversos trabalhos que têm apresentado, referem a importância da vigilância pedagógica, sociológica e epistemológica, como garante de práticas educativas capazes de contribuir para a construção de dispositivos de diferenciação pedagógica.

As práticas de investigação-acção

A investigação-acção, como suporte teórico à metodologia de trabalho, pode operacionalizar a ligação entre a pesquisa, a acção, a formação e avaliação, no processo de construção dos dispositivos de diferenciação pedagógicos.

Logo á partida, esta metodologia, reforça algumas das conclusões que foram apresentadas na parte anterior deste capítulo, no que se refere ao carácter contextual do dispositivo. Como referem Stoer e Cortesão "(...) A investigação-acção desenvolve-se através de um processo onde os agentes sociais - «implicados» - interagem tanto no conhecimento como na acção podendo construir conhecimentos que não seriam possíveis numa relação de exterioridade face à situação (...)” (1999: 45). E neste sentido, 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, a maneira como os professores nas escolas *reapresentam* o conhecimento aos alunos” (Stoer e Cortesão, 1999: 44).

O conceito de investigação-acção, tem sido polémico pelas diferentes aceções que lhe são atribuídas e por isso, existem numerosas ideias sobre o conceito. Dubost (1983), desenvolveu uma série de estudos nesta área e foi levado a procurar critérios que permitissem definir um projecto de investigação-acção, fixando cinco critérios: i) *acção deliberada*; ii) visando uma *mudança* no mundo real; iii) ligada a uma *escala restrita*; iv) englobada por um *projecto mais geral* e v) submetendo-se a *certas disciplinas*, para obter efeitos de conhecimento ou de sentido.

Se nos reportarmos à produção deste filme, encontramos alguns aspectos que não caberiam nesta definição, principalmente no aspecto de se submeter a certas disciplinas e a sua inserção num projecto mais geral. Pressupõe-se que os diversos actores deveriam ser influenciados por um conjunto de teoria, o que implicaria formação contextualizada, acompanhamento e avaliação do processo de produção dos materiais. E ainda, que o projecto se englobasse num contexto mais geral, o que na realidade não aconteceu devido aos constrangimentos também já abordados.

No entanto, outros aspectos parecem emergir, nomeadamente quando a produção de conhecimento é feita de uma forma deliberada e vai acontecendo no próprio exercício da acção pedagógica do professor, agindo este, como investigador e criando espaços de discussão sobre os saberes e experiências dos alunos, principalmente quando a actividade pedagógica se constitui numa “actividade de permanente questionamento aos diferentes níveis dos significados do que está a fazer, um vai-vem criativo entre a acção que desenvolve com os formandos/ alunos (acção pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos: em processo, portanto de investigação-acção” (Cortesão e Stoer, 1997:12).

PARTE III

A compreensão da construção de um dispositivo de diferenciação pedagógica

Tendo sido abordado ao longo do presente trabalho o contexto em que se desenvolveu a produção do filme e as práticas que permitiram a sua produção, apresentamos nesta III parte a análise da informação referente ao conteúdo do filme inserido no argumento do mesmo, assim como as interações que se geraram e as aprendizagens curriculares que tal produção possibilitou.

1. O conteúdo do filme: a cultura dos alunos

Perante a visualização do filme pode encontrar-se, logo no início, referências a um grupo de crianças que tem fome. No filme, a figura principal é desempenhada por Rosa, uma menina possivelmente de etnia cabo-verdiana (a partir dos comentários dos alunos), pobre e filha de pais alcoólicos. A Rosa é adoptada por uma mãe branca que a leva para a escola. Passado algum tempo e devido à sua cor surgem problemas com os colegas brancos. Os colegas ciganos ainda tentam mediar, mas ela acaba por fugir da escola e os pais adoptivos empregam-na numa fábrica. Rosa arrepende-se e volta para a escola. Mais uma vez um colega cigano é o mediador com os colegas brancos e a Rosa passa a ser aceite. É este, em linhas gerais, o argumento do filme de animação que tem uma duração de cerca de 5 minutos.

Paralelamente à produção do filme, os alunos fizeram uma pequena brochura que a seguir se apresenta e que conta a história.

ROSA E OS SEUS AMIGOS



A ROSA E OS SEUS AMIGOS

Era uma vez uma menina chamada Rosa, de cor negra que vivia com os seus pais numa barraca.



Os seus pais tinham um grande vício, eram alcoólicos.

A Rosa era ainda bebé e tinha mais irmãos que choravam de fome:

-Nós temos fome!...

A Rosa dizia:

-Eu tenho fome!... Quero comer!...



A Rosa e os irmãos, apesar da fome que tinham, também andavam mal vestidos. Ela andava quase sem roupa.



1



Todos os dias a Rosa era maltratada pelos pais.

-Se choras, apanhas.

A Rosa chorava, chorava...



-Está calada, se não levas uma bofetada

Tudo isto acontecia devido ao estado de embriaguez dos pais e continuavam:

-Sai daí, se não apanhas!...



2

A Rosa andava triste e muito debilitada por causa do seu estado de fraqueza:

-Eu queria comer alguma coisa!...



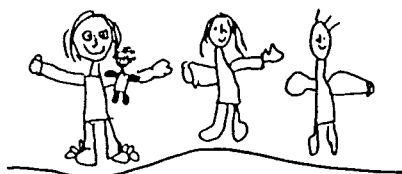
Um dia uma senhora que viu esta miséria falou com uma amiga, que não tinha filhos, se queria tomar conta da Rosa. Então, esta senhora falou com a mãe da Rosa:

-Posso levar a bebé? Eu trato-a bem



-Leve-a, leve-a, é menos uma boca para lhe dar de comer.

A senhora levou a Rosa e entregou-a à nova família.



3

A nova mãe da Rosa deu-lhe banho, vestiu-lhe roupas limpas e levou-a ao médico. Estes pais adoptivos davam-lhe carinho e diziam-lhe:

Gostámos muito de ti!



E a Rosa estava muito contente:

-Como estou feliz!



Chegou a altura da Rosa entrar na escola e começaram de novo os problemas por causa da sua cor. Então os meninos brancos chamavam-lhe:

-Oh! Preta muleta, mete a cabeça na gaveta!...



4

A Rosa insultava os brancos e estes batiam-lhe e começava a luta por outros meninos de ambas as raças que vinham defendê-la e agredi-la, ficando a observar os meninos ciganos, que tentavam separar os colegas, mas a Rosa insultou-os e a bulha ficou cada vez mais feia, até que a Rosa resolveu fugir da escola. Ela estava muito triste porque não tinha amigos na escola. Pensou, então, abandonar a escola e ir trabalhar para uma fábrica.

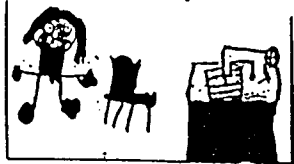


Os pais adoptivos foram chamados à escola, ficaram zangados com a Rosa e tiraram-na da escola.

-Estamos muito zangados!...



A mãe ficou muito triste, a chorar.
A Rosa foi trabalhar para a fábrica.



5

Estava a costurar e pensou na escola e como era bom aprender!



Nesse dia foi ao jardim, apanhou muitas flores para dar à mãe.

-Oh! mãe Desculpa!... Eu queria voltar para a escola!

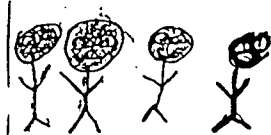
A mãe e o pai ficaram muito contentes e deixaram-na ir de novo para a escola.



6

A Rosa voltou. Começou a ser insultada pelos brancos:

-Oh! Preta muleta mete a cabeça na gaveta!...

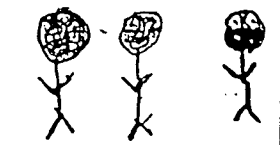


Mas vieram os ciganos que disseram:

-Tá caladinho Pál! Ela só tem uma cor diferente, mas é igual a nós.

A Rosa muito contente disse:

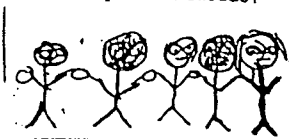
-Eu arranjei mais amigos, YUPII!...



Todos os meninos deram as mãos e foram brincar e combinaram fazer um piquenique:

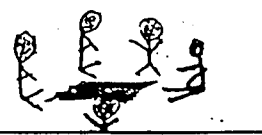
-Vamos fazer um piquenique?

-Boa ideia... no próximo sábado?



7

E no sábado lá foram fazer o piquenique para o campo junto a um pequeno rio.



-Olha, o piquenique até foi boa ideia!

-Desculpa lá por te chamarmos esses nomes feios.

-Vamos ser amigos?

-Que bom!

-Querem vir para o rio?



-Vamos a correr.

Assim a história triste da Rosa terminou cheia de cor, com alegria, amizade e esperança no futuro porque não importa raça ou cor, ricos ou pobres para que todos sejamos iguais.

FIM

8

A sonorização do filme utiliza basicamente o mesmo texto que é apresentado na brochura, principalmente no que se refere aos diálogos das personagens. Recorrendo a uma selecção de frases expressas no argumento encontramos algumas que nos mereceram comentários pelo que puderam revelar. A apreciação do argumento foi feita, numa primeira análise, dividindo os comentários dos pais negros e os comentários dos pais brancos e, numa análise posterior, os comentários dos filhos de negros, filhos de brancos e filhos de ciganos, comentários esses tendo por referência os outros com quem se relacionam.

Comentários aos e dos pais negros

- (...) vivia com os seus pais numa barraca.
- (...) tinham um grande vício, eram alcoólicos.
- (...) Rosa era maltratada pelos pais. “Se choras, apanhas”.
- “Está calada, senão levas uma bofetada”.
- (...) “leve-a, é menos uma boca para lhe dar de comer”.

Comentários aos e dos pais brancos

- (...) viu esta miséria falou com uma amiga (...) se queria tomar conta da Rosa.
- “Posso levar a bebé? Eu trato-a bem”.
- (...) deu-lhe banho, vestiu-lhe roupas limpas, levou- ao médico.
- (...) e deixaram-na ir de novo para a escola.

O argumento do filme parece reforçar, em grande parte, os piores estereótipos da sociedade vigente, quando tenta associar os pais/famílias de origem africana às más condições em que vivem, ao vício do álcool, ao mal tratarem os filhos, ao serem indiferentes à perda de um membro da família e ao não a conseguirem sustentar. Por outro lado, os pais/famílias de brancos são generosos, preocupados, limpos, saudáveis, afectuosos, reconhecem o valor da escola e investem na escola e no futuro dos seus membros.

Quanto às referências aos filhos, seleccionamos as seguintes afirmações:

Comentários aos e dos filhos negros

A Rosa era ainda bebé e tinha mais irmãos que choravam de fome.

(...) andavam mal vestidos. Ela andava quase sem roupa.

A Rosa insultava os brancos (...)

Pensou, então abandonar a escola (..)

Comentários aos e dos filhos brancos

(...) meninos brancos chamavam-lhe "Oh! Preta muleta" (...)

(...) e estes batiam-lhe (...)

Ela (Rosa) estava muito triste porque não tinha amigos na escola.

Comentários aos e dos filhos ciganos

(...) ficando a observar (...)

(...) tentavam separar os colegas (...)

"Tá caladinho Pá ! Ela só tem uma cor diferente, mas é igual a nós".

Ela (Rosa) estava muito triste porque não tinha amigos na escola.

O argumento parece apoiar as ideias de que os filhos de africanos passam fome, andam mal vestidos, insultam os brancos, abandonam a escola. Os filhos de cor branca, são racistas, maltratam e batem nos negros e inicialmente não fazem amizades com eles. Os ciganos são os mediadores entre os brancos e os negros, fazem apelo à amizade entre brancos e negros e inicialmente não estabelecem relações de amizade com os negros.

Podemos concluir que do conjunto de frases seleccionadas parece existir o que se pode denominar de uma "autenticidade exagerada" no argumento do filme, fruto talvez de um peso excessivo das realidades do meio

em que o filme se realiza, resultante, por um lado, do trabalho do realizador que, com a sua implícita pedagogia não-directiva, recusa qualquer palavra ou gesto que possa eventualmente influenciar o desenrolar do argumento e, por outro lado, de dificuldades de compreensão do contexto ou de um contexto mal aceite, pelos pais e pelos professores, mas sobretudo destes últimos, necessitando um caso e outro de problematização.

Questionada a professora sobre se este argumento está relacionado com os problemas dos alunos, esta, situando-se na parte inicial do argumento respondeu:

“Estava lá um miúdo da turma em que a comida para ele... meu Deus... e ele disse *se vai chorar é porque tem fome, as crianças não podem passar fome* e todos concordaram, porque para ele comidinha... era uma coisa impressionante... eles trazem cada fanel... é iogurte, é um bolo, é fruta, é o pão mais as batatas fritas, sumos... tudo só para o lanche, e são pequeninos... da primeira classe, agora a trazer lanches brutais e comem tudo, estragam, depenicam tudo e o resto é para estragar. Eles têm de trazer aquilo tudo para comer” (P, 4).

A professora recuava no tempo e dizia:

“Quando vim para cá fiquei impressionada com os ciganos, ainda não havia a cantina para todos, eles pagam porque a primária não tem direito a ir à cantina⁴. O que sucedia era que as ciganas traziam brutais lanches e dentro do pão pernas de frango com outras coisas assim, porquê? Porque estavam a dormir até ao meio dia e as mães não tinham tempo de fazer a comida e então ao lanche vinham trazer-lhes essa comida toda e os miúdos eu não sei... não almoçavam e as mães vinham trazer-lhes.... eu dizia “isso é um jantar” e a mãe dizia que não tinha tido tempo para fazer o almoço e para comer e agora tem que comer bem” (P, 4).

⁴ A escola não tinha cantina pelo que os alunos recorriam a uma cantina da paróquia.

No entender da professora este filme é reflexo da cultura dos alunos e salientava que no quotidiano da sua prática lectiva tentava rendibilizar muitas das situações que se passavam no exterior e que os alunos lhe contavam, como nos relatava:

“Muitas vezes eles dizem coisas e eu aproveito aquilo que eles dizem para lhes até dar lições de ética para os meninos que são muito agressivos (...) por exemplo de zaragatas que havia lá no bairro e a gente aproveita para eles chegarem a conclusões sobre o que não é bem feito (...) e a gente nunca deve desistir porque alguma coisa fica (...)” (P, 4).

Tal como se notou nas expressões dos alunos ao longo do argumento do filme, também a professora manifestou dificuldades em compreender o contexto onde se encontra, principalmente nos hábitos que são assumidos pelos alunos, na forma como vivem, comem, quando e onde, e porque se batem, encontrando nas “lições de ética” a sua contribuição para a socialização nos valores, atitudes e comportamentos da sociedade. Desta forma, a professora realça a importância da transmissão de saberes e parece querer reforçar o seu papel de educadora, não se demitindo da sua função e acreditando que a curto, ou médio prazo, terá efeitos nos alunos e consequentemente na sua vida social.

O texto produzido pelos alunos, para o filme, reflecte as representações que eles têm da vida, fundamentalmente do quotidiano familiar e de pertença habitacional, assim como das suas vivências na escola. Podemos encontrar nas suas palavras o seu saber, descrevendo o que tem a ver com o seu dia-a-dia, como é o caso das expressões que se seguem e que resultaram de um diálogo durante a entrevista que mantivemos ao longo do encontro realizado na escola.

“Eu e ele fizemos uma casa, um gato e pusemos as cadeiras, a varanda na janela e um vaso e pusemos a mãe da Rosa lá dentro a dizer que era a barraca” (A, 3).

“Faz de conta... há drogados e eles fumam droga e depois a mãe expulsa de casa, não sei porquê... ele é filho... com uma condição pode ficar em casa, se não roubar nada, que eles têm muito a mania de roubar coisas para ter dinheiro para a droga. Os drogados só roubam... eles às vezes só pedem dinheiro, às vezes o meu pai vem de carro e ele acha que com dinheiro que dão eles drogam-se” (A, 3).

“Os drogados passam fome” (A, 3).

“Mas as crianças... às vezes... os ciganos” (A, 3).

Interrogados sobre o conhecimento de casos concretos como o da Rosa responderam:

“Eu conheço, foi o meu tio... não conseguia ter um filho e depois foi a uma senhora que não queria o bebé e depois adoptou-o” (A, 3).

“Em Timor lá para os lados de Angola há muitas crianças com fome” (A, 3).

“Deve haver nos sítios onde os drogados vão” (A, 3).

“Há uns sítios escondidos para ali escondidos... eles deixam os filhos para ali ficar” (A, 3).

A seguir, questionados sobre a existência de casos concretos no bairro onde habitam e situado perto da escola, estes responderam:

“Aqui no bairro? Não deve haver. Deve haver muitos nas casas das ciganas. Não é só o caso dos ciganos, também brancas. Algumas ciganas levam os filhos deixam-nos na rua, vão embora, esquecem-se deles e depois nunca mais os conseguem encontrar” (A, 3);.

“Alguns pais ou mães... eles vão presos e deixam os filhos abandonados” (A, 3);

“Ele é cigano” (é conhecedor) (A, 3);

“E depois as famílias vão lá e apanham-nos” (A, 3);

“Por exemplo a minha tia era madrinha de uma menina e a mãe da menina foi presa, a mãe ia deixar...o pai também foi preso, e em vez de deixar a menina lá

sozinha nas ruas disse à madrinha que é a minha tia para cuidar da pequena”

(A, 3);

“E graças a Deus não lhe falta nada” (A, 3);

“É verdade” (P, 3).

“Eu acho que como vendem cassetes assim de guerra também deviam vender o nosso filme e assim quem ganhava éramos nós... 500 escudos cada um...”

(risos) (A, 3);

“Eu antes oferecia às casas” (A, 3).

Os alunos possuem vários tipos de informações, aquelas que são veiculadas pelos órgãos de comunicação social, as que ouvem falar no seu meio e as que eles próprios conhecem pelo contacto directo. Deste conjunto, elaboram a sua realidade que transportam para o filme. Do argumento do filme destacamos alguns desses aspectos, que conforme analisamos, enformam de alguns estereótipos. Para além destes aspectos, há que salientar a importância destas contribuições para o conhecimento das culturas dos alunos. Estes, trouxeram para o argumento aquilo que são as suas vivências, como a participação de alunos brancos-lusos, ciganos e pretos, a frequentar, todos, a mesma escola e ainda as referências à fome, ao álcool, à discriminação, ao trabalho infantil.

De facto, estão ali presentes aspectos que os preocupam e que raramente são abordados e alvo de intervenção pedagógica por parte dos professores, e muito menos da participação dos alunos. Do que foi possível saber, a fome não representa um grande problema, pelo menos neste momento, mas admite-se que os pais destes alunos, talvez, já tivessem passado por situações adversas e como vivem em contexto de empregabilidade precária, o *fantasma* parece permanecer. O alcoolismo é uma realidade em muitas casas. A mãe branca que surge no argumento do filme com o papel de protectora decorre talvez ainda do facto de o *branco* ser uma referência, como sendo aquele que está menos deslocado do seu meio de origem e por isso beneficia de algum poder comparativamente com outras

etnias. O trabalho na fábrica está associado à utilização da mão de obra infantil, situação que continua a ser uma realidade.

Neste contexto, o texto do filme pode ser entendido como conhecimento de situações vivenciais reais, no entanto como nos dizia a especialista em educação *“do nosso ponto de vista era um texto muito reprodutor do discurso dos professores... os conteúdos são muito em conformidade com os valores dominantes... era o carinho da mãe branca e o pai bêbado africano... não consigo deixar de pensar que a escola estava a sustentar alguns valores dominantes”* (E, 2).

Mas a consciência dos direitos das crianças, tema que desencadeou o argumento do filme passou pelos alunos discutirem - que as crianças têm problemas - e que, os queriam tornar visíveis no filme. Os alunos a este propósito exprimiam-se da seguinte forma:

“Por causa dos direitos das crianças, escolhemos uma menina” (A, 3).

“Porque era a mais indefesa” ((A, 3).

“Ela não gostava de estar na escola por causa dos outros miúdos e ela depois foi para o trabalho e depois estava lá a trabalhar a fazer tapetes” (A, 3).

“A Rosa não quis ir para a escola por causa dos colegas, começavam a chamar nomes (A, 3)”.

O conhecimento, por parte dos alunos, das suas raízes culturais, passa por estes se envolverem em práticas pedagógicas em que se valorizem as suas culturas de origem. Uma outra forma de concretização das aprendizagens, em que os alunos estiveram também envolvidos e que, de certo modo reforça a tomada de consciência das raízes culturais, foi realizada através da produção de pequenos textos, em que, e como nos referia a professora *“eles contam fases da vida da família, casos do bairro dentro de cada uma das suas etnias”* (P, 4), trabalho esse realizado com alunos estagiários da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

2. As possibilidades de interacção

O desenvolvimento do processo, ao longo da produção do filme, constou de vários e diversificados momentos em que as situações de trabalho pedagógico alternavam entre o trabalho individual, o trabalho em grupo e a mediação entre um e outro. Podemos referir o caso da pesquisa e a produção de uma história por parte de cada aluno, como exemplo de trabalho individual e, na fase seguinte, a negociação e a inclusão (ou não) da parte de cada aluno no argumento geral da história, como um trabalho de grupo e por isso de interacção. Um dos exemplos de discussão foi o tema do abandono dos filhos pelas mães. Quando abordado, o tema reflecte mais uma vez as experiências vividas e/ou imaginadas do quotidiano de cada aluno individualmente, mas que no processo de construção do argumento é discutido e reconhecido por todo o grupo de produção. São expressões dos alunos:

“Não têm dinheiro e não conseguem dar de viver ao filho” (A, 3).

“Vi na televisão muitas vezes” (A, 3).

“Não vejo mas sei que acontece” (A, 3).

“Aqui há cenas dessas mas nós não sabemos, ouvimos dizer isso, mas não sabemos o que acontece” (A, 3).

A discussão destes conteúdos permitiu que todos os intervenientes passassem a conhecer melhor as situações, como referiu um dos alunos:

“Já conhecíamos, mas mesmo assim conhecemos mais casos” (A, 3).

Se houve situações de trabalho individual e de discussão em grande grupo, também houve outras situações de trabalho em pequeno grupo, constituído por três alunos, quando estes conjugavam esforços para operar com uma máquina de filmar para o registo dos seus desenhos. Estas situações e outras que já foram anteriormente apresentadas, são concretas e parecem indicar algumas das potencialidades que podem estar presentes na produção de um dispositivo de diferenciação pedagógica sob a forma de um filme.

Se atendermos ao diálogo que se manteve com os alunos e alunas compreende-se as interações geradas ao longo da produção do filme e que parecem ter significado para os alunos.

“Fizemos o trabalho sobre o racismo, sobre pessoas de outra cor, para que ninguém gozasse, porque há... que dizem... preta...” (A, 3).

E logo todos os alunos, em coro, começaram a cantarolar:

“Preta mulata, nariz de macaca, rouba galinha, mete na saca” (AAA, 3).

E prosseguiu outro aluno,

“Pusemos assim um poema...” (A, 3).

E logo de imediato todos os alunos, em coro, novamente começaram a cantarolar:

“Somos todos iguais... somos todos diferentes....” (AAA, 3).

Durante o diálogo que se estabeleceu com os alunos, questionou-se sobre a autoria dos poemas, das canções e das motivações que os levaram a falar das suas culturas e hábitos.

“Com a professora também” (A, 3).

“Nós também fizemos o poema, temos aqui pessoas de raça negra” (A, 3).

“E ciganos” (A, 3).

“Mas os ciganos..., mas as pessoas brancas não gozam com os ciganos, como com os pretos, como o Nelson, mas não batem...” (A, 3)

“Algumas pessoas gozam os de raça preta e nós não gostámos de ouvir isso... mas nós às vezes também lhes chamamos” (A, 3).

Quando a professora se propõe trabalhar temas como os direitos das crianças e adota uma metodologia de pesquisa e discussão, não só tem consciência dos alunos que tem na sua sala de aula no que respeita à diversidade, como também, das preocupações destes.

Da parte do realizador, este desenvolve um trabalho de interação entre alunos na sala de aula, só sabendo, à partida, que vai encontrar, como dizia na entrevista, pretos, ciganos e brancos. É precisamente na relação que estabelece na sala de aula e durante a produção do filme que ele parece compreender e tomar consciência da diversidade das culturas presentes, tentando interpretar as reacções das crianças a partir de um conjunto de representações sociais próprias e resultantes das suas experiências anteriores. Este refere que *“na produção de um filme há momentos que são emocionantes e decepcionantes”* (R, 5) e enumera reacções das crianças às quais tenta atribuir significados, tomando consciência destes, e explicando que é difícil *“o saber jogar com o que está por trás das coisas... é por isso que digo que me senti um pouco frustrado por de facto ter sentido necessidade de conhecer as especificidades”* (R, 5).

O realizador, na sua descrição, distingue ainda comportamentos face a propostas de trabalho:

“Com os miúdos ciganos nós dizemos é preciso fazer isto e eles dizem - faça você!, eu não sei, faça você! - mas eles não é por não saberem é para nos testarem, eles estão numa relação de forças, um braço de ferro, entre a cultura deles e a nossa, eles não sabem onde devem ceder, já não é uma questão de interesse pessoal, há ali algo mais que nos escapa e é essa barreira que às vezes é difícil ultrapassar” (R, 5).

Quanto aos alunos de origem africana esclarece:

“sinto-os muito mais integrados na nossa cultura, eles próprios sentem-se pouco discriminados, mas em termos da sua relação, com o trabalho são tão ou mais empenhados no trabalho, embora haja de tudo... quando se decidiam fazer as coisas, decidiam... em relação aos cabo-verdianos não notei que

fizessem... de maneira diferentes as coisas, parecem muito mais integrados”
(R, 5).

O discurso do realizador, relativamente aos alunos de etnias diferentes e das quais relata comportamentos, mostra claramente um reconhecimento e uma diferenciação no seu entendimento quanto ao seu modo de reagir às propostas de trabalho. Podemos concluir que a consciência da interacção por parte do realizador se manifesta no relato através de dois tipos de ideias centrais: “*ter uma formação cultural prévia*” e a necessidade de que “*era preciso um trabalho mais longo e mais aprofundado*” (R, 5).

Como síntese, podemos considerar que a produção de um filme de animação pode constituir uma contribuição para desencadear a organização grupal, uma vez que se trata de um trabalho colectivo, feito em grande grupo e pequeno grupo. O desenvolvimento destas aprendizagens reforçam a auto-imagem pessoal e grupal. Como nos referem Cortesão e Stoer (1996), um dispositivo de diferenciação pedagógica pode constituir-se pela possibilidade de um grupo de comunidades culturais se reconhecerem, se respeitarem e interagirem, ao que se acrescenta, podendo permitir interacções nem sempre fáceis de promover devido a constrangimentos estruturais.

3. As aprendizagens curriculares

Ao nível das aprendizagens curriculares, a produção do filme de animação pode também proporcionar aquisições num conjunto de áreas disciplinares, tais como a escrita, a leitura, o desenho, o canto e, de uma forma mais geral, a manipulação de objectos, a matemática e o tempo. A produção do filme possibilita ainda um produto final, que pode ter visibilidade no exterior da sala de aula e ser alvo de reprodução. Referiremos algumas fases do trabalho e a forma como os alunos as efectuaram.

Numa primeira fase e durante a pesquisa os alunos desenvolveram a escrita, trabalhando os textos. Na fase seguinte desenharam as diferentes

personagens e posteriormente moldaram os bonecos, como é possível compreender das palavras do realizador.

“É a base de todo este trabalho, os alunos é que têm de fazer a história, eles deram as ideias iniciais e nós tentámos coordenar a história, de maneira a tirar uma ideia daqui, uma ideia de acolá, juntando, discutindo com eles fazendo uma outra história que é um bocado a soma das outras, depois com base nisso eles têm que ilustrar a história fazendo um *story-board*, contar a história toda por imagens (...) Depois têm que trabalhar com a plasticina, os personagens em plasticina os cenários em cartolina. Depois são eles que vão fazer a animação, umas personagens, um cenário e depois mexe assim (...)” (R, 5).

Os alunos referem-se aos trabalhos da seguinte forma:

“Tinham casas e depois enfeitámos, fizemos assim coisinhas que parecia plástico azul, e aquilo depois no filme transformou-se em mar” (3, A).

“Nós pegamos uma cartolina plasticina, fizemos bonecos, tirávamos uma fotografia e mexíamos uma perna, tiramos fotografia e depois no fim eles compunham aquilo” (A, 3).

“Cada um tem que tirar uma fotografia, nós tínhamos que virar um bocadinho o boneco que é para quando o filme estar pronto, movimentar-se” (A, 3).

Mais tarde, depois de terminada a gravação das imagens, houve um trabalho a nível da manipulação de objectos e do conceito de tempo, fundamental na duração do registo de cada imagem. Fizeram ainda a sonorização do filme desenvolvendo a leitura e a oralidade através do texto e do canto. A este propósito o realizador refere:

“Pensámos na banda sonora conforme se tinha pensado inicialmente. Gravámos as vozes deles, se há alguma música que é preciso cantar depende das capacidades deles, da colaboração de professores de música. No caso da “Rosa” eles cantaram as músicas” (R, 5).

Para além destas aprendizagens curriculares, os alunos tinham ainda como objectivo *“dizerem os direitos das crianças através do filme... como é que viam os direitos das crianças”* (P, 4). Para a professora, o objectivo final face a este processo é *“que todos compreendam”*, e, para isso, juntou todas as crianças, tentando que estas compreendam a forma como as diferentes etnias presentes encaram os seus direitos, uma vez que lá fora, no exterior, *“uns (...) são postos de lado, mesmo pelas crianças...”* (P, 4).

Como é possível verificar através da abordagem feita, existe um conjunto de aprendizagens a nível dos conteúdos curriculares. Mas, quando os alunos estão a fazer aprendizagens através da produção de um material, no presente caso, o filme, e numa lógica de pensamento enquadrado pela construção de um dispositivo de diferenciação pedagógica, podemos admitir que existem dois processos através dos quais eles adquirem conhecimentos. Um de forma explícita, que é decorrente dos conteúdos expressos no argumento e outro, de forma implícita, que decorre do processo de produção do argumento e que se prende com aspectos mais ligados às discussões e à interacção.

Como síntese e articulando a aquisição de saberes curriculares aqui apresentados com a manifestação dos seus saberes, das suas raízes e das suas culturas apresentadas anteriormente, podemos dizer que estiveram criadas condições para o desenvolvimento nos alunos de um bilinguismo cultural que é, como referem Cortesão e Stoer, *“uma situação relativa à possibilidade de domínio/manipulação de mais do que uma cultura (...). Traduzir-se-ia no domínio/manipulação de instrumentos de sobrevivência, convivência, usufruto de direitos...”* (1999: 38). Usufruir de um bilinguismo cultural passa por atingir o sucesso a nível dos currículos em que da *“aquisição dos saberes escolares se aproveitem também as raízes culturais”* (Cortesão e Stoer, 1999: 36) dos alunos. Esperam-se, pois, resultados como aqueles que nos são referidos pela professora acerca de outros seus alunos:

“Eles foram para o quinto ano e uma professora disse «estes meninos estão trabalhados» e a gente fazia muitas coisas destas, portanto dava na mesma as matérias (...) iam dramatizar e daí partia para a língua portuguesa (...) senão

tivesse ficado nada eles não conseguiam ter sucesso. Eles vêm ter comigo e dizem, professora correu-me bem, já fiz assim... e até daqueles miúdos que eu tinha receio. O meu trabalho não foi o ideal, porque o ideal, aquilo que a gente idealiza...mas, foi bom, eles aprenderam" (P, 4).

Pela descrição apresentada pela professora e só, os alunos conseguem ter sucesso nos anos posteriores, o que lhe permite pensar que alguns dos objectivos foram atingidos.

Em síntese

A necessidade de problematizar e reflectir sobre as práticas pedagógicas

Como foi dito anteriormente, um aspecto importante a ter em conta na construção de um dispositivo de diferenciação pedagógica é o posicionamento dos actores principais (professores e outros intervenientes) em relação ao grupo de alunos no que diz respeito ao conhecimento da suas culturas de raiz. Importante é também, como já foi dito anteriormente, o conhecimento do contexto onde se desenvolve a produção. Estes dois aspectos, só por si são relevantes, mas insuficientes sob o ponto de vista da mensagem que os conteúdos inseridos e presentes numa produção podem veicular. Quer isto dizer que é necessário que o conteúdo presente na materialização, e neste caso concreto o argumento do filme, contenha referências que tenham sido alvo de análise e problematização. O processo de produção de um dispositivo de diferenciação pedagógica constrói-se necessariamente neste vai-e-vem de discussão e construção. De facto e como foi apresentado anteriormente emergiam no argumento do filme um conjunto de afirmações imbuídas de estereótipos vigentes na sociedade. A aceitação do contexto por parte da

escola e dos principais intervenientes num processo de construção de um dispositivo de diferenciação pedagógica e com o que isso implica sobre o reconhecimento dos valores, atitudes e comportamentos, passa pela desocultação e problematização de estereótipos e representações que a escola tem desse contexto, assim como o contexto tem em relação à escola. Esta relação implica uma aceitação mútua, necessitando que a comunidade esteja presente na escola e vice-versa. A problematização corresponde à interrogação das condições e constrangimentos que se colocam à escola e à sua inserção no contexto. É, pois, necessário que as famílias de etnia cigana entendam porque é que a escola funciona da parte da manhã, assim como é necessário que a escola perceba por que é que as mães não dão almoços aos filhos e trazem grandes lanches para a escola. Torna-se crucial compreender que todos os indivíduos presentes na escola são diferentes e que a orientação do desenvolvimento das diferentes culturas não terá de ser só a emitida pela escola.

Concluiu-se que encontramos no argumento do filme uma autenticidade exagerada na forma como são apresentados, na integra, os pensamentos dos alunos talvez devido a duas ordens de razões. Por um lado, na postura do realizador de aceitação de todo o argumento, porque é reflexo da cultura e dos saberes dos alunos; por outro lado, a posição da professora que, constrangida por um contexto, não criticamente problematizado, vinculou as ideias da escola, ou seja, o argumento é o produto que parece situar-se entre o relativismo cultural (do realizador) e o etnocentrismo escolar (do universalismo falso da escola meritocrática).

A possibilidade de um grupo de comunidades culturais se reconhecer, se respeitar e interagir

As metodologias de trabalho que os professores utilizam no processo educativo podem proporcionar aprendizagens que estimulem os alunos a envolver-se nas produções, podendo assim desenvolver várias capacidades e posturas críticas. O facto destas aprendizagens lhes dizerem algo, porque são significativas, pode desenvolver alguma consciência crítica dos seus direitos e deveres como cidadãos. O desenvolvimento destas aprendizagens podem ainda reforçar a auto-imagem pessoal e grupal. Será importante realçar a metodologia que foi utilizada pela professora e pelo realizador na forma como as aprendizagens foram desencadeadas. Importante também de referir, a materialização da produção pelas potencialidades que insere. De facto, o filme de animação mostrou conter elementos potenciais capazes de poder reforçar a auto-imagem pessoal e grupal. Estamos desta forma a contribuir para a produção de conhecimentos sobre as culturas de origem dos alunos. Estas características de reconhecimento e confronto, pelas quais é possível pensar um dispositivo de diferenciação pedagógica e que integram o conjunto de referências do conceito, demarcam-se do carácter simplificador e não problematizador do material didáctico.

A aquisição de saberes escolares e o aproveitamento dos saberes sobre as raízes culturais

Se nos reportarmos em concreto à situação que temos vindo a estudar e não perdendo de ideia que estamos perante um conjunto de alunos que frequentavam o 2º e o 4º ano de escolaridade, é possível pensar que estes façam aprendizagens curriculares ao mesmo tempo que valorizam as suas culturas de origem. Está aqui em causa o sucesso escolar dos alunos.

Com a realização do filme de animação foi possível criar situações capazes de desenvolver nos alunos aprendizagens a nível de várias áreas nomeadamente leitura, escrita, oralidade, desenho, plástica e o canto. Esta

situação poderá ser semelhante às que são referidas por Cortesão e Stoer (1999) e que ocorrem mais frequentemente, no ensino não superior, com docentes considerados geralmente «de qualidade», em que os professores adequam o saber já seleccionado e simplificado nos manuais, mas propõem aos alunos através, por exemplo de debates, de jogos, de problemas a resolver, um conjunto de situações activas de aprendizagem.

Podemos aproximar o processo de realização do filme de animação a outros desenvolvidos pelos autores referidos e apresentados anteriormente neste estudo, como as aprendizagens curriculares através da construção de genealogias, contos de histórias, jogos e brincadeiras, etc. (Cortesão e Stoer, 1996). Por último e fazendo uma distanciação desta produção em relação ao material didáctico, estas práticas estariam a desenvolver-se através de processos de produção de conhecimento que não dependeriam de uma forma “delegada” da imposição da ritmagem, da simplificação e condensação dos conteúdos curriculares normalmente associadas com materiais didácticos de reprodução (cf. Cortesão e Stoer, 1997).

CONCLUSÕES

Entre o etnocentrismo escolar e o relativismo cultural

O tema que nos propusemos estudar tratou a exploração do conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica. Foi possível ao longo do estudo encontrar um conjunto de características que podem influenciar e determinar a sua construção.

Exporou-se o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica através da investigação de um processo e produto pedagógico.

Os conceitos parceiros utilizados constituíram aquilo que torna possível desenvolver um dispositivo de diferenciação pedagógica, isto é, pressupõem que na base deste dispositivo esteja presente uma teoria de tradução (currículo) e uma teoria do poder (promoção de uma sociedade mais justa, igualitária, mais inclusiva).

Explicitaram-se os efeitos sobre a (não) construção do dispositivo, isto é, como vimos na parte I - A compreensão do contexto -, não existiram condições para a realização de um dispositivo de diferenciação pedagógica. O resultado desta falta de condições manifesta-se na escola através da (não) compreensão e (não) aceitação críticas que esta tem do meio.

O filme, em si, e através do seu conteúdo demonstraram, de facto: i) a falta da escola na comunidade e ii) a falta da comunidade na escola.

A professora e o realizador conseguiram ultrapassar, em parte, a falta das condições necessárias para a construção de um dispositivo de diferenciação pedagógica e o produto em si, o filme, parece exprimir a autenticidade dos pensamentos dos seus actores. Através da sua construção os intervenientes aprofundaram conhecimentos a nível das suas culturas e da parte dos alunos existiu

implicação no processo, na pesquisa e na produção de materiais. Pode questionar-se o grau de interferência da professora na produção do argumento.

O argumento do filme mostrou a autenticidade do pensamento integral dos alunos o que levou a que se apresentassem conteúdos com uma carga de valores, atitudes e estereótipos que não foram sujeitos a uma reflexão, ou seja consideramos que o filme exprime o fosso que aparentemente existe entre a escola e o meio em que ela se insere.

A postura do realizador que tinha como objectivo que o argumento reflectisse o saber dos alunos abriu a porta a uma certa "permissividade autêntica" dando origem a uma atitude relativista, sob o ponto de vista cultural.

Pelo facto da professora estar constrangida por um ambiente de incompreensão do contexto e na ausência de problematização pedagógica crítica, criaram-se condições para a emergência de um etnocentrismo escolar.

Da análise do processo e produto do filme de animação "Rosa e seus amigos" ressaltam aspectos relevantes sob o ponto de vista da promoção de uma escola de massas, no que diz respeito à produção de materiais pelos alunos, à implicação de alunos na pesquisa e no aprofundamento das suas raízes culturais, nas aprendizagens curriculares que tal processo desencadeia.

A análise do produto, enquanto argumento, revelou, com base no enquadramento teórico do conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica, que se considere que o material produzido se situou como um produto influenciado por duas perspectivas distintas: a do relativismo cultural e a do etnocentrismo escolar, ou seja, por um lado o desejo da participação integral das crianças e da sua expressão natural, por outro, a não interrogação dos valores, atitudes e comportamento que tal desencadeava.

Neste contexto assume uma importância vital a promoção de uma formação na área da pedagogia Inter/multicultural a desenvolver a três níveis:

- i) sala de aula – formação contextualizada no acompanhamento da construção de dispositivos de diferenciação pedagógica

- ii) escola – corpo docente – comunidade - formação com base em projectos de escola e parcerias
- iii) política educativa – promotora de políticas inter e multiculturais

A questão final que interessa colocar é se se produziu/construiu um dispositivo de diferenciação pedagógica ou não. A resposta de uma investigação heurística sobre esta questão pode ser dada nos seguintes termos:

- é de enfatizar a natureza precária do dispositivo de diferenciação pedagógica, no que concerne à sua dependência face ao contexto, à sua relação com a formação, à sua dependência face a uma metodologia de investigação-acção, e à sua necessidade de ser articulada com outros conceitos parceiros e, neste sentido, pode dizer-se que existe mais como projecto de conceito do que como conceito propriamente dito;

- é de elogiar os papéis desempenhados pelo realizador e pela professora nos seus (implícitos) esforços de ultrapassar constrangimentos que não controlavam para tornar possível a construção de um dispositivo de diferenciação pedagógica.

Referências bibliográficas

AMIGUINHO, Abílio (1993) «A formação contínua de professores centrada no projecto educativo de escola» Educação para todos. Ponte para um outro futuro, *Cadernos PEPT*, 2, Ministério da Educação, 77-89.

ARAÚJO, Helena (1996) «Precocidade e retórica na construção da escola de massas» *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 161-174.

ARAÚJO, Helena, STOER, Stephen (1993) *Genealogias nas escolas: A capacidade de nos surpreender*, Porto: Afrontamento.

AZEVEDO, Joaquim (1993a) «Intervenção de Joaquim Azevedo» Educação para todos. Ponte para um outro futuro, *Cadernos PEPT*, 2, Ministério da Educação, 5-9.

AZEVEDO, Joaquim (1993b) «Depoimento 3 - O PEPT visto por Joaquim Azevedo» Uma mudança em construção, *Cadernos PEPT*, 1, Ministério da Educação, 40-41.

BASTOS, Gabriel e BASTOS, Susana (1999) *Portugal Multicultural*, Lisboa: Fim de Século Edições.

BARROSO, João (1993) «Escolas, Projectos. Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos» Educação para todos, *Cadernos PEPT*, 16, Ministério da Educação.

BARDIN, Laurence (1979) *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

BENAVENTE, Ana (coord.) CARVALHO, Alda, BENTO, Cecília, LEÃO Cristina, TAVARES, Manuela e CÉSAR, Margarida (1993^a) *Mudar a escola mudar as práticas – Um estudo de caso em educação ambiental*, Lisboa: Escolar Editora.

BENAVENTE, Ana (1991) «Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e resistência à mudança» *Educação, Ciências sociais e realidade Portuguesa*, (Org. de Stephen R. Stoer), Porto: Edições Afrontamento.

BENAVENTE, Ana (1993) «Estratégias de igualdade real» *Educação para todos. Ponte para um outro futuro, Cadernos PEPT, 2*, Ministério da Educação, 45-56.

BENAVENTE, Ana (coord.) ROSA, Alexandre, ANTÓNIO, Firmino da Costa, ÁVILA, Patrícia (1996) *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.

BERNSTEIN, Basil (1990) *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona: El Roure Editorial, S. A..

BERNSTEIN, Basil (1997) *La estructura del discurso pedagógico. Vol IV: Clases, códigos y control*, Madrid: Ediciones Morata.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994) *Investigação qualitativa em educação*, Porto: Porto Editora.

BONAL, Xavier (1998). *Sociología de la educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A..

CALADO, Isabel (1994) *A utilização educativa das imagens*, Porto: Porto Editora.

CANDEIAS, António (1996) «Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa na transição de século: o que nos mostram os censos populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930», *Educação, Sociedade e Culturas*, 5, 39-63.

CORREIA, José Alberto (1992). «Dispositivos e disposições na Formação de adultos: a dinâmica da formatividade», Comunicação apresentada no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, 29 Novembro - 1 Dezembro (policopiado).

CORREIA, José, STOLEROFF, Alan e STOER Stephen (1993) «A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal» *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.

CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma teoria crítica em educação*, Porto: Porto Editora.

CORREIA, José Alberto (2000) *As ideologias educativas em Portugal*, Porto: ASA.

CORTESÃO, Luiza e PACHECO, Natércia (1991). «O conceito de educação intercultural. Interculturalismo e realidade portuguesa» *Inovação* 2, 3, vol. 4, 33-44.

CORTESÃO, Luiza, AMARAL, M. Teresa, CARVALHO, M. Isabel, CARVALHO, Lourdes, CASANOVA, M. José, LOPES, Paulo, MONTEIRO, Elisa, ORTET, M. José, PESTANA, M. Isabel (1995) *E agora tu dizias que... Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*, Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen (1995). *Projectos, Percursos Sinergias no campo da educação Intermulticultural, Relatório Final*, Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen (1996). «A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas» *Inovação* 9, 35-51.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen (1997) «Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural», *Educação, Sociedade & Culturas* 7, 7-28.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen (1999) «Acerca do trabalho do professor. Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo» *Revista Brasileira de Educação*, 11, Mai/Jun/Jul/Ago, 33 – 45.

CORTESÃO, Luiza (2000) *Ser professor: um ofício em risco de extinção?. Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*, Porto: Afrontamento.

CRESPI, Franco (1997) *Manual da sociologia da cultura*, Lisboa: Estampa.

CUNHA, Pedro d'Orey (1993) «Para uma nova deontologia da profissão docente» *Educação para todos. Ponte para um outro futuro, Cadernos PEPT*, 2, Ministério da Educação, 31-44.

DE BRUYNE, Paul, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE, Marc De (1991) *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

DOMINGOS, Ana Maria, BARRADAS, Helena, RAINHA, Helena e NEVES, Isabel Pestana (1986) *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DUBOST, J. (1983) «Os critérios da Investigação-acção: Alguns resultados de um inquérito sobre os trabalhos e a noção de investigação-acção», *Pour* nº 90 (17-21).

DURAND, Gilbert (1982) *Os grandes textos da sociologia moderna*, Lisboa: Edições 70.

FERNANDES, José Luís (1990) «Concretização do conceito de dispositivo». Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (policopiado).

GARCIA, M. Adelina (1994) *Multiprofissionalismo e intervenção educativa*, Porto: ASA.

GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamim (1997) *O inquérito. Teoria e prática*, Oeiras: Celta.

GIL, António (1995) *Métodos e técnicas de pesquisa social*, São Paulo: Editora Atlas S.A..

GOMES, Rui (1993) «A construção da identidade e a formação de professores» Educação para todos. Ponte para um outro futuro, *Cadernos PEPT*, 2, Ministério da Educação, 99-113.

ITURRA, Raul (1990) *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher.

ITURRA, Raul (1997) «A oralidade e a escrita na construção do social» *Educação Sociedade & Culturas*, 8, 7-20.

LAENG, Mauro (1973) *Dicionário de pedagogia*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

LEITE, Carlinda e PACHECO, Natércia (1995) «Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural», *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Ciências da Educação: Investigação e Acção, I volume.

LESSARD-HÉRBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald (1994) *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*, Lisboa : Instituto Piaget.

- MAGALHÃES, António (2000) Recensão do livro «Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização» Stephen Stoer e Luiza Cortesão, *Educação Sociedade e Culturas*, 13, 229 - 231.
- MEIRIEU, Philippe (1985) «La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page» *Cahiers Pédagogiques*, 239, 47.
- NÉRICI, Giuseppe (1969) *Introdução à didáctica geral*, Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura (8ª edição; 1ª edição: 1960).
- NÓVOA, António (1992) «Para uma análise das instituições escolares» in Nóvoa (org.) *As organizações escolares em análise*, Lisboa: IIE/D. Quixote.
- OLABUÉNAGA, José Ignacio (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidade de Deusto.
- PERRENOUD, Philippe (1986) «Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado» in ALLAL, Linda, CARDINET, Jean, PERRENOUD, Philippe, *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, Coimbra: Livraria Almedina, 27-73.
- PERRENOUD, Philippe (1995) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF.
- PERRENOUD, Philippe (2000) *Pedagogia diferenciada. Das intenções à acção*, Porto Alegre: Artes Médicas Editora.
- PÉRETTI, A. de (1985) «Qu'est ce que la pédagogie différenciée», *Cahiers Pédagogiques*, 239, 24.
- PRZESMYCKI, Halina (1991) *Pédagogie Différenciée*, Paris: HACHETTE.

RAULY, Thierry (1992) *Escolher e utilizar os suportes visuais e audiovisuais*, Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

REIS, Filipe (1995) «Saberes e contextos de aprendizagem. Práticas escolares e usos quotidianos da escrita» Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa*: Lisboa (policopiado).

RIBEIRO, José (1993) «Da minúcia do olhar ao distanciado», Dissertação de mestrado, *Universidade Aberta* (policopiado).

SANTOS, Boaventura de Sousa (1997) «Por uma concepção multicultural dos direitos humanos», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 11 – 32.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2000) *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, Porto: Edições Afrontamento.

SERPA, Ana (1997) «Escola. A linguagem das minorias» *Revista Notícias Maganize*, 262, 1 de Junho, 38-41.

STOER, Stephen (1992) «Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal» in STOER, Stephen e ESTEVES, António (orgs.) *A sociologia na escola*, Porto: Afrontamento.

STOER, Stephen, ARAÚJO, Helena (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa: ESCHER.

STOER, Stephen (1994) «Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica», *Educação Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

STOER, Stephen e AFONSO, Almerindo (1998/99) «25 anos de Sociologia da Educação em Portugal» *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 52,53, 307-331.

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999) *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*, Porto: Afrontamento.

STOER, Stephen, MAGALHÃES, António (2000) «A incomensurabilidade da diferença e o anti-anti-etnocentrismo» in RODRIGUES, David (org.) *Educação e Diferença* Porto: Porto Editora, no prelo.

TRIGO, Márcia (1993) «Educação para todos. Ameaça ou oportunidade?» *Educação para todos. Ponte para um outro futuro, Cadernos PEPT*, 2, Ministério da Educação, 13-19.

VISUER, Jonh (1993) *Differentiattion: Making it work*, Hertford: Nasen Publications.

ANEXOS

ANEXO I**Entrevista exploratória com a professora****(P, 1)****Quer falar um pouco do filme e do processo de concretização?**

P. - Este filme teve por base uma iniciativa da organização APRIL, eles queriam fazer um debate sobre os Direitos dos Humanos em Portugal e por conseguinte os Direitos das Crianças. Como motivação para fazerem o filme foram dados às crianças alguns contos e depois cada criança escreveu uma história. No final o conjunto de textos deu uma só história. Ao todo estiveram a participar 18 alunos do 2º e 4º ano, divididos em três grupos. Um grupo fez o início do filme, outro o meio e outro a parte final. Foi tudo muito rápido, apenas uma semana para a gravação das imagens e outra para a sonorização. Tenho fotografias onde se pode ver os alunos a trabalhar. Fizemos uma brochura onde se conta a história, temos distribuído muitos. Os alunos gostaram de fazer o filme... as crianças estudam mesmo sem falar.

Quem esteve envolvido na produção do filme? Que apoios tiveram?

P. - Começamos com reuniões em Março, tenho toda a documentação... e depois foi fazer a motivação aos alunos. Este filme foi todo feito por alunos. Eles gravaram, sonorizaram, fizeram os bonecos em plasticina, tudo foi feito por os alunos. Eu e a professora F(...) P(...) fizemos a motivação, o A(...) F(...) e a R(...) estiveram com a parte técnica mas trabalharam sempre com os alunos. No final os alunos tiveram uma tarde a trabalhar sozinhos... eles contavam os segundos de gravação ... Mais tarde duas professoras de música da

escola fizeram as músicas. Quanto aos apoios ... a Câmara, o Governo Civil e o Instituto Inovação Educacional.

Têm dado visibilidade ao projecto?

P. - Sim através das Escolas Inclusivas, a R(...) N(...) tem falado sobre o filme... ela é a coordenadora, já estivemos num debate com a Luiza Cortesão e o Steve Stöer da Faculdade, estivemos também na ESE de Viana do Castelo. O Instituto de Inovação parece que vai reproduzir o filme e vai ser vendido, mas a escola não tem nada a ver com a venda. O A(...) já apresentou o filme lá fora, ele anda sempre pelo estrangeiro.

Considera que o filme trata de problemas da escola?

P. Esta escola tem várias etnias... é frequentada por ciganos, africanos e mais ... como aqui dizem... os lusos, entre eles sabem que são diferentes e às vezes há problemas, mas temos tido muitos projectos pedagógicos em que se tenta ter atitudes de acordo com estas diferenças... mas como aparece no filme a fome ainda em alguns casos é uma realidade, nós ainda temos casos de crianças com fome... para eles a comida é muito importante, se bem que na maioria não tem problemas de alimentação, mas têm sempre presente a falta, é uma preocupação a possível falta de comida.

Acha possível utilizar este filme nas aulas? Já foi utilizado?

P. Sim nas últimas partes do programa pode ser utilizado... no capítulo que diz respeito à cidadania e em todos os anos. Ainda estamos a fazer as planificações para o próximo ano...

ANEXO II

Entrevista exploratória com a especialista em educação

(E. E. , 2)

Queres falar um pouco do filme "Rosa e os seus amigos"?

E. E. - Tive conhecimento dele uma vez que estávamos lá a desenvolver o Projecto das Escolas Inclusivas e quando nós começamos portanto não sei se foi concomitante como nosso começo, se já tinha havido alguma coisa, portanto houve a indicação que a Câmara do Porto tinha seleccionado aquela escola, sob a orientação do A(...) F(...), orientação técnica, um filme sobre os direitos das crianças e...

Estava a comemorar-se o Ano Internacional...

E. E. -e soubemos que... quais as duas professoras que tinham trabalhado no projecto que era a C(...) e a outra que não me lembra o nome e que segundo os relatos delas depois enfim as reuniões do projecto tinha sido uma excelente oportunidade de trabalho de parceria e segundo delas o relato... delas, as crianças participaram em todas as fases da feitura do filme, portanto elas guardavam os cenários feitos com material de divulgação dos processos utilizados e até no I Encontro das Escolas Inclusivas no Algarve ele foi apresentado e foi objecto de enfim muita de oportunidade de conversas mas de conversas muito interessadas no plano técnico, das outras pessoas, penso que as referências que as pessoas faziam ao processo de feitura do filme tinha que ver com a concretização de portanto elas achavam que aquilo materializou um discurso de cooperação entre as crianças entre professores e sobretudo de iniciativa das crianças, desde a participação, mesmo ao nível da decisão dos textos, isto conversado com as professoras, portanto as crianças é que elaboraram o texto escrito, as crianças é que sob a orientação do A(...) F(...) depois o transpuseram para o filme, não sei, portanto isto é a pré-história..

Nunca tiveste nenhum contacto com os alunos, nunca falaste com os alunos acerca da produção?

E. E. - Não, não, nunca ninguém do projecto falou com os alunos.

Outra questão, houve um 1º Encontro das Escolas Inclusivas que podemos considerar que isso já é pós-produção... ou seja eu estava a tentar fazer uma distinção, eu acho que há três momentos diferentes naquele processo em toda a fase de produção eu vou tentar perceber como foi feita

E. E. - Penso que é anterior ao nosso projecto

E que isso teve que ver com uma associação que é a APRIL,

E. E. - Exacto

E. E. - Há essa fase, preparação, há depois uma fase propriamente de execução onde segundo os elementos que eu tenho se percebe que os alunos participaram e depois há uma fase que eu distinguia que é era uma fase já de pós-produção que é uma terceira fase...

E. E. - De divulgação...

De que maneira se quisermos, podemos considerar de divulgação de reapropriação por parte dos alunos inclusivé dos próprios dos textos...

E. E. - Dos alunos?

Sim, ou seja, aquilo pode estar enquadrado no programa, em determinada fase, ou não, a professora na altura falava-me qualquer coisa que tivesse a ver com uma das partes dos programas que podia ser os direitos dos cidadão e cidadania eu queria perceber se posteriormente se os alunos podiam trabalhar novamente com aquele material

E. E. - Não me constou.

Quer sejam esses alunos ou outros alunos seguintes ou outras turmas.

E. E. - Sim, ora bem...

A perspectiva que se defende neste tipo de dispositivo é que ele possa depois poder vir a ser reutilizado, que não fique arrumado.

E. E. - E não ficou porque quando nos... enfim, nos mostraram o filme foi numa altura em que a escola já dentro do projecto teve várias iniciativas em que foi visto pela primeira vez visto por exemplo por alguns professores e evidentemente também por alunos, é curioso que houvesse professores que não conhecessem o filme e fizemos algum debate em torno do filme, portanto aproveitámos o filme, isto antes do encontro de Tavira.

O debate foi ao nível do processo?

E. E. - Foi integrado no nosso projecto Escola Inclusivas da UNESCO. tinha... não era o processo nem o produto, mas interessou-nos muito debruçarmo-nos, primeiro valorizando uma coisa que ali era um pouco novidade que o trabalho em conjunto e a participação das crianças....

Estamos a falar da construção... do processo...

E. E. - Mas que se quer... principalmente à desconstrução do texto que sendo um texto da iniciativa das crianças, como era constantemente enfatizado, do nosso ponto de vista era um texto muito reprodutor dos discurso dos professores.

Foi durante o debate que concluíram isso ?

E. E. - No debate, se calhar um debate mais entre os formadores do que o debate em que entravam formandos e formadores porque não havia muitas condições para fazer uma abordagem desconstrutiva com os professores de uma maneira clara, não quer dizer que não utilizássemos tacticamente o filme no sentido enfim aproveitar as mensagens do filme para descontextualizar do filme para fazermos alguma reflexão, agora mas não podia ser no contexto do filme porque primeiro não havia condições de produtividade no sentido do crescimento das pessoas, fazendo nesse contexto e depois achávamos que havia coisas muito importantes que não era estratégico por em causa e ao por, ao fazer essa discussão sobre o que veicularia esse discurso podia pôr-se em causa um trabalho que tinha coisas bastante importantes de aproximação entre professores e alunos, entre professores, tudo ali naquela escola evidentemente requer estes cuidados, de facto a primeira vez que vi o filme não me lembro muito bem a altura mas fiquei arrepiada e isso propagou-se às outras pessoas aqui da equipa que tiveram a oportunidade de o ver.

Arrepiada pelos conteúdos?

E. E. - Exacto.

Porque aquilo que o filme refere e a também a professora... são questões que tocam a fome que é uma questão muito...

E. E. - Essa foi uma questão que eu levantei que não estava levantada por elas, a primeira vez que vi o filme, bem o arrepiar-me não foi por isso, a primeira vez que vi o filme, não, foi no Algarve e isso era um aspecto que passava completamente despercebido às professoras, completamente... o que viam era aquilo muito "bonitinho" dos direitos da crianças a um nível completamente não discutido e lá no Algarve tive a

oportunidade de enfatizar justamente porque não havia condições de desconstrução das implícitos.

Quando falas no Algarve é o encontro das Escolas Inclusivas?

E. E. - Isso, foi aí que o meu comentário sobre o filme foi no sentido que lhes tinha passado à parte, ao lado.. da repetição da palavra comida até porque não era novidade para mim até já tinha passado por outros contextos por exemplo no Alentejo, aonde isso acontecia aonde as necessidades tão primárias como a da alimentação se reflectiam numa repetição obsessiva nos trabalhos. e portanto se calhar também por isso eu estava mais desperta para enfatizar aquele aspecto e isso foi aquilo que as professoras da minha expressão da minha reflexão que lhes agradou reter, e por isso continuam a falar disso... eu sublinho que lhes tinha passado completamente à parte porque acho que existe um grau de sensibilidade tão diminuto à vida daquelas pessoas e daquelas crianças que não daria concerteza para realçar um aspecto com que tú me vens realçado por elas.

Mas quando falas em professoras quem são?

E. E. - As professoras em geral

Do Encontro das Escolas Inclusivas?

E. E. - Sim eram muitos professoras ali da escola. O Projecto teve o acolhimento de praticamente ...muitos professores no primeiro anos quase todos.

Que não da Escola

E. E. - Sim , sim daquela escola, aliás no país foi o único... a única zona em que aderiu uma escola como escola, com o conselho directivo, nos outros foi pontualmente um professor ou dois professores.

Aí consegue-se ver dois aspectos um que é a não participação dos outros professores no projecto...

E. E. - No projecto?

No filme...

E. E. - Exacto.

Só parte da escola...

E. E. - Só dois professores.

Dois professores por um lado os outros a ignorarem essa realidade

E. E. - E somos nós que divulgamos mesmo dentro da escola propiciamos a divulgação dentro da escola

Então o filme é produzido dentro da escola é trabalhado fora da escola e é reapropriado a leitura é feita no exterior para as pessoas poderem depois ver a sua própria escola de outra forma

E. E. - Sim, mas não estou a identificar esse exterior.

Foi necessário irem à Escolas Inclusiva

E. E. - Sim, mas as reuniões eram dentro da escola.

As reuniões eram dentro da escola?

E. E. - Dentro da escola.

Mas não foi no foi esta reunião no Algarve?

E. E. - Não essa é a partir daí, essa foi a estreia pública do filme, porque há um encontro de professores que estão no projecto das Escolas Inclusivas de todo o país...

Então uma coisa é a reunião das escolas no Algarve outra coisa são as reuniões ali na escola.

E. E. - Exacto. Todo o projecto é desenvolvido ali e em função do trabalho da escola.

Portanto tudo isto é posterior à produção, são efeitos.

E. E. - São efeitos, suponho... nós começamos ali portanto com o projecto e damo-nos conta da existência do filme de se o filme começou a ser trabalhado connosco já lá dentro...

A produção do filme foi uma semana, foi muito rápida

E. E. - Eu sei foi intensiva elas disseram que estavam lá à noite

Foi intensiva, concerteza não coincidiu com nenhum encontro com o tempo da produção.

E. E. - Mas é realmente os conteúdos que para nós foi logo muito visível, logo da primeira vez, o modo como tudo que era em conformidade com os valores dominantes eram respeitados, era da parte dos brancos, era o pai bebado, batia era da parte de pais africanos, não sei... de cor negra, e achamos muito curioso mas era noutro filme, nós produzimos outros filmes...

Achas que existia alguma influencia da parte dos professores para isso? ou eram os próprios valores que já estavam...

E. E. - Exacto, penso que são os próprios valores e penso que aquele carinho da mãe branca... isso faz parte dos valores respeitados pelas crianças e eu não consigo deixar de situar a escola no plano de sustentar esses valores aliás não houve nenhuma indicação de quando estivemos a ver o filme com os formandos de nada que nos indicassem o contrário, isto é uma coisa que eu te estou aqui a dizer mas elas ainda não se deram conta, agora, deram-se conta da questão

da fome porque foi a questão que eu achei que ia melindrar, perturbar alguma coisa de positivo que tinha a feitura do filme sito realmente não houve nunca essa oportunidade porque é um terreno aonde apesar de um grupo de formadores muitíssimo experientes, foi de tal maneira que nem toda a gente não aguentou a dificuldade ou melhor muito pouca gente aguentou a dificuldade.

E isso em relação à própria à própria escola?

E. E. - Não, em relação ao grupo de formadores, isto para te dar a ideia dos cuidados que era preciso ter em tudo porque o fácil era chegar ali ou sim ou sopas ou bem que querem ou bem que não querem porque a comunicação paradoxal era ali uma evidencia dizia-se sim com a fala e que não com os olhos já não digo com as práticas, é uma situação muito difícil e penso que só com a nossa experiência de... nos tem dado alguma capacidade de descobrir o que há de positivo mesmo em coisas onde parece que estamos emersos só no negativo e daí nos fazer ressaltar alguma condição de reflexão só isso é que nos permitiu fazer alguma coisa, penso que sim, houve coisas interessantes, se bem que, mas eu sou muito crítica, se bem que do ponto de vista das transformações profundas nem este projecto nem nenhum projecto como este toca as coisas no mais profundo como las devem ser tocadas.... porque passa por seja como for passa por uma relação e da reflexão com os problemas que nos eram colocados diariamente pela escola, há mesmo assim um projecto que tem uma relação de exterioridade com as pessoas, se bem que justamente pela nossa experiência de outro tipo penso que salvaguardamos mesmo assim alguma coisa que não tornou tão má essa relação de exterioridade uma coisa vinda do exterior, acho que a revertermos em muito em muitos momentos do interior.

E como foi o papel das duas professoras no meio disso?

E. E. - As duas professoras sobretudo uma delas pessoas com um forte auto-conceito forte principalmente uma delas, foi ela que nos propiciou a primeira oportunidade de estarmos na escola a observar nós não quisemos portanto nós fugimos das indicações do projecto , observar só quando criássemos condições e acha

ANEXO III

**Entrevista com os alunos, alunas
(A, 3)
e ainda, com alguns comentários da professora
(P, 3)**

A codificação é a seguinte: aluno – A; conjunto de alunos - AAA; professora – P; entrevistador – D.

A professora C já tinha anunciado previamente aos alunos a presença na sala de aula de um professor que faria uma série de perguntas acerca do filme “Rosa e os seus amigos”, daí os alunos já estarem conscientes da situação que lhes seria proposta por isso a apresentação foi muito simples.

D - Estou aqui para que me mostrem o filme que fizeram com a vossa professora, para eu poder falar com outros professores e contar como foi feito, e para que outros alunos também possam fazer estas coisas, portanto gostaria que falassem do filme.

Enquanto a professora C, tentava encontrar com um grupo de alunos o ponto na cassete onde se iniciava o filme preparando também os cabos para as ligações no leitor, aproveitou-se para ter uma pequena conversa com dois alunos um de etnia cigana - Ac e outra aluna, nascida em Portugal mas filha de Cabo-Verdianos - Acv.

Eras do grupo que fez o filme?

Ac - Era, cinco semanas para fazer um filme de cinco minutos.

E durante que tempo foi? Foi durante as aulas, foi depois de acabarem, vocês tinham aulas de manhã ou de tarde?

Ac - Não havia aulas.

Porquê? Foi um período sem aulas?

Ac - Acho que sim... foi um período sem aulas...acho que sim....

Não te lembrás?

Ac - Acho que sim, foi um período sem aulas, ela fazia de Rosa.

Tu fazias o papel de Rosa ? Gostaste de fazer?

Acv - Gostei.

Sabes em que altura do ano foi feito o filme?

Acv - Acho que foi em 96.

Foi durante o período de aulas ou um período de férias?

Acv - Foi, acho eu.

Não te lembrás?

Acv - Não me lembro.

Eras tu que falavas pela Rosa?

Acv - Era

E escreveste o texto? o que fizeste? os desenhos, a história?

Acv - Sim, mas quem fez a história foi o meu colega o André, a história.

Tu não fizeste?

Acv - Não, tinha deixado em casa a minha história depois a dele... ele fez a história sobre a Rosa... e nós começamos a fazer os bonecos com plasticina, outras coisas e depois fizemos a história.

Vamos ver o filme depois continuamos a nossa conversa.

P - Vamos ver como surgiu o filme.

Ac - Ela já contou.

Ela já me contou como surgiu o filme, contou-me que tinha feito o papel de Rosa.

Ac - Ela é parecida.

Passagem de parte do filme - 1ª interrupção

A - Nós juntámos as histórias todas que deram um título sobre as coisas, as crianças e os direitos das crianças, juntámos todas as histórias e fizemos esta.

A - Mas foi a tua.

A - Foi, foi.

P - O título foi escolhido por ti.

A - Fui eu que dei.

A - Eu fiz de mãe adoptiva, pois fiz?

A - Eu era o pai.

Porque escolheram uma menina preta?

A - Porque a minha mãe é que pôs isso lá.

P - Não foi, porque foi...

A - Foi, foi..

A - Por causa das crianças escolhemos uma menina.

A - Por causa dos direitos das crianças, escolhemos uma menina.

A - Porque era mais indefesa.

Quando fizeram estes filme foi durante o período de aulas normal

P - Foi no período de aulas normal.

Não houve nenhuma paralisação das aulas?

A - Nós viemos de manhã.

A - Nós fizemos este trabalho nas férias.

A - Fizemos de manhã e de tarde.

P - Eles têm normalmente aulas de tarde e vieram também de manhã, em turnos. O filme foi durante as aulas. A preparação foi nas férias, levaram histórias. foi por turnos e grupos, uns nas máquinas, eram três nas máquinas.

Ele tinha dito que demoraram quatro semanas.

A - Não, não!.

P - Não, não cinco dias.

A - Cinco dias?

A - Foram cinco dias e só cinco minutos de filme mais ou menos.

P - Cinco dias a gravar as imagens.

A - Nós montámos e nós pusemos as imagens, lá aquilo num segundo.

A - E havia imagens para um segundo filme.

Quando escreveste a história também já estava a Rosa...

A - Isso foi depois. Não estava isto da escola, estava outra coisa e depois os pais adoptavam.

A - O senhor do filme que inventou mais isto.

A - Pois foi.

A - Foi o senhor do filme que ajudou.

A - Foi o Henrique.

A - Ela não gostava de estar na escola por causa dos outros miúdos e ela depois foi para o trabalho e depois estava lá a trabalhar a fazer tapetes.

A - A fazer tapetes.

A - Foi fixe forrarmos aquilo a papel.

A - A Rosa não quis ir para a escola por causa dos colegas, começavam a chamar nomes.

Continuação da visualização do filme até ao fim.

Vocês, quando viram o filme, gostaram de ver o filme que fizeram?

AAA - Sim.

Porquê?

A - Porque tinha lá muitas personagens.

A - E porque fomos nós que fizemos.

A - Sim, foi.

E na altura como se sentiram quando fizeram o filme?

A - Alegria.

Agora estão muito contentes e na altura?

A - Na altura ainda melhor.

A - Sentimo-nos muito nervosos.

Porquê?

A - Estávamos um bocadinho chateados porque fazíamos meia hora e só dava um segundo.

A - Um bocadinho nervosos também.

A - Aquilo era giro, fazer o filme.

A - Tinha lá assim muitas personagens.

A - Tinha imaginação, depois os bonecos de plasticina.

AAA - Tínhamos de ter muita imaginação para controlar para fazer aquilo.

Como se sentiram? Sentiram-se bem?

A - Um bocado assim.

AAA - Sim.

E agora como se sentem ao ver o trabalho que fizeram?

A - Contentes.

A - Eu não fiquei muito contente porque gostava que fosse maior.

A - Eu não sabia fazer aquilo lá muito bem.

A - Nós quando estávamos a fazer aquilo pensávamos que aquilo que estava mal.

A Andreia fez o papel de Rosa e tu?

A - Chamo-me Nelson e fiz o papel de cigano.

A - Filipe, fiz o papel de pai adoptivo.

A - Chamo-me André, irmão da Rosa.

A - Catia fiz o papel de mãe adoptiva.

Isso são os papéis e os desenhos, fizeste algum?

A - Fiz, fiz o médico com um colega meu o André.

O desenho ou a plasticina?

A - A plasticina.

E o desenho?

A - Fizemos nós os dois.

A - Nós também fizemos assim... umas cartolinas, uma casa.

Quem é o nós?.

A - Nós todos, o nosso grupo os que participaram, o nosso grupo, o segundo grupo, o primeiro grupo, o terceiro grupo.

Portanto fizeram as cartolinas.... e as cartolinas o que tinham?

A - Tinham casas e depois enfeitámos, fizemos assim coisinhas que parecia plástico azul, e aquilo depois no filme transformou-se em mar.

A - Nós pegamos uma cartolina plasticina, fizemos bonecos, tirávamos uma fotografia e mexíamos uma perna, tiramos fotografia e depois no fim eles componham aquilo.

A - Cada um tem que tirar uma fotografia, nós tínhamos que virar um bocadinho o boneco que é para quando o filme estar pronto, movimentar-se.

E tu... podes dizer o que fizeste?

A - Eu e ele fizemos uma casa, um gato e pusemos as cadeiras, a varanda na janela e um vaso e pusemos a mãe da Rosa lá dentro a dizer que era a barraca.

A - Eu e o Tiago fizemos o mar.

Então tu interpretaste a mãe adoptiva e ainda fizeste bonecos em plasticina e as cartolinas, fizeste três coisas. E tu?

A - Eu sou a Mónica e fiz um rio, com a minha professora, um mar.

E não fizeste um boneco de plasticina?

A - Sim.

Todos fizeram um boneco?

A - Todos, eu fiz o pai adoptivo. Fizemos os cabelos com aquilo de pôr o café, o coador, com plasticina.

A - Chamo-me Mónica e fiz de mãe adoptiva...

A - Não! de mãe verdadeira.

A - Sim, mãe verdadeira.

Tu interpretavas a mãe verdadeira e fizeste o boneco da mãe verdadeira?

P - Eu fiz com ela o boneco.

A - Isto foi assim os senhores no início ... (ruído)

Quando tu fizeste de Rosa... porque fizeste de Rosa? O que te motivou? Como aconteceu tu seres a Rosa? (aluna filha de cabo-verdianos)

A - É da mesma raça.

E tu escolheste isso?

A - Não, foram os meninos lá que escolheram.

A - Pois foi.

A - Não foi.

A - Foi, foi.

E tu qual foi o papel que fizeste (aluno de etnia cigana)

A - Foi o de cigano.

Porquê?

A - Porque sou cigano.

A - Ele é de raça cigana.

E tu que papel fizeste?

A - Eu fiz o papel de pai não sei se foi adoptivo ou o verdadeiro.

Porque escolhes-te?

A - Porque gostava.

A - Eu gostava de ser mãe da Rosa.

A - No início os senhores mostraram-nos uns filmes para termos ideia de como íamos construir os bonecos depois nós vimos os filmes das plasticinas e depois disseram para nós fazermos e cada um fez as personagens que mandaram. Deram um papelzinho com o que tínhamos que fazer e nós fizemos.

A - Nós tínhamos o papel e a caneta e fizemos os desenhos.

A - E escrevemos uma história.

Mas houve meninos que escreveram o início da história?

A - Eu escrevi a primeira parte.

A - Eu escrevi a segunda parte.

A - Eu escrevi a primeira parte.

A - Eu fiz a última.

A - Eu a segunda.

A - A última.

A - Eu escrevi a primeira parte .

A - Eu acho que fiz a do meio.

A - Tu (Rosa) fizeste tudo porque era o papel principal.

Donde veio a ideia de fazerem o filme que fizeram?

A - Foi o senhor.

A - Não tenho bem a ideia, porque nós estávamos lá. Não era isso que nós estávamos para fazer, era outra coisa... desenhos depois ele é que sugeriu a ideia, não sei bem porquê, para nós irmos fazer antes um filme sobre os direitos da criança. Eu por acaso não concordei porque queria fazer sobre outras coisas, mas depois também fiz.

A - Quem teve a ideia foi acho que a minha professora.

A - Quem teve a ideia de fazer a Rosa no filme foi a professora.

A - Nós não sabemos.

P - Eles não sabem...

A - Foi a APRIL.

P - É foi a organização APRIL.

Sim, mas a organização propôs-se fazer um filme, mas este tipo de filme?

P- Isso foi o AF(...), porque quando foram para férias da Páscoa... isto foi depois das férias da Páscoa.

A - Pois foi.

Foi depois das férias da Páscoa?

P - Eles levaram materiais para fazerem a sua história e depois quando chegaram a consenso meteram-se a caminho.

Onde fizeram o filme?

A - Foi na biblioteca.

A - Numa sala.

A - Foi ali ao lado.

A - Tem a secretaria, nós subimos as escadas lá para cima, depois ao lado direito tem a sala dos computadores e foi a lá do cimo de tudo do lado esquerdo.

Não foi na sala de aula?

A - Não.

A - Foi a do lado esquerdo.

A - Não do lado direito.

A - É a que tem os computadores.

P - Não foi na nossa sala porque havia outra professora da manhã e a sala tinha de estar sempre livre para o filme, foi por isso.

Então foi feito depois das férias da Páscoa?

A - Sim.

E antes das férias da Páscoa e que eles tiveram a ideia e as histórias foi antes das férias?

A - Sim.

A - Foi.

Os textos foram feitos durante as férias? As três partes? E quando cá chegaram juntaram as partes?

A - Sim, as três partes.

Quando cá chegaram juntaram as partes?

A - Juntámos e fizemos a história.

Quem fez o fim sabia como ia ser o meio?

AAA - Não.

A - Só soubemos quando vimos o filme.

Mas a história foi construída por todos, havia um outro grupo da outra professora, havia outro grupo que participou.

A - Era o grupo da professora F(...).

Mas a segunda parte... havia elementos que estavam na primeira parte e no fim.

A - Sim.

E como sabiam que estavam presentes esses elementos?

A - Nós ouvimos as outras partes.

Tu para fazeres a parte do meio tinhas que saber que havia uma menina Rosa.

A - Eu e o AF(...) (realizador) estivemos a fazer a menina a mexer-se nos cartazes.

Mas isso foi no fim da história e quando se escreveu a história?

A - Quando cada um escreveu a história cada um escreveu do início ao fim uma história e depois nós é que juntámos.

Nós quem?

A - Os que participaram, os do 4º e os senhores também, ele se ajudaram e depois nós fundimos as histórias todas com um início e um fim só.

Então é assim, quando vocês pensaram fazer este filme o que pensavam fazer? O que desejaram fazer?

A - Muitas coisas sem ser isso.

A - Fantoches, outras coisas..

A - Sim, sim...

Em relação ao filme ele saiu como desejaram?

A - Isso não, eu não tinha ideia nenhuma.

A - Foi como saiu.

E porque é que saiu assim daquela maneira, porque acham que saiu daquela maneira?

A - Porque foi a melhor forma que achamos.

A - Foi o melhor que fizemos.

O que era para vocês a melhor forma? Era ser uma história bonita, era divertirem-se com o filme?

A - Era uma história bonita.

A - Era as duas coisas.

A - Este filme é para representar as crianças que andam abandonadas, os direitos das crianças.

E acham que o filme representava isso?

AAA - Sim.

A - Há muitos pais que abandonam os filhos, porque não os querem.

Quem visse o vosso filme que não soubesse da vossa história acham que percebiam o que queriam?

A - Sim.

A - Ficavam comovidos.

A - Ficasse comovido como os pais tratavam a Rosa.

A - E depois também por a largarem assim.

E as pessoas que virem o filme percebem isso?

A - Sim.

Então estão contentes? Porquê?

A - Porque estamos a transmitir uma mensagem às pessoas.

Então aquilo que desejavam conseguiram passar.

A - Até quando fomos ao Jorge Sampaio ele gostou muito de ver o nosso filme.

A - Pois foi.

Porque dizem que ele gostou?

A - Porque ele estava a rir muito para nós e depois a falar, disse que gostou.

A - Que era muito bonito.

A - Aquilo que nós fizemos era para ver as mães, como elas tratavam os filhos, abandonavam os filhos que é para elas verem, para não abandonarem mais os seus filhos.

E tu achas que as mães abandonam os filhos?

A - Algumas.

Porquê?

A - Não têm dinheiro e não conseguem dar de viver ao filho.

Porque dizes isso? Já viste aqui na tua residência casos destes?

A - Vi na televisão muitas vezes.

E aqui acontece? Tu vês?

A - Não vejo mas sei que acontece.

A - Aqui há cenas dessas mas nós não sabemos... ouvimos dizer isso, mas não sabemos o que acontece.

A - Faz de conta... há drogados e eles fumam droga e depois a mãe expulsa de casa, não sei porquê... ele é filho... com uma condição pode ficar em casa, se não roubar nada, que eles têm muito a mania de roubar coisas para ter dinheiro para a droga. Os drogados só roubam...

eles às vezes só pedem dinheiro, às vezes o meu pai vem de carro e ele acha que com dinheiro que dão eles drogam-se.

Mas o caso aqui tem que ver com uma criança que tinha fome, acham que isto existe aqui?

A - Sim.

A - Não.

A - Os drogados passam fome.

A - Mas as crianças... às vezes... os ciganos.

Conheces casos como o da Rosa?

A - Eu não.

A - Eu conheço, foi o meu tio... não conseguia ter um filho e depois foi a uma senhora que não queria o bebé e depois adoptou-o.

A - Em Timor lá para os lados de Angola há muitas crianças com fome.

Mas aqui... à volta da escola?

A - Não deve haver.

A - Deve haver nos sítios onde os drogados vão.

A - Há uns sítios escondidos para ali escondidos... eles deixam os filhos para ali ficar.

Quem é que neste grupo conhece situações como a da Rosa?

A - Eu conheço.

A - Conheço só eu que é a do meu tio. O meu tio, não é o meu tio, ao certo não sei.

A - Tu disseste que só tu conheces casos como o da Rosa?

A - Mas é aqui do bairro, não é aqui é de R(...)T(...).

A - Disseste só eu, tu não és do bairro.

Mas aqui... há casos como o da Rosa?

A - Aqui não sei, eu não vivo aqui.

A - Aqui no bairro? Não deve haver. Deve haver muitos nos casas das ciganas. Não é só o caso dos ciganos, também brancas. Algumas ciganas levam os filhos deixam-nos na rua, vão embora, esquecem-se deles e depois nunca mais os conseguem encontrar.

Já viste algum caso desses?

A - Já.

De uma cigana? Os ciganos abandonam os filhos? Conheces...?

A - Conheço.

Aqui?

A - Alguns pais ou mães... eles vão presos e deixam os filhos abandonados.

A - Ele é cigano.

Porque vão presos?

A - E depois as famílias vão lá e apanham-nos.

A - Por exemplo a minha tia era madrinha de uma menina e a mãe da menina foi presa, a mãe ia deixar...o pai também foi preso, e em vez de deixar a menina lá sozinha nas ruas disse à madrinha que é a minha tia para cuidar da pequena.

A - E graças a Deus não lhe falta nada.

P - É verdade.

A - Você (Damião) escreve primeiro as perguntas para nos dizer?

Pois, eu primeiro tenho que saber... e é para não me perder.

A - Claro, claro.

Já usaram este filme?... alguém me disse que já tinha visto o filme muitas vezes.

A - Já aqui na escola, uma vez deu na televisão.

E mais?

A - Em filmes, nas cassetes, também já temos visto e quando fomos ao Jorge Sampaio.

E nas aulas?

A - Nas aulas é a primeira vez.

A - Fomos apresentando como a minha professora disse ao Presidente da República.

A - Na biblioteca vimos muitas vezes.

Da escola?

A - Sim.

Portanto já viram com o Jorge Sampaio, na biblioteca, mas isso são vocês que quando chegam à biblioteca vêm o filme?

A - Não, quando nós fizemos o filme os senhores mostraram-nos muitas vezes o filme.

A - Eu acho que como vendem cassetes assim de guerra também deviam vender o nosso filme e assim quem ganhava éramos nós ... 500 escudos cada um (risos....).

A - Eu antes oferecia às casas.

P - Eu acho que o filme no estrangeiro já ganhou qualquer coisa.

E na escola já usaram o filme?

AAA - Não.

P - Já, foi...

A - Foi na exposição fomos ali ao pavilhão ver o nosso filme.

Exposição de quê?

AAA - Foi do dia mundial da criança, apresentámos o filme, trabalhos manuais, a exposição foi a Semana Cultural do bairro.

Aqui?

A - Sim.

Foi passado fora da escola ou dentro da escola?

A - Foi fora, no pavilhão, lá fora, ali.

Então já mostraram ao Jorge Sampaio, biblioteca, já mostraram na televisão, já mostraram aqui...

A - No Clube Familiar.

O que é isso do Clube Familiar?

A - Lá em cima no bufete, há lá umas senhoras que organizaram isso, é para dar conselhos a nós... e nós vamos ouvir, estavam lá pessoas para dizer conselhos.

E os vossos pais já viram?

A - No Clube Familiar.

A - A primeira vez que nós vimos esse filme no bufete foi numa reunião lá com um médico a falar das crianças, foi muitas coisas... foi assim, as mães batiam aos filhos, porque gostavam deles, então os homens às vezes batem às mulheres porque gostam delas.

A - Ele também disse, no início, para os filhos terem uma boa inteligência tinham pelo menos que falar com eles dez minutos, ele disse assim.

E foi nessa reunião que mostraram o vosso filme?

A - Não, não, isso foi noutra reunião, ele depois disse isso.

E aqui na sala de aula, já viram?

A - Aqui é a primeira vez, aqui... aqui.

A - Naquela sala já vimos muitas vezes o filme

A - É a sala da D L(...).

E porque viram lá?

A - Porque era a nossa sala, porque era a nossa antiga sala do segundo ano.

Mas viram no Português, Trabalhos Manuais...?

A - Não foi na sala da DMC(...).

A - E foi ali também.

Mas a que propósito viram o filme?

A - Porque era para os outros meninos verem, para os outros meninos contarem a outros meninos para andarem informados.

E mais vezes que tenham visto?

AAA - Na biblioteca, na RPT2 e outros canais, com outros meninos.

E já passou para outros meninos, aqui na escola?

A - Sim, sim.

P - E também, eles sabem... que o trabalho sobre os Direitos das Crianças... em Viana do Castelo.

A - Eu gostei muito de estar lá porque estavam todos a bater palmas, eu gostei muito.

Então já mostraram muitas vezes o vosso filme.

A - É muito sucesso!

A - E também já foi para o Jornal da Escola.

P - E já foi ao Algarve.

A - A nossa professora foi representar a nossa turma ao Algarve.

P - Já , foi nas Escolas Inclusivas, já foi ao Cinanima, tem sido assim.

A - Já estamos a ganhar muito sucesso.

Na altura vocês estavam 10, hoje estão 9...

A - Havia a Samaritana que hoje faltou...

Para além deste grupo de 10 havia mais alunos?

A - Os alunos da professora F(...).

Não, da vossa turma, da professora C(...)

A - Havia o Francisco, o Vítor, havia outros...

Porquê esses meninos não fizeram o filme com vocês?

A - Porque não quiseram vir.

A - Porque não tinham a mesma capacidade e não quiseram vir.

P - Como eram duas turmas tivemos que escolher e então calhou estes.

Eram dez alunos daqui e oito da outra colega?

P - Sim, tinha de seleccionar e os da minha colega.

Houve algum cuidado na formação quanto à mistura de etnias?

P - Sim, sim era uma condição.

Estavam dez alunos, desses dez alunos havia várias etnias e houve algum cuidado em colocar colegas vossos, meninos de outras etnias?

AAA - Houve, houve.

A - Porque a Carina... para a Rosa, porque é da raça dela, ele foi para cigano e nós ficamos para a nossa raça.

Mas ainda havia outro... Máximo?

A - O Máximo também..., também era negro, não sei se eles foram para os irmãos da Rosa, eram negros.

P - O Aurélio era cigano o José Silva era....

E esses alunos alguns eram do 5º ano ou do 4º ano?

P - Todos do 4º ano.... o Aurélio era do 4º ano.

Esses já saíram da escola?

P - Todos menos um.

Este tema que trataram, das questões dos direitos das crianças, fome, de uma criança ser adoptada, acham que nas aulas normais, que não no filme, tratam essas coisas?

AAA - Sim.

Por exemplo?

A - A professora também às vezes conta história disso, não conta?

A - A professora marca composições sobre os Direitos das Crianças.

A - Sobre o leite.

A - Dia da Criança.

A - Está tudo ali (expositor na parede), Dia da Criança, dia do Leite e do Ambiente.

A - Ali também tem coisas sobre as crianças, daqueles pais que abandonam as crianças.

Também nos outros dias têm falado sobre este tema?

A - Agora estamos a fazer com o professor S(...), fantoches.

E qual é o tema?

AAA - É o Ambiente

A - A música é assim...

AAA - (Todos cantam) *Sinto-me bem, a minha floresta está a brilhar...*

Quando fizeram este filme passaram a conhecer novas situações, com este filme ou já conheciam?

A - Já conhecíamos, já..

Já tinham pensado nestas questões, as crianças poderem estar...

A - Vimos na televisão, em Angola as crianças passam fome, as crianças que morrem.

A - As meninas como a Carina muito *magrinhas*, só com ossos.

A - A Carina sabe mais coisas porque é...

A - Eu sou portuguesa!

A - Mas os teus pais não.

A - São de Cabo-Verde.

Passaram ou não a conhecer mais coisas?

AAA - Sim, não, sim, não...

A - Já conhecíamos, mas mesmo assim conhecemos mais casos.

Querem dizer mais alguma coisa?

AAA - Não.

A - Gostei muito desta reportagem.

A - Também eu.

A - Eu adorei esta reportagem.

A - Este instante foi muito bom para mim.

A - Podemos estar na RTP.

A - Foi um intercâmbio especial.

A - Fizemos agora uma coisa sobre o racismo, tivemos uma ideia.. mas quem teve foi a professora

A - Fizemos o trabalho sobre o racismo, sobre pessoas de outra cor, para que ninguém gozasse, porque há... que dizem... preta...

AAA - Preta mulata, nariz de macaca, rouba galinha, mete na saca.

A - Pusemos assim um poema...

AAA - Somos todos iguais... somos todos diferentes....

Foram vocês que fizeram?

A - Com a professora também.

A - Nós também fizemos o poema, temos aqui pessoas de raça negra.

A - E ciganos.

A - Mas os ciganos..., mas as pessoas brancas não gozam com os ciganos, como com os pretos, como o Nelson, mas não batem...

A - Algumas pessoas gozam os de raça preta e nós não gostámos de ouvir isso... mas nós às vezes também lhes chamamos.

E acham que pelo facto de terem feito o filme que vos alertou ...

A - Foi.

A - Foi o filme.

A - E nós estamos a gostar muito deste trabalho porque nós não gostamos de ver as crianças abandonadas.

A - Com este filme toda a gente anda a ficar melhor.

Então este filme apareceu como motivação para outros trabalhos?

A - Sim.

A - É.

A - Tem que vir connosco ver os nossos trabalhos aqui na sala e lá fora na entrada da porta.

Grupo de alunos que participaram na produção do filme

10 alunos do 2º ano de escolaridade - professora C(...)

8 alunos do 4º ano de escolaridade - professora F(...)

André Silva
Aurélio Cardoso
Carina Varela
Catia Duarte
Daniel Sousa
Filipe Damião
Henrique Furtado
Jorge Oliveira
José Gomes
Máximo Soares
Mónica Gomes
Nelson Sousa
Samaritana Salazar
Sandra Pimenta
Saúl Braga
Tiago Cruz
Tiago Loureiro
Vânia Maria

ANEXO IV

Entrevista com a professora

(P, 4)

Pode falar um pouco sobre o seu percurso profissional?

P. Eu trabalho já há vinte e cinco anos, faz agora nesta altura, sou professora do quadro geral, estou efectiva aqui nesta escola, no ano passado não estava mas agora já estou. Estou nesta escola há dez anos.

Sempre esteve ligada ao ensino básico?

P. Sempre, sempre estive, mesmo antes da profissionalização que eu tenho do ensino particular também, um ano só. Mas sempre ao ensino primário.

Qual é a formação de base ?

P. Tenho o quinto ano e a escola do magistério e agora terei mais alguma coisa porque entrei na ESE (Escola Superior de Educação).

Então neste momento entrou na ESE, faz parte da formação ao longo da vida?.

P. Vou fazer... um curso de complemento de formação na área de Educação e Expressão, Física-Motora, Dramática, Musical e Plástica eu acho que não tem que ver umas com as outras mas... eu já tenho ali as disciplinas que vou ter.

Tem alguma formação específica na área da educação multicultural ou diversidade?

P. Eu estive naquele projecto de educação multicultural com o Doutor Steve Stoer e é daí daquelas acções de formação que me vem esta maneira de estar.

Foi feita em que regime?

P. Eu acho que foi num regime de voluntariado, era um projecto em que aderiam quem queria, dentro da escola, a escola estava aberta e aderiam quem queria e no princípio não aderi foi em 92 ou 91 e depois aderi no ano de 93, 94 e até 95. Foi um projecto grande. Na primeira parte eu não aderi mas participei sempre. Dei entrevistas participei em acções de formação que eram feitas aqui na escola. Havia uma colega que estava no projecto, que me arrastou porque dizia que eu tinha de ir para lá, porque via a minha maneira de estar e de trabalhar com os miúdos e achava que eu devia ir e então...

Foi o único momento em que teve uma abordagem às questões da diversidade?

P. Foi, embora, eu não sei se cite... quando estive no Campo 24 de Agosto, não tínhamos ciganos, mas tínhamos os filhos daqueles que andam do circo, eram passageiros, estavam um mês, oito dias e andavam assim, é a única coisa de interesse, porque até aí tinha sempre lusos, andei sempre pelas aldeias, não havia outras etnias.

Há quanto tempo esteve no Campo 24 de Agosto?

P. Foi em 80, 81, talvez... a minha filha tinha 2 anos, ela nasceu em 79.

Como vê o grupo que tem na sala de aula?

P. Que tinha!...

Acha que existem diferentes culturas em presença.

P. O grupo era muito heterogéneo, eles eram muito rebeldes, muito barulhentos mas que gostavam muito de trabalhar.

Isso correspondia a culturas diferentes?

P. Eles gostavam principalmente de trabalhar em grupo e aí cada um tinha os seus saberes, dentro daquilo... muitas vezes a gente, digamos como o caso da Carina, quando ela estava com o grupo ela falava da terra da mãe porque ela foi lá, foi um momento muito interessante e depois eles queriam que ela falasse "crioulo", porque ela aprendeu. Nós

fizemos um trabalho aqui para a comunidade quando foi da independência de Cabo-Verde.

Eram os colegas da turma que queriam que ela falasse?

P. Sim, eles queriam que ela falasse, tudo isto estava ligado com um trabalho que fizemos no primeiro ano sobre Cabo-Verde. Foi um trabalho que as assistentes sociais me pediram, elas estavam no bairro a trabalhar com a comunidade cabo-verdiana e fizemos um trabalho sobre Cabo-Verde. Também foram filmados, vieram cá e fizeram um trabalho muito interessante. Fizemos fotografias, há coisas que não me lembro e nessa altura eles começaram a perceber algumas coisas sobre Cabo-Verde. A Carina perguntava à mãe coisas sobre Cabo-Verde... através da Carina eles sabiam coisas, eles diziam é da terra da mãe da Carina. Houve uma troca de cultura ela veio dizer aos meninos como eram lá e ela foi nesse ano a Cabo-Verde e eles ainda quiseram saber mais coisas. Quanto ao Nelson porque eles usam termos ciganos, alguns já usam termos dos ciganos. Dentro da turma eles escreviam temas de cada uma das suas raças. Aqui no bairro eles estão muito por dentro das coisas uns dos outros. Ainda ontem uma miúda, a Paula, que não entrou no filme, disse para a professora "*o nosso Natal é mais bonito que o vosso, é muito mais alegre*" porque há para lá uma bagunça qualquer que eu não sei, mas que ela disse que era muito mais alegre, portanto eles estão muito por dentro uns dos outros.

E essa aluna é...

P. É cigana, por isso eles estão dentro dos costumes uns dos outros, mais do que nós, nós por vezes é que deturpamos tudo e às vezes... eu estive numa acção de formação e dizia assim uma professora "*os meninos são inteligentes a escola é que os põe burros*" foi mesmo assim a expressão. Nós é que queremos que eles tenham a cultura da escola e não aquilo que eles trazem porque a gente está mais aflita em dizer assim... Ciências da Natureza quero que aprendam isto, quando eles podem aprender as mesmas coisas usando as vivências que já têm... eu penso que eles já sabem alguma coisa tanto que eles através do que já

conhecem chegar aquilo que eu quero, que eu quero não... o que os programas exigem.

Se nós somos sozinhos a fazer um trabalho até fazemos o que queremos, mas quando há uma escola e há outras maneiras de o fazer, também a gente também tem que ir atrás dos pais... é que para os pais... dizem "andam sempre a fazer aquilo... os outros..." está a entender o que eu quero dizer... é muito difícil.

No trabalho que realizaram há um trabalho de grupo?

P. Sempre, de pesquisa.

Esse grupo não corresponde ao total da turma?

P. Aqueles alunos... foram porque era o grupo que tinha mais etnias dentro da sala, tinha as três, a colega também tinha ciganos, negros e lusos.

Mas ainda tiveram uma divisão...

P. Tivemos que fazer o que nos foi pedido... foi para fazer um grupo e como fomos as duas convidadas e haviam alguns garotos que ainda não sabiam ler nem escrever tanto numa turma como na outra e na outra... embora fosse um quarto ano já se sabe é daqueles quartos anos que andam retidos e que não... o grupo que veio estava muito... o meu grupo estava muito avançado seguiram o vídeo... viu que na Páscoa já estavam a ler... coisa que os do quarto ano não quiseram fazer, não quiseram ler, viu no vídeo...

Dentro da sala de aula da professora como fizeram a divisão?

P. Eu tinha lá garotos que ainda não acompanhavam o segundo ano então esses há partida não os seleccionei porque não sabiam ler, nem escrever e tinham que fazer uma pesquisa e eles sozinhos não conseguiam e então escolhi o grupo que estava a frequentar o segundo ano...

E em outras situações, que não naquela, como é que são agrupados?

P. Normalmente era eu que os dispunha porque eles eram muito mal comportados, quer dizer eles eram muito vivos, não eram mal comportados. Hoje eu estou a ver... eu... faz de conta, eu era a mãe e eles eram os filhos, na minha sala é assim mesmo porque eu quero, há aquela abertura, eles vinham contar-me tudo... eu é que era a mãe, amiga, professora e talvez abusassem um pouco de mim. Quando estavam com outras colegas eles eram bem comportados nunca tive problemas. Eu dispunha-os para se trabalhar melhor. No princípio eles sentavam-se como queriam e iam sempre escolher os pares que era para conversarem para brincar, umas vezes estavam sozinhos nas carteiras outras vezes... não havia uma disposição na sala rígida, era conforme o trabalho. Se estávamos a trabalhar no quadro as carteiras eram em fila, se era um trabalho em que a gente ia discutir... a minha sala nunca estava da mesma maneira.

Tinha alguma preocupação quando estava a formar o grupo?

P. Eles é que se escolhiam, no trabalho de grupo nunca digo se é assim ou assim, eles é que se escolhiam e trocavam.

No trabalho participaram outros professores e especialistas... e pais funcionários?

P. Funcionários... era o normal. Eu estive na Escola Inclusiva que também é um bocadinho multicultural aí tive uma ajuda directa na sala, Dr.^a R(...) N(...) e Dr.^a T(...) foram assistir ao trabalho dentro da sala de aula.

Foi só um trabalho?

P. Foi um trabalho que tivemos aqui... dois, três anos, este era mesmo multicultural.

Quando faz aqueles trabalhos o que pretende atingir, concretamente na produção "Rosa e os seus amigos", tem sempre objectivos?

P. Tem, os objectivos é eles dizerem os direitos das crianças através do filme, como é que viam os direitos das crianças. O objectivo principal é chegarem aos direitos das crianças e que todos compreendam, porque

no filme está lá praticamente quase tudo explícito e eles aprenderam porque antes do filme a gente trabalhou, juntámos as crianças e trabalhámos porque tinha de ser... os miúdos eram muito pequenos, os meus principalmente e tinham de ser elucidados.

Portanto era fundamentalmente a abordagem do tema ?

P. Era fundamentalmente a abordagem do tema e depois porque estavam lá meninos de muitas raças, ciganos, cabo-verdianos e lusos e o que cada raça pensava sobre o assunto e todos eles prestaram as suas maneiras, por exemplo, quando a Rosa é chamada de preta mulata, quem foi da sugestão foi um preto porque era aquilo que ele sentia na pele, daquilo que lhe faziam, foi muito interessante esse trabalho, porque ali se pôs em jogo o que cada raça, vamos falar assim, sobre o que cada criança sentia, os direitos da criança. Por exemplo a maneira de ver da Cátia era diferente da maneira de ver do Nelson, como o da Carina embora a Carina seja uma menina privilegiada porque eu acho que toda a gente gosta dela, todos, não há excepção, mas há uns que são postos de lado, mesmo pelas crianças, aqui na escola não se vê muito isso, não põem de lado os miúdos, mas lá fora é diferente e por vezes eles lá fora também se tratam mal, mas é a influencia do meio, porque os pais não gostam e então aquelas lutas, porque aqui na escola todos se dão bem. Agora tenho uma turma do primeiro ano e tenho catorze ciganos, não tenho nenhum negro, mas tenho catorze ciganos e com os outros não há nenhuma distinção. Trabalham todos ajudam-se é muito interessante.

O que vê nos alunos quando olha para eles na sala de aula?

P. Isso é tão difícil, sei lá... eu gosto muito deles, dos miúdos é como se fossem meus filhos, por isso quando eu olho para eles penso logo no melhor, eu tive duas filhas, eu penso logo que tenho de dar a estes meninos o que também eu queria que dessem o melhor às minhas filhas, então vejo-os eu sei lá é uma parte de mim, não sei explicar porque eu gosto muito deles. Quando eu começo um novo ano, quando começo com os pequenitos, eu chamo-lhes pequenitos, eu tenho aquela

perspectiva “será que nos vamos entender?” Será que... porque às vezes é difícil... geralmente os meninos nunca choram na minha sala...

É difícil porquê?

P. Porque a gente não os conhece, eu tenho muito medo de ferir as crianças... eu não sei explicar...

É porque as crianças são muito diferentes, é a diversidade de culturas?

P. Não, não, isso não, todos somos diferentes... todos são diferentes, e não é isso que me mete medo, mesmo com os pais eu tenho bom relacionamento. Eu entendo-me com os ciganos, entendo-me com os lusos e com os cabo-verdianos muito bem, nunca tive problemas com os pais, nunca, nunca e há uma amizade, porque eles muitas vezes me encontram, com estes ainda não conheço bem, mas com os que deixei, os do filme, havia uma relação afectiva muito grande com os pais.

Então como vê a diversidade de culturas, obstáculos, riqueza?

P. Riqueza, porque eu vim a aprender muito nestes anos. Eu estou aqui há dez anos e tenho aprendido muito com todos, com todos, não é por ser cigano, luso ou cabo-verdiano, não, primeiro a gente tem que respeitar, eles têm aquela cultura assim, aquele costume, temos que respeitar e depois e daí é um sentimento...

Porquê aquele argumento?

P. Talvez pela motivação: Eu acho que foi pela motivação, eles já estavam preparados para fazer qualquer coisa.

Isso foi sob o ponto de vista do processo e de conteúdo?

P. Porque é das vivências aqui do bairro. As vivências aqui no bairro são muito ricas e é isso que está lá no filme, está lá espelhado o bairro. São as experiências dos alunos, eles até falaram de casos... a história é um pouco verídica, só que a menina não era negra... mas em parte era um caso verídico.

Então foi uma rentabilização de saberes?

P. Claro que foi e eu aprendi bastante com eles, foi uma experiência espectacular.

Acha que a escola em geral pode rentabilizar os saberes dos alunos?

P. Eu acho que sim, porque no ano passado fizemos um “teatrinho” de fantoches sobre o ambiente e eles disseram tudo lá, com a minha ajuda... não é, eu sempre que posso dar alguma coisa diferente aos meus alunos eu dou.

O filme é o reflexo da cultura dos alunos?

P. Eu acho que é. Muitas vezes eles dizem coisas e eu aproveito aquilo que lhes dizem para lhes dar até lições de ética para os meninos que são muito agressivos. Eles por vezes são muito agressivos, e eles traziam essa agressividade de casos... que eu me lembro... de por exemplo de zaragatas que havia lá no bairro e a gente aproveita para eles chegarem a conclusões sobre o que não é bem feito e essas pequenas coisas que eles têm que aprender e que a gente diz assim prega, prega, prega... mas eu já lhes tenho dito “a gente é como a água a cair na pedra até que um dia há-de furar” a gente vai dando, dando, dando e depois quando são grandes depois lembram-se “olha a minha professora tinha razão”... é isto, é a realidade e a gente nunca deve desistir porque alguma coisa fica, eles aprendem e é muito bom chegar agora a esta altura e eles foram para o quinto ano e uma professora disse “estes meninos estão trabalhados” e a gente fazia muitas coisas destas portanto dava na mesma as matérias através de por exemplo... dava muitas histórias, ou histórias através do gravador por vezes iam dramatizar e daí partia para a língua portuguesa, matemática para tudo porque gosto muito de usar um tema e partir para as outras disciplinas, interdisciplinaridade, eu gosto muito de usar isso porque depois há as canções. Também gosto muito de trabalhar a fazer uns “projectinhos”, mini projectos onde há um tema, às vezes convido outras colegas e depois há aquela troca de experiências às vezes miúdos maiores com mais pequenos... quando eu mando fazer uma composição, na sala para

todos, tem um bocadinho de cultura de cada um, porque os pais por vezes ajudam.

Acha que a cultura dos alunos é diferente da cultura nacional?

P. Se calhar não é, nunca pensei, ainda há dias discutindo com uma colega sobre os objectivos gerais do ensino primário, eu para mim acho que alguns já estão desfasados, mas depois pensando sozinha se calhar até nem estão só que temos que dar a volta ao texto e talvez não dizer daquela maneira mas dizer de outra, isto é muito complicado.

Há uma consciência do que é ser português? Pode-se ser português e cabo-verdiano ao mesmo tempo?

P. Eu acho que sim. Os miúdos sentem isso, embora gostem de separar “eu sou desta etnia e tu és daquela” não há misturas, mas são todos... eu dentro da sala nunca vi que houvesse essa distinção.

Mas eles têm culturas diferentes, experiências diferentes... pelos pais, alunos filhos de cabo-verdianos...

P. Aqui na sala nunca dei conta disso.

Mas os saberes são diferentes...

P. Concerteza e é como eu digo eles trocam.

E acha que se pode ser português e cabo-verdiano ao mesmo tempo?

P. Eu acho que sim, porque não?... todos nós somos um bocadinho de tudo a gente adapta-se a tudo... o português adapta-se a tudo.

Acha que ser português hoje é a mesma coisa que ser português há vinte anos atrás?

P. Se calhar não, tínhamos outros pensamentos e cortavam o pensamento, só se fazia aquilo que eles queriam, nas famílias não se alargavam os horizontes... Em França... em Nice... eu dizia para aqueles que diziam “se eu estava bem em Portugal?”... “eu estou muito bem lá em Portugal” porque isto ainda foi logo em 69, porque a imagem de Portugal era a dos “coitadinhos... dos pobrezinhos” e quando eu disse que não, que eu gostava de estar em Portugal e a minha mãe disse que

não, que estava tudo bem em Portugal, eles ficaram admirados. Portanto eles têm a imagem de "coitadinhos" porque é a imagem que a gente lhes dá mas se aparece alguém que lhes diz que não, dizendo que aqui se está bem...

Está a falar de que tempo?

P. Foi em 81 que eu fui lá a primeira vez e ainda se dizia "coitadinhos dos portugueses" agora foi lá e já não dizem, a imagem é diferente, agora... porque agora já vai muita gente portuguesa lá passar férias e já há uma imagem diferente, eu acho que sim, para mais aquele sítio que é de alta sociedade.... sul de França. Veja lá quando disseram, na primeira vez que estava melhor lá e eu disse que não, que estava melhor aqui, que estava melhor no meu país, que estava ansiosa por vir.

A apresentação do filme não ficou só pela apresentação na escola. Qual é a intenção de apresentar o filme fora?

P. A divulgação é o primeiro objectivo, eu acho que deve ser esse. Não sei se a R(...) N(...) falou, ela que levou o filme a Estocolmo lá a um congresso, eu acho que é mostrar às pessoas o que as crianças sentem sobre os seus direitos, eu acho que este é o objectivo principal. Outro é nós reflectirmos e as pessoas que as coisas devem mudar em relação às crianças, esse é o meu objectivo. Eu mostro que é para as pessoas verem o que as crianças sentem e que estamos numa escola onde estamos a estudar o assunto, os pequenos problemas deles.

Qual tem sido o impacto?

P. Toda a gente adora o filme, pedem o filme para estudarem, para divulgarem, depois cada um...

Nunca falou com ninguém, das pessoas que viram o filme?

P. Eu sei que tem sido trabalhado, por esses objectivos, pela diversidade cultural que lá está expressa.

Já lhe disseram isso?

P. Já uma colega, também foi no âmbito das Escola Inclusivas que dei uma entrevista em que estava no topo, o filme, e fizeram um estudo dessa entrevista e do filme, para verem a integração das crianças na escola.

Que conhecimento pode ser dado ao professor com a produção de um filme?

P. Não é bem o conhecimento, é maior segurança para que utilizem estas práticas mais vezes porque dá resultado na aprendizagem, ficam muito mais motivados para estudar. Se nós falamos nos direitos das crianças e eles não sentem nada... através de uma parte lúdica eles interiorizam muito melhor os conhecimentos.

Como vê as discussões, os produtos...

P. A planificação é sempre uma fase do professor, porque a gente diz assim "nós queremos isto", vamos fazer de maneira a encaminhar os alunos para a discussão que nós queremos e depois consegue-se... discute-se... uns dizem "isto não é bem assim"... todos, até chegarem a uma... claro com a nossa ajuda, são crianças muito pequenas, sempre utilizando aquilo que eles querem, a conversa é de crianças deve ser encaminhada por nós, mas sempre utilizando as expressões deles... os consensos a que chegaram sempre utilizando o que eles dizem.

E em termos de produto final?

P. Eu acho que foi ótimo porque... só quem viveu o processo é que pode perceber porque explicar e dizer não se entende.

É importante o produto?

P. É. Os miúdos aprenderam que é com muito esforço que se pode chegar a uma "coisinha" reduzida. Os miúdos acharam pouco, o filme, era muito pequenino para aquilo que fizeram. Foi uma boa questão para eles aprenderem que é preciso muito esforço. Na vida prática é preciso muito esforço para se chegar a uma coisa pequena, e a gente também

não se pode iludir. E foi muito importante, para os miúdos verem o filme na televisão no programa Artes e Letras e eles gostaram de ver.

E o sucesso dos alunos... o que eles aprendem?

P. Não é o ideal, ainda estamos no começo era preciso mais tempo para ainda os pôr melhor, e isto eles nunca mais esquecem, eles aprenderam e continuam na escola e no 4º ano.

Falou que a professora do quinto ano achava que os outros alunos estavam bem preparados?

Sim, ela disse que estavam trabalhados.

Se tivesse que caracterizar o que aprenderam... o que é estarem bem preparados, conforme a professora do quinto ano disse?

P. Foram muitos filmes, nos fizemos slides sobre a história de um autor José Rica, O Mistério da Lagarta, é muito interessante, os miúdos adoraram e fizeram uns slides e um "livrinho", fizemos os fantoches com uma história sobre o ambiente, quer dizer eles próprios têm algumas que faziam eles próprios, por isso houve um despertar até para a escrita, para a criatividade, porque eles adoravam, em casa, fazer as suas histórias e depois davam-me para eu corrigir, que eles querem que eu corrija que é para eu... têm pequeninas coisas... Por exemplo eu peguei numa folha de eucalipto e fizemos um livro, cada um imaginou o que era aquela folha portanto há uma abertura para a criatividade e eles agora estão a demonstrar isso e já não são meus alunos. Podia ser esta fase em que estiveram quatro anos comigo e depois saíram, têm um leque aberto de professores, senão tivesse ficado nada, eles não conseguiam ter sucesso. Eles vêm ter comigo e dizem, professora correu-me bem, já fiz assim... e até daqueles miúdos que eu tinha um pouco de receio. O meu trabalho não foi o ideal, porque o ideal, aquilo que a gente idealiza.... mas, foi bom, eles aprenderam.

Falou-me que eles primeiro investigavam.... para conhecer a cultura deles?

P. Eles adoravam investigar... foi pena eu não ter trazido.... eu fazia assim uma pergunta "o que aprenderam e o que gostariam mais de aprender?" e eles respondiam dizendo o que queriam aprender e então queriam aprender coisas que não vinham no programa por exemplo sobre os astros, está no programa mas é muito reduzido, eles queriam saber sobre os buracos negros, coisas que os preocupam, que ouvem na televisão e querem saber e então o que é que eu fazia trazia livros e punha-os a pesquisar e eles iam ver aquilo que queriam.

E em relação á cultura deles, acha que tentaram perceber alguma coisa sobre as suas culturas?

P. Sim, sim também tive um "livrinho" que foi com as meninas que estavam aqui a fazer o estágio de Ciências da Educação em que eles contam fases da vida da família, casos do bairro dentro de cada uma das suas etnias.

Nunca levantaram nenhuma questão quando estavam a fazer a pesquisa ou quando estavam a produzir o argumento?

P. Não, a única coisa que eles andaram assim mais... foi com o racismo essa foi a única questão que se levantou. Eu agora falei que há meninos lusos.... dentro de cada etnia há o seu racismo, tanto nos lusos como nos ciganos como nos cabo-verdianos, há racismo dentro das próprias etnias. Dentro da raça cigana querem os meninos todos de tarde, mas era preciso uma turma para cada menino, porque eles não querem os ciganos com os próprios ciganos e acalmou...

Quem diz isso?

P. Os pais, os pais é que dizem e eu digo-lhes "depois venha-me dizer que eu é que sou racista... vocês é que não querem os vossos filhos à beira dos outros...como é que é?" isto dentro da própria etnia, assim como quando uma criança é rejeitada pelos brancos, isto não é racismo?

Acha que se levantaram essas questões quando estavam a fazer o filme?

P. Sim, o problema do racismo entre etnias, não entre eles, na sala ou mesmo na escola a gente não vê esses problemas, brincam como

crianças, batem-se como crianças não é por ser cigano ou de outra etnia que há esses problemas, são crianças, brincam, batem-se, são amigos, depois lá fora há os pais e aí já há separações, dentro da escola não há separações. Estou aqui há dez anos e que tive logo uma turma de matulões, grandes, tinha meninos com quinze anos lá dentro da sala e nunca me apercebi que eles se sentissem mal uns com os outros, que existisse racismo aqui dentro das paredes da escola.

Estas crianças aqui têm muito medo se passar fome, não sei porquê, ainda não descobri qual o motivo mas têm muito medo de passar fome, parecem “cãezinhos” que estão à espera, começam a silabar eles parecem a mesma coisa, pode ser até para estragar, mas o que eles querem é ver comida é uma coisa impressionante, eu ainda não descobri qual é o motivo disso. Será que têm falta? Mas eles trazem lanches brutais, porcarias.... batatas fritas, aperitivos de queijo, aqueles bolos com chocolate é uma coisa impressionante. Por exemplo o leite da escola, se a gente lhes desse meia dúzia de pacotes eles queriam, ainda estou para descobrir porquê.

E esses comportamentos são próprios de alguma etnia?

P. Não, são todos. Todos têm o mesmo comportamento neste aspecto.

Acha que o argumento do filme se liga a estes problemas?

P. Se calhar foi. Estava lá um miúdo da turma em que a comida para ele... meu Deus... e ele disse “se vai chorar é porque tem fome, as crianças não podem passar fome” e todos concordaram porque para ele “comidinha”.... era uma coisa impressionante... eles trazem cada farnel... é iogurte, é um bolo, é fruta, é o pão mais as batatas fritas, sumos... tudo só para o lanche, e são pequeninos... da primeira classe, agora a trazer lanches brutais e comem tudo, estragam, depenicam tudo e o resto é para estragar. Eles têm de trazer aquilo tudo para comer.

Quando vim para cá fiquei impressionada com os ciganos, ainda não havia a cantina para todos, eles pagam porque a primária não tem direito a ir à cantina. O que sucedia era que as ciganas traziam brutais lanches e dentro do pão pernas de frango com outras coisas assim, porquê? Porque estavam a dormir até ao meio dia e as mães não tinham tempo

de fazer a comida e então ao lanche vinham trazer-lhes essa comida toda e os miúdos eu não sei... não almoçavam e as mães vinham trazer-lhes.... eu dizia "isso é um jantar" e a mãe dizia que não tinha tido tempo para fazer o almoço e para comer e agora tem que comer bem.

ANEXO V**Entrevista com o realizador****(R, 5)****Qual o percurso profissional?**

R. - O meu percurso profissional.... estudei na Escola de Belas Artes do Porto, Artes Gráficas e Design, acabei em oitenta. Nessa altura fiquei como monitor de Artes Gráficas na Escola e ao mesmo tempo a dar aulas de cinema de animação na Árvore. Em oitenta e cinco tive a hipótese de fazer um estágio no Canadá.

Qual é a formação de base?

R. - A formação de base é de Belas Artes. A formação específica em cinema de animação foi feita nos primeiros "atelier"s de cinema de animação do CINANIMA em 78/79. Em 80 já estava na organização, mas a grande formação que eu tive foi em 84 no Canadá. Depois estive um mês em casa do professor... com aulas particulares e tive na Gulbenkian um curso, o resto fui autodidacta, foram formações muito pontuais e mesmo a formação no Canadá foi porque queria fazer as coisas, porque não era uma escola, eu fazia o que queria fazer, puseram à minha disposição todo um estúdio ,eu fiz o que quis. Quando voltei do Canadá começaram as primeiras experiências com miúdos na Árvore. A Árvore tinha uma parte infantil que era o Arbusto. Por um lado surgiu como um desafio o Festival de ANNECY, onde havia encontros,,, quiseram fazer um intercâmbio connosco, quiseram que os nossos trabalhos fossem apresentados lá, mesmo sem haver experiências prévias... se virmos o que hoje fazemos neste trabalho, há uma evolução enorme. Para que esta evolução fosse possível foi muito importante o intercâmbio com o Festival ANNECY. Por um lado havia uma parte com filmes feitos por crianças e por outro lado com a Associação Internacional do Filme de Animação onde existe um grupo de pessoas, que trabalham com crianças, onde eu aderi e foi sobretudo na troca de

experiências com eles que eu desenvolvi bastante o trabalho que estava a fazer.

Como entram aqui as questões multiculturais?

R. - Não directa mas indirectamente, pelo seguinte, neste grupo, como organização internacional, com elementos de todo o mundo uma das questões que foi muito útil para mim foi a existência de programas e de projectos de colaboração entre vários "atelier"s. Por exemplo... o que nós tínhamos de fazer era muito simples, havia um apresentador que dizia "o amor o que representa para ti?", na língua local, e depois nós tínhamos trinta segundos para responder a essa pergunta em animação. Com os resultado disso havia um filme português feito na escola do Marco de Canaveses com o professor... e foi um miúdo... que depois veio a integrar e a colaborar connosco.... nesse projecto havia um filme português, um brasileiro, um servo-jugoslavo, franceses belgas... mas no fundo havia esta revelação entre os países. Nós fizemos o nosso projecto enviamos a nossa parte e depois recebemos um pacote com um conjunto de sugestões. Nesse primeiro ano foi o amor como tema, no ano seguinte foi a poluição, depois foi os direitos das crianças... depois foi o problema da água, neste momento estamos a fazer um sobre as festas como cada um vê as suas festas, houve um ou outro que foi as canções tradicionais, outro o meu país na Europa. No fundo cada um trás a sua própria cultura para um grupo onde aí são juntas todas as culturas. Cada projecto tem 4 a 5 minutos, se cada "atelier" fizer um desta duração rapidamente se pode fazer um pacote de duração de 40 ou 50 minutos e foi nesse sentido que eu amadureci muito os meus métodos de trabalho por diálogo com os outros. Eu via os resultados dos outros e dizia "como eu vou conseguir?", mas se eles conseguem eu também vou conseguir e nesse dialogo...

Voltando um, pouco atrás ao Arbusto eu trabalhava com os alunos que estavam nos ATL's, cada grupo tinha uma vez por semana, uma hora, portanto vinha um bocadinho, depois outro... de semana para semana eles perdiam o fio da meada, era complicado eles manterem a

concentração, saber onde estavam, porque estavam a fazer as coisas etc., paralelamente a estes cursos comecei a trabalhar em cursos de verão e aí os resultados dispararam, os resultados obtidos foram 50 vezes melhores que os outros, tínhamos um mês de trabalho para fazer um filme de 3 ou 4 minutos o que se precisa à vontade de um mês de trabalho e neste dialogo comecei a perceber que só tinha uma semana para uma coisa que demorava um mês fui dialogando e vendo qual era a questão. Nesse percurso tem alguma questão multicultural directa. Em 95 organizei no CINANIMA um "atelier" internacional que vieram professores do Brasil, Eslováquia, Bélgica da Escócia e traziam com eles dois miúdos e com outro grupo de Portugal, esse era um grupo maior... fizemos um "atelier" sobre os direitos das crianças. Em cada grupo de trabalho trabalhava um animador estrangeiro e um português, ficaram instalados numa colónia de férias...

Participou na formação dos grupos?

A ideia surgiu da APRIL – Associação Política Regional de Intervenção Local, com quem nós já tínhamos trabalhado no ano anterior na Escola das T(...) neste ano desafiaram-nos a fazer outro para comemorar o 25 de Abril sobre os direitos das crianças. Foi na altura dos problemas em Oleiros e Francelos e dos comités populares, então nesse sentido, intencionalmente, tentámos fazer algum com os ciganos e então com o apoio da Câmara... ver que escolas do Porto onde existisse uma população cigana importante com quem nós pudéssemos trabalhar, portanto nós fomos à procura. Também não queríamos trabalhar só com miúdos ciganos e nessa altura a escola do (...) tinha um leque de ciganos, negros, brancos, havia multiculturas na própria escola e achamos interessante manter na estrutura no "atelier". Neste grupo de alunos não tivemos qualquer participação na sua escolha. A Câmara escolheu a escola, os professores da escola escolheram as turmas e os professores das turmas escolheram os alunos. Quando nós chegamos disseram-nos "aqui estão os alunos", não houve reflexão da nossa parte, nem rejeição ao que foi apresentado. Estávamos com o panorama que

nós tínhamos como objectivo de trabalho, correspondia aquilo que queríamos exactamente, queríamos que as crianças estivessem em confronto pelas diversas culturas e que não fosse uma primazia de uma em relação à outra.

Como caracterizar essa culturas em presença?

R. - Dificilmente se pode falar em caracterizar por grupos, saber se estes são melhores do que aqueles, ou não. Nota-se que os miúdos da etnia cigana têm uma maneira muito própria de trabalhar e de reagir. Eu tive uma grande frustração em trabalhar com eles por falta de referências pessoais e acho que se calhar tínhamos tido muito melhores resultados se pudéssemos ter uma formação cultural prévia para saber como estes miúdos reagem, porque estes miúdos têm uma maneira muito diferente de reagir, de concentração, de respostas, de atitudes que por vezes para nós são um pouco desconcertantes é um facto... é outra cultura que precisa de ser entendida para se jogar bem com ela. Lembro-me de um episódio no "atelier", na produção de um filme há momentos que são emocionantes e decepcionantes e eles têm que passar pelos dois. Eles normalmente vibram mais quando se lhes mostra o resultado do que fizeram. A primeira projecção do filme é emocionante "vamos ver o que fizemos", mesmo quando se estava a passar isto uma miúda estava pensativa, parecia que estava "a ver passar um avião", alheia às questões... seguramente que têm alguns problemas... problemas de idade... a miúda era Samaritana, é cigana, mas havia miúdos que chegavam de manhã ainda a dormir, são miúdos que se deitam tarde, estão a ver a televisão até às três da manhã, depois não conseguem. O saber jogar com o que está por trás das coisas... é por isso que digo que me senti um pouco frustado por de facto ter sentido necessidade de conhecer as especificidades. Com os miúdos ciganos nós dizemos é preciso fazer isto e eles dizem "faça você!", "eu não sei, faça você!" mas eles não é por não saberem é para nos testarem, eles estão numa relação de forças "um braço de ferro" entre a cultura deles e a nossa, eles não sabem onde devem ceder, já não é uma questão de interesse

peçoal, há ali algo mais que nos escapa e é essa barreira que às vezes é difícil ultrapassar e eu acho que era preciso um trabalho mais longo e mais aprofundado.

Onde ficam os cabo-verdianos nessa comparação dos ciganos com os lusos?

R. - Os miúdos negros sinto-os muito mais integrados na nossa cultura, não sinto que houvesse essa diferença cultural, eles próprios sentem-se pouco discriminados, mas em termos da sua relação, com o trabalho são tão ou mais empenhados no trabalho, embora haja de tudo... quando se decidiam fazer as coisas, decidiam e... em relação aos cabo-verdianos não notei que fizessem as coisas de maneira diferente... ou se a cultura fosse algo que implicasse uma maneira diferente de fazer as coisas, parecem muito mais integrados.

Porque a opção de trabalhar com alunos das escolas?

R. - Quando comecei, trabalhei no Arbusto... depois na escola Primeiros Passos depois ajudei a P(...) a montar um "atelier" na Sé no programa da Luta Contra a Pobreza dinamizado para os miúdos da rua, dignificá-los... o seu trabalho... e a partir daí fazer um trabalho de assistente social, começar por conhecer as pessoas... entrar nas casa da pessoas... dignificar o trabalho dos miúdos, geralmente quando vão para a escola "é da Sé? " já estão rotulados! estão postos no canto, quando alguma coisa está mal é da responsabilidade deles. Quando começaram a fazer cinema de animação foram ao CINANIMA e eu dizia vamos ver os nossos filmes eles diziam "não vamos ver nada" "estás a brincar, não é nada", mas quando viram o filme deles na sala e as outras pessoas a bater palmas eles ficavam com outra dignidade. Estes projectos de cooperação internacional permitem que lá fora os outros vejam, dá outra responsabilização.... e por vezes passava um excerto num Telejornal e eram primeira vez falados, não pela droga, nem por os problemas sociais, mas por algo positivo e isso foi positivo e isso não foi nas escolas foi fora das escolas. Estes trabalhos aparecem nas escolas

pontualmente, neste caso foi na escola de (...) como foi no caso das T(...) como aparecem no CINANIMA mais filmes feitos nas escolas... cada vez há mais filmes feitos nas escolas. Eu acho que trabalhar com os miúdos... porque os miúdos passam muito tempo a ver televisão e não é só no meu entender... cada vez mais pessoas entendem que se torna importante que as crianças entendam ou aprendam a linguagem cinematográfica. Hoje em dia com a sociedade do audiovisual não chega só saber ler e escrever, desenhar é preciso perceber as imagens em movimento, saber que têm regras, têm uma linguagem, têm maneiras de comunicar que é importante que comecem a reflectir sobre elas. Hoje fazer filmes com os miúdos constitui um primeiro passo para eles reflectirem sobre o que estão a ver e o facto de eles conseguirem fazer algo que eles podem ver e desmontar o processo... só o ver não é a realidade, digamos que é uma maneira de transmitir sentimentos informações... essa reflexão é que me parece cada vez mais importante de cada vez mais cedo as pessoas se interessarem. Os audiovisuais vão entrando lentamente nas escolas, estão a entrar e cada vez mais vão entrar e com mais força e essa é a razão fundamental.

Esse é um aspecto mais técnico e quanto ao conteúdo porque parte dos saberes dos alunos?

R. - Talvez isso se deva um pouco à forma como cada um se posiciona na questão. Eu tenho tentado... com base nas ideias próprias dos alunos, mas também há produções em que os alunos fazem a partir de um conto ou um livro qualquer, neste caso foi... mas há várias opções possíveis, eu pessoalmente tenho filme que criei a história e tenho outros que faço adaptações, neste momento estou a trabalhar numa adaptação de um conto de José Rodrigues Migueis, portanto num caso ou noutro é sempre necessário fazer uma re-escrita do texto e isso é que me parece o mais importante. Nestes casos é de certa forma imposto um tema para trabalhar e uma técnica, eles não conhecem a técnica, têm de re-interpretá-la, assim como o texto proposto e aí já é um trabalho em colaboração com os professores porque quando nós

chegámos à escola para fazer um trabalho temos tanto melhores resultados quanto desenvolvido e aprofundado tenha sido o trabalho na escola e neste caso também foi assim. Os professores trabalharam o tema direitos das crianças, nós não o desenvolvemos, foi só tentar ver que ideias surgiram a eles e depois tentar coordenar as ideias uns e dos outros, tentando pegar nas ideias de maneira a fazer um todo com alguma coerência mas deixar sempre para eles o aspecto criativo. O tema é imposto mas a maneira como pegam nisso é com eles é com as suas vivências. Quando um escritor está a fazer um livro está a fazer segundo as vivências dele, vai re-interpretá-las e com os miúdos passa-se o mesmo e é neste sentido que “nós puxamos por eles”. Obviamente que tem que haver um enquadramento técnico, pedagógico do orientador para seleccionar das ideias todas que surgem, aquelas que são interessantes por um lado e que outro lado aquelas que podem jogar umas com as outras. Se uma pessoa, num grupo, pega numa ideia só de um os outros estão-se a c(...) para o resultado porque é o trabalho do outro. Uma forma de empenhar todos é ir buscar ideias de uns e de outros de forma a sentirem que o resultado é o colectivo. Uma das questões importantes é fazer trabalhos colectivos, se fossemos fazer trabalhos individuais não era possível... quinze filmes...

Isso pode-se dizer que é uma pedagogia? Como fez o filme?

R. - Eu não tenho formação sobre teorias, sobre o carácter pedagógico... Além destas funções, da história, as filmagens, os bonecos, o som, a montagem, para além dos alunos assumirem essas funções é obvio que numa semana não é possível assumirem funções técnicas. Neste caso o professor ou o orientador tem que assumir as questões técnicas de forma a orientar o trabalho deles, dentro daquilo que eles têm de saber... eles ao mexerem na animação o orientador ou o professor é que vai dizer se deve ser mais longo ou menos longo, mas o professor também pode ser mais interveniente ou menos. Uma pessoa pode dizer “mais para a frente, mais para trás”, e o aluno... se ele fizer demasiadas intervenções é um professor que está a tratar mais das coisas que o

aluno. Há questões nas histórias que o professor pode gostar das ideias e surgir-lhe a ele ideias e mete no meio das outras, o professor pode exigir mais e mais o que interesse ao professor, ou pode “é o que dá e vamos ficar por aqui”. Saber estes limites é das coisas mais complicadas

Quem é o autor do filme?

R. - Para mim são os alunos.

A quem pertence?

R. - Por um lado, pela lei dos direitos dos autores, pertence aos autores. Num caso de um filme há outros factores que entram em consideração que são as despesas... que é a película, os laboratórios, os materiais etc., o que implica uma produção e então tem as regras da produção. Qualquer produto é obrigado a negociar os direitos de autor. Tem que estabelecer as condições em que cada um se compromete. O produtor compromete-se a arranjar os meios técnicos a tratar a parte técnica, os autores comprometem-se a resolver os aspectos criativos da questão depois “o que se pode fazer para um lado e para o outro?” depende desse entendimento que houver entre as partes que no caso das crianças é problemático, porque se vai considerar trabalho, “vamos pagar aos alunos o seu trabalho? É trabalho infantil”, põe-se problemas de ordem moral e ética que são complicados. Por isso é que nos filmes feitos por crianças normalmente não são comercializados e digamos a pequena comercialização que há não é em termos de mercado, são termos muito mais simbólicos e que permite repor os valores que foram necessários investir pelo produtor, por outro lado em termos dos direitos das crianças..., por exemplo o caso da “Liberdade” ganhou um prémio no festival “O que se faz com o dinheiro? dá-se o dinheiro aos miúdos? Dinheiro? Fica para a escola para arranjam materiais para trabalharem com os alunos?” Terá que ser uma questão acordada entre a produção e os autores que neste caso são os alunos, que neste caso são representados pelos pais e pela escola. Teoricamente isto devia ser assim quando uma pessoa faz um “atelier” numa escola deveria haver

um termo de responsabilização dos encarregados de educação a autorizar os filhos a participarem e que os resultados fossem aplicados de uma determinada maneira nomeadamente dar autorização à escola para os gerir e depois a escola negociaria com a produtora ou a própria escola seria a produtora se tivesse meios. Nós tentámos no caso da escola esclarecer estas coisas com eles e fizemos alguns contratos em papel, assumindo que a escola era o nosso interlocutor porque era impossível fazê-lo com os alunos, mas isto deveria ter sido... nós consideramos que no caso da "Rosa e os seus amigos " há uma propriedade tripartida entre a escola a F(...) como produtora, a APRIL, entidade que arranhou os financiamentos.

Estimula a participação dos alunos?

R. - É a base de todo este trabalho, os alunos é que têm de fazer a história, eles deram as ideias iniciais e nós tentámos coordenar a história, de maneira a tirar uma ideia daqui, uma ideia de acolá, juntando, discutindo com eles fazendo uma outra história que é um bocado a soma das outras, depois com base nisso eles têm que ilustrar a história fazendo um *story-board*, contar a história toda por imagens... dividimos em pequenos grupos, um faz o início o outro o meio e outro o fim. Depois têm que trabalhar com a plasticina, os personagens em plasticina os cenários em cartolina. Depois são eles que vão fazer a animação, umas personagens, um cenário e depois mexe assim..... Depois o filme vai para o laboratório e aí somos nós que montámos. Quando o filme está montado nos projectámos, eles vêm os resultados e pensamos na banda sonora conforme se tinha pensado inicialmente. Gravámos as vozes deles, se há alguma música que é preciso cantar depende das capacidades deles, da colaboração de professores de música. No caso da "Rosa" eles cantaram as músicas, em certas situações ainda temos os direitos de autor pela utilização da música, mas como não é para comercialização...o que é fundamental é o aspecto pedagógico.

É um filme diferente?

R. - É um filme diferente dos que se vêem na televisão ou no cinema, logo á partida porque é feito por crianças, tem o universo visto por ela própria, dentro das suas limitações e condicionantes do processo em que as coisas foram feitas.

Porque essa preocupação em trabalhar com as crianças?

R. - Como já disse as crianças vêm cada vez mais televisão e é necessário que comecem a pensar e reflectir, não é que não olhem, mas é necessário não quebrar a magia das coisas, a magia continua a existir, eu sei como se faz um filme de animação, eu tenho muito gosto em ver um filme de animação, o que me previne é sobre a manipulação das imagens, crie anti-corpos para raciocinar sobre as coisas.

Como é que os alunos viveram esses papéis?

R. - A P(...) fez uma comparação, para um estudo que fez, pediu a dois grupos de alunos que vissem um filme, um que tinha feito cinema de animação com ela e outro não. Depois perguntou o que viam no filme, e da análise que cada um fez e da estatística verificou que os que tinham feito cinema de animação fizeram comentários mais detalhados, aperceberam-se de mais informação, de mais detalhes. Isto foi feito num universo muito reduzido, seria necessário alguém estudar mais estas coisas... aprofundar mais este assunto.

Os alunos vivem os papéis de maneira diferenciada, mais uma vez dou o exemplo da P(...) que também trabalhou no ... Há atitudes diferenciadas há uma coisa que é o *braço de ferro*, que não é o caso, mas os alunos que ela tem na Sé muitas vezes aqueles alunos que mais se empenham são os alunos que na escola são os mais discriminados, aqueles que batem nos professores, chegam ali e vêm uma saída, são problemas de reconhecimento, afectivos, eles têm problemas de reacção à escola que têm, é a hipótese de exprimir as suas atitudes próprias e quando eles encontram... eles empenham-se. Como é uma questão que à partida

estão em pé de igualdade aí eles podem rapidamente mostrar o que valem.

Existe uma relação entre a técnica e a criatividade?

R. - Eu acho que sim. Porque é que nós fizemos este "atelier" com plasticina e outro nas T(...) com silhuetas? é precisamente por isso. Arranjamos uma técnica em que eles não estejam habituados, não tenham vícios, possam descobri-la e poder ter resultados interessantes. Ao mexer na plasticina começam a ver resultados agradáveis.

ANEXO VI

Recolha de informação documental
Entrevista com Comissão Executiva
(C. E., 6)

Excertos do documento cedido pela Comissão Executiva
Material policopiado

Caracterização do meio

A “escola encontra-se mesmo no coração (...) de um bairro da cidade do Porto. (...)A população deste bairro é muito heterogénea, constituída por diferentes etnias de parcos recursos económicos e culturais. Os agregados familiares são muitos numerosos, sem que neles exista para a maioria dos seus membros, empregos fixos, não só pelas reduzidas habilitações literárias, como também pela inércia e falta de interesse. (...) A degradação moral e de costumes a que as pessoas ao longo de todos os anos se foram habituando e com as quais parecem “fazer gala” em querer coabitar, fizeram deste bairro uma zona muito pouco aconselhável (...)”

Organização escolar

Alunos: Pré- 25+ 25= 50; 1º ano ... 65; 2º ano ... 160; 3º ano ... 59; 4º ano ... 76; 5º ano ... 64; 6º ano ... 36.

Professores: 1º ciclo – 30; 2ª ciclo - 32; total ... 62

Serviços Administrativos: Chefe de serviços.... 1; Assistentes... 6; Técnicos... 2.

Encarregado de Pessoal Auxiliar... 1; Auxiliares... 18; Guarda nocturno... 1.

Entrevista

Pode fazer uma caracterização física da escola?

C. E. - Esta escola é constituída por quatro corpos embora todos juntos não têm comunicação interna, são distintos. Em cada corpo há quatro salas em que um dos corpos é ocupado com a sala dos professores, conselho executivo, biblioteca e sala de informática. Cada um destes corpos é ainda aumentado, ou seja, complementado, por mais outras salas como clube de Inglês e a reprografia e em outro a secretaria.

Todos os corpos têm dois andares. Em cada um dos corpos existe uma casa de banho. O corpo que fica junto à entrada principal tem o bufete, serve refeições ligeiras, não temos cantina, e depois uma sala polivalente onde os miúdos podem estar em tempo de chuva, é a única zona coberta.

O outro corpo é ocupado pelo primeiro ciclo e esse tem o maior número de salas tem quatro salas no primeiro andar e seis do segundo. Este ano, nesse corpo, funcionou a pré-escola. Para além desta pré-escola, dentro da escola, existe outra no exterior, numa cave cedida pelo projecto Luta contra a Pobreza, parece que vai-se embora e para que as crianças não ficassem “ao Deus dará” a escola assumiu ficar com a parte que estava ligada à educação, ficou com essa sala que antigamente era uma ludoteca. A pré-escola é da responsabilidade da Câmara que designou professores para os dois locais, assim como os auxiliares de acção educativa.

Para além da escola temos um pré-fabricado também cedido pelo projecto de Luta Contra a Pobreza onde a partir de Janeiro irão funcionar actividades de complemento curricular.

Esta comissão gere estes três espaços. Nós quisemos isto mas é realmente muito trabalhoso porque “gerir uma casa sabe Deus” quanto mais espaços fora do nosso alcance de vista, mas vamos ver como corre. Tivemos o aval da Direcção Regional que se disponibilizou para nos ajudar, embora não de uma forma concreta porque não podem, mas pelo menos disponibilizaram-se verbalmente para ajudar no lançamento do edifício de apoio às crianças onde vai ser montada uma mini casa onde... nós temos aqui crianças sem expectativas de vida e estamos a tentar encaminhá-las para aquilo que elas pedem de uma maneira geral que é amanhã serem umas futuras empregadas domésticas e então nós temos currículos alternativos.. que vamos ter ou currículos complementares, vamos ver se conseguimos dar uma formação que não têm, a maior parte não sabe como arranjar uma mesa, fazer uma cama, e partir daí introduzir o português e a matemática para que eles amanhã tenham um nível diferente porque aqui há muitos que não sabem o que é o futuro, para eles só existe aquilo que vêm a droga e a prostituição.

Articulações com o meio?

C. E. - Nós fazemos, de uma maneira geral, através dos próprios encarregados de educação até agora, sempre, e através do Projecto de Luta Contra a Pobreza que no fundo era um projecto que existia no bairro e que fazia um bocado a articulação entre as diferentes instituições do bairro e o próprio meio. Por outro, lado com o Clube Familiar que foi um clube instituído pela escola de modo a que a escola estivesse mais próximo da família, como não temos ainda associação de pais porque ainda não estavam reunidas as condições.

Os alunos falaram que já passaram o filme nas sessões, no bufete?

C. E. - Sim é a noite. Há dois anos que está a funcionar geralmente é mensal. Os pais reúnem-se aqui connosco uma vez por mês. Claro que inicio a aceitação não foi muito grande mas depois as pessoas começaram a habituar-se e hoje até já pedem. Essa articulação tem sido

assim de uma maneira muito simples uma vez que nós aqui estamos mesmo no meio do meio e portanto é muito fácil tratar-se com o meio,,, é muito fácil mas às vezes difícil, mas já criamos uma certa empatia com as pessoas e portanto julgo que tem tornado mais simples as pessoas virem na escola um entrave neste momento já não vêm tanto já estão mais solidárias já vêm á escola com outro espírito não quer dizer que depois façam aquilo que deve ser feito, mas por menos o espírito já é outro.

Projectos em que têm estado envolvidos?

C. E. - Projectos em que estamos envolvidos, por exemplo com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, projectos ligados a estágios de professores que estão em Ciências da Educação ou em Mestrados e que portanto estão ligados à escola também a fazer os seus próprios trabalhos. Temos projectos ligados com Universidade de Manchester projectos com as Escolas inclusivas também, os projectos têm sido muitos aqui ligados á própria escola em si. Projectos desenvolvidos pela própria escola e outros em ligação com escolas superiores e escolas médias também com os seus estagiários e que no fundo têm sido integrados quer pelos alunos quer pelos professores não só na formação como na informação dos próprios professores.

Teve conhecimento do projecto Rosa e os seus amigos?

C. E. - Tive conhecimento e levei, levámos ao conhecimento nas Escolas Inclusivas lá em baixo. Acho que foi um projecto muito bem delineado e que se notou que realmente que os alunos estão abertos a este tipo de realizações e devia haver mais coisas deste estilo porque os miúdos aderem perfeitamente a este tipo de acções e depois gostam de se ver na obra feita e portanto achamos que teve um feed-back realmente positivo e teve não só para os miúdos como teve para as próprias famílias para escola e para fora, até uma vez levamo-lo à Foz do Arelho numa reunião que fizemos das diferentes Escolas Inclusivas e as pessoas gostaram e acharam que se podia fazer mais daquele estilo.

Sabe do que as pessoas gostaram?

C. E. - Gostaram da própria realização do filme que acharam muito importante serem os próprios miúdos a trabalhar as diferentes peças do filme, como o desenvolvimento que isso pode criar nas crianças porque no fundo é um desenvolvimento não só social como no aspecto de educação educativo porque no fundo estão a aprender uma serie de regras que não conheciam portanto estão a abrir os seus horizontes que no fundo é o que estas crianças precisam não é? E como o projecto real da escola e geral da escola é a escola para o mundo nos dentro da escola, com este projecto, acabou-se por abrir novos horizontes, porque eles viram técnicas diferentes das que conheciam até aqui, tiveram a contactar com meios completamente diferentes nós aqui na escola nunca tínhamos trabalhado com um projecto daqueles, por isso acho que foi útil para os miúdos e eles próprios transmitiram as suas próprias vivências, conseguiram de uma maneira lúdica conseguiram transmitir as expectativas de vida, eu acho que para eles foi bom por um lado, para nós foi bom porque conseguimos captar de uma maneira muito simples o que eles pensam da família...

Porque aceitaram a colaboração nesta iniciativa?

C. E. - Exactamente porque estava de acordo com o nosso projecto de escola que é a escola para o mundo, portanto abrir as crianças do seu espaço pequenino para a realidade exterior e nós conseguimos que eles estudassem a sua própria realidade, foi no fundo a base do filme com aquilo conseguiram abrir os seus horizontes e mostrar que aquela realidade pequenina pode ser transformada numa coisa grande que é para eles é grande uma peça de cinema

Como aproveitaram?

C. E. - Foi precisamente... aproveitámos para mostrar aos pais a capacidade que as crianças têm e que a escola lhes dá essas possibilidades abrindo as portas a pessoas exteriores à escola que querem estes projectos mostrámos que a escola não é um circuito fechado, pode ser um circuito aberto, eles próprios começaram a sensibilizar até para o que preocupa as crianças porque viram retratado no filme, aqueles problemas que põem no filme, a bebida, da violência e isso tudo, eles próprios sentiram que as crianças sentem aqueles problemas, portanto para aqueles pais que querem que têm as orelhas abertas, não são todos, mas aqueles se vieram e viram o filme aperceberam-se disso, lembro-me que até alguns disseram "mas eles tão pequeninos já vêem isso? Vêem e eles não têm noção disso. Isto acabou por nos ajudar a certificar aquilo que muitas vezes nós dizemos que as crianças são a maior testemunha de vida dos pais e da família e que eles muitas vezes não acreditam e no filme eles conseguem ver isso. Por exemplo eles a contarem a história vão buscar aqueles bocadinhos que fazem parte da família, da sua vivência real. Aproveitamos também no projecto das Escolas Inclusivas, tivemos a possibilidade de mostrar aos outros colegas de outras escolas, transformar uma realidade que se passou nesta escola, transformar a nível de país, estavam lá todas as escola e aqui aos professores também principalmente a professores novos que tinham pouco conhecimento da realidade acabaram por ver através do filme a realidade da vida. Fizeram-se uma ou duas sessões de discussão do filme, acho que toda a gente viu o filme, sobretudo os que cá estavam, agora os novos não.

Acha que foram só os alunos que aprenderam?

C. E. - Acho que já respondi, os professores também.

O que aprenderam com o filme?

C. E. - Aprendemos que é possível abrir uma escola ao meio e que é possível aprender com os mais pequenos, que os mais pequenos nos dão muitos testemunhos de vida muito grande e aprendemos que realmente é bom sermos humildes e reconhecermos que sabemos muito pouco e portanto tudo que venha... por vezes há colegas que dizem "abrem demasiado a escola às pessoas de fora" mas eu acho que isso é benéfico para nós eu continuo a dizer que com este filme foi muito bom deixarmos vir pessoas cá dentro porque no fundo trabalharam com os nossos alunos, ensinaram-nos coisas diferentes e os nossos alunos têm a satisfação de que é uma realidade diferente da de lá de fora.... As pessoas que vieram de fora foram formidáveis, trabalharam com os alunos, criaram uma empatia muito grande com eles, trabalharam uns com os outros e os miúdos acabaram por sentir que não é só com a escola que se trabalha que há também pessoal de fora e que têm outras expectativas de vida que muitas vezes aqui só com os professores acaba por ser minúscula assim abre-se... e já no ano passado quando houve um *casting* do Pedro de Vasconcelos que fez aquele filme o Jaime vieram cá seleccionar uma serie de alunos e por exemplo para nós mostrarmos o que eles iam fazer e como fazer baseamo-nos um bocado no filme, dissemos "vocês fizeram aqui no papel e com um e agora vamos fazer a mesma coisa e houve muita gente a inscrever-se.