

DOI: 10.31514/rliiberato.2019v20n33.p07

O contexto sociocultural dos alunos e as práticas pedagógicas do professor de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em Portugal¹

Isabel Vilas Boas Carneiro²Ivone Neves³Gabriela de Pina Trevisan⁴

Resumo

Esta investigação é parte do estágio profissionalizante do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia no 2º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. O trabalho tem como propósito abordar a relação existente entre o contexto sociocultural dos alunos e as práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores, bem como analisar de que modo a formação de professores permite o desenvolvimento de um perfil docente capaz de promover a educação intercultural. Para tal, metodologia mista foi contemplada como a mais indicada para recolher, analisar e apresentar os dados empíricos essenciais e, desse modo, aprofundar os objetivos estabelecidos e delinear algumas respostas aos dilemas subjacentes à temática. Os resultados obtidos permitem constatar a dificuldade que as professoras sentem em adaptar os conteúdos programáticos e as metas de aprendizagem aos interesses dos diferentes alunos e turmas. Ambas as professoras consideram importante estabelecer uma relação estreita entre a escola e o contexto dos alunos, porém argumentam que os programas disciplinares em Portugal são extensos, têm demasiado número de alunos por turma, e o tempo disponível não é suficiente para realizarem um trabalho mais individualizado.

Palavras-chave: Educação. Contextos. Interculturalidade.

Abstract

This research is part of the vocational internship of the Master's degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese, History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education in Portugal. The work has the purpose to address the relationship between the students' socio-cultural context and the pedagogical practices mobilized by teachers, as well as to analyze how teachers' training allows the development of a teaching profile capable of promoting intercultural education. For this purpose, mixed methodology was considered as the most adequate to collect, analyze and present the essential empirical data and, in this way, to deepen the established objectives and to delineate some answers to the dilemmas underlying the thematic. The obtained results allow informing the difficulties that the teachers feel in adapting the programmatic contents and the learning goals to the interests of the different students and classes. Both teachers consider them important to establish a close relationship between the school and the context of the students, but they argue that the disciplinary programs in Portugal are extensive, they have too much students per class and the available time is not enough to carry out a more individualized work.

Keywords: Education. Contexts. Interculturality.

1 Resumo de trabalho de estágio do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, defendido em 27.07.2017, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), Porto, Portugal, sob orientação da Profª. Drª. Maria Ivone Couto Monforte das Neves e co-orientação da Profª. Drª. Gabriela de Pina Trevisan.

2 Mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico pela ESEPF. E-mail:isabelcarneiro06@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias (ULHT), Porto, Portugal, mestre em Educação Multicultural e Envolvimento Parental pela Universidade do Minho (UM), Braga, Portugal. Professora na ESEPF. E-mail: ivoneneves@ese pf.pt

4 Doutora em Estudos da Criança, mestre e especialista em Sociologia da Infância pela UM. Professora na ESEPF. E-mail: gpt@ese pf.pt
Artigo recebido em 28.03.2018 e aceito em 10.06.2018.

1 Introdução

A sociedade do século XXI espelha a liberalização da circulação entre países e revela a heterogeneidade existente na maioria das regiões e comunidades dos países do mundo inteiro. Estamos diante de uma sociedade multicultural, composta por pessoas de diferentes religiões e crenças, níveis socioeconômicos díspares e regimes políticos diversos. Encarar a diferença é algo com que nos confrontamos diariamente. Mas serão as pessoas assim tão diferentes entre si? Ou seremos todos nós unicamente diferentes? Na realidade, cada um de nós é portador de uma história e está inserido num determinado contexto, o que nos individualiza perante qualquer outro ser.

Desse modo, no panorama atual, a escola é a “montra” da realidade multicultural tipicamente característica dos nossos dias (GONÇALVES; SILVA, 1998). Conviver com a diversidade e integrar cada pessoa, respeitando-a como um ser único no mundo, é um desafio que o professor do século XXI deverá ser capaz de assumir.

[...] a escola tem o dever de se afirmar enquanto espaço de natureza relacional, assumindo compromissos, enfrentando desafios culturais e educativos que atribuem protagonismo e centralismo a professores e alunos. (NEVES e MIRANDA, 2015, p. 35).

Assim, é pertinente analisar qual a posição do professor nesta sociedade que se deseja: intercultural, mais do que multicultural. Para tal, é necessário os professores estarem conscientes que, diante de si, têm alunos que não aprendem todos do mesmo modo, que não vivem todos a mesma realidade familiar, econômica e cultural (CORTESÃO, 2009), por isso, devem intervir de forma a garantir as condições essenciais ao sucesso educativo de cada um deles e assegurar a integração dos mesmos (ESTANQUEIRO, 2012). Esse é um direito dos alunos, uma vez que cabe ao professor assumir um papel fulcral na recriação, na produção e contextualização dos saberes, através de uma discriminação positiva da aprendizagem. Segundo o autor, só assim será possível contribuir para o processo da construção de uma sociedade alicerçada em valores que protejam a integridade humana.

Pensando assim, procuramos analisar o contexto escolar português e compreender qual a relação existente entre as características desse contexto e as práticas pedagógicas do professor e perceber de que modo a formação inicial de professores, bem como possíveis formações realizadas posteriormente, contribuem para uma prática educativa intercultural.

Com o intuito de clarificar tais objetivos, foram realizados três estágios profissionais, na cidade do Porto (Portugal), em três instituições de ensino substancialmente diferentes entre eles, tendo sido possível recolher os dados necessários e desenvolver um olhar, que se deseja ser crítico e analítico, da realidade contextual que caracteriza cada uma das instituições.

2 A educação intercultural: um desafio para o professor do século XXI

A diversidade sociocultural não é um fenômeno recente. Desde sempre houve comunidades rurais e citadinas, pobres e ricos, analfabetos e letrados, no entanto, com o passar dos anos, a percepção face à verdadeira realidade social que constitui a sociedade atual portuguesa, revela o resultado de uma evolução significativa, quanto à aceitação das transformações características de uma sociedade em constante evolução (PACHECO, 1997). Tais transformações foram, de certo modo, impulsionadas pelo estabelecimento do espaço Schengen, em 1985, e pela difusão dos meios de comunicação e o melhoramento das redes de transportes, que reiteraram mentalidades e opiniões, trazendo a debate os conceitos de “Sociedade Global”; “Diversidade Cultural”, “Multiculturalidade” e “Interculturalidade”. Não obstante, a “Xenofobia”, o “Racismo” e a “Exclusão Social” trazem a público debates controversos, à medida em que surgem movimentos sociais contestatórios das transformações sociais e um confronto entre o progresso ao nível da aceitação, do que se considera “ser diferente”, e a dificuldade da adaptação aos “novos tempos”. Essas manifestações contra a liberdade do ser humano são transversais a qualquer época histórica, e haverá sempre opiniões antagônicas porque, apesar do peso dos conditionalismos políticos, econômicos e sociais que atravessam esses mesmos problemas,

[...] não podemos esquecer que se trata também de uma questão de mentalidade, de preconceitos arraigados que alargam as nossas relações com o outro, o estranho, o diferente. (PACHECO, 1997, p. 47).

Em Portugal, a cultura valorizada e ensinada rege-se, essencialmente, pelos estereótipos e preconceitos implementados pelas vivências históricas e pela própria localização territorial. Como tal:

[...] o conhecimento transmitido privilegia arbitrariamente a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista, etc). (GONÇALVES; SILVA, 1998, p. 16).

Dessa forma, podendo haver a tendência para disfarçar ou ocultar outras culturas, ou tratá-las como inferiores. Opondo-se a essa ideologia, o autor afirma que o multiculturalismo é reivindicado como um antídoto contra o eurocentrismo.

O professor, tal como qualquer indivíduo, é portador de várias influências culturais e tende a manifestá-las, sobrevalorizando o seu saber e transformando-o no único válido e verdadeiro. Essa tendência origina “ (...) uma espécie de etnocentrismo que torna os mestres cegos em relação as outras culturas que ignoram ou desprezam” (DUARTE, 2000, p. 26), e contraria os ideais que sustentam a educação intercultural baseada em valores de igualdade, partilha e respeito mútuo.

2.1 Professor monocultural *versus* professor multicultural

O professor, seguido da família, é a figura que mais influencia o desenvolvimento do aluno, tal como credita Lopes e Silva.

Desde sempre que os professores sabem que têm influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Várias dezenas de investigações permitem afirmar que o que os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal factor extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem (LOPES; SILVA, 2010, p. 7).

Importa refletir se a influência que o professor tem no aluno é de índole significativa e positiva ou meramente instrucional, uma vez que “A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar” (NÓVOA, 1999, p. 12). Educar pressupõe que o aluno adquire e desenvolve conhecimentos, competências e características transversais aos conteúdos explícitos nos programas curriculares, pois há valores que não estão aclarados em qualquer documento (ESTANQUEIRO, 2012). Revelam-se nas atitudes das pessoas e no modo como elas se comportam.

Ensinar e educar são duas vertentes possíveis de se fundirem, deste de que o professor assegure uma intenção pedagógica que tem como objetivo promover aprendizagens de cariz significativo (TRINDADE, 1998). Para tal, cabe ao professor intervir no processo educativo de forma a colocar como centro:

[...] os próprios alunos, numa prática que não destrua a sua auto-imagem (através de ações que

explícita ou implicitamente lhes demonstrem que o seu grupo de pertença, a sua família, e os seus pais são ignorantes), que também permita, favoreça e estimule as aprendizagens curriculares, que lhes tornem mais evidentes a possibilidade de intervir no processo em que estão envolvidos, que lhes mostre também a importância dos seus esforços de aprendizagem, que os estimule a serem cidadãos ao longo do próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem (CORTESÃO, 2009, p. 19).

A dificuldade de tal intervenção está no fato de os alunos não aprenderem todos da mesma maneira (CORTESÃO, 2012), não se interessarem todos pelos mesmos assuntos e as aprendizagens que lhes exigem não serem, para todos, igualmente significativas. Sendo assim, deverá o professor conhecer o contexto em que os seus alunos se inserem, identificar as suas limitações e potencialidades e adequar a sua intervenção pedagógica, de forma a estabelecer uma relação estreita, tanto com o educando como com o meio em que ele se insere. Trabalhar, a partir das representações dos alunos, e respeitar regularmente os seus direitos na aula, interessar-se por eles, tentar compreender as suas raízes contribui para que ele se sinta motivado e inserido num contexto escolar que, também ele, é significativo, dado que a:

[...] escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem. (PERRENOUD, 2000, p. 26).

Olhar para um aluno como se ele fosse apenas mais um na carreira do professor, marginaliza por completo a essência de uma educação para os valores, para a cidadania e para a igualdade de oportunidades. A escola deve ultrapassar a ideia do sistema de reprodução social em massas (SEBASTIÃO, 2008) e adotar uma pedagogia educativa que utiliza a diferenciação social, econômica e cultural em proveito do desenvolvimento das aprendizagens (NEVES, 2015).

Stepher Stoer (2008) concretiza a distinção entre o professor monocultural e o professor multicultural, revelando quais os pressupostos associados a cada modelo pedagógico. Por um lado, o professor monocultural assume um papel individualista e centra-se apenas em transmitir os conhecimentos essenciais, assumindo o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, a diversidade em sala de aula prejudica a intervenção e aprendizagem de todos os atores educativos, defendendo que os alunos deveriam organizar-se por grupos, segundo culturas idênticas, promovendo a

homogeneidade na sala de aula. Por outro lado, temos a descrição de um professor que defende a existência de grupos heterogêneos, promove o contato e a convivência entre diferentes culturas e procura que essa relação seja vantajosa para todos (STOER, 2008), fazendo com que cada elemento se sinta livre para se expressar e, assim, desenvolver uma pedagogia, tendo por base a partilha de saberes e experiências enriquecedoras para a formação de cada um. O professor multicultural defende e influencia a existência de um arco-íris dentro da sala. Corroborando com essa perspectiva, a investigadora Luiza Cortesão alerta os professores, para que não sejam daltônicos culturais, pois esses revelam ser professores que adotam como:

[...] hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho, que o arco-íris de culturas, presente na sala de aula é, para eles, uma massa homogênea de alunos, homogênea quanto a saberes, valores, problemas, interesses. (CORTESÃO, 2012, p. 762).

As escolas e os professores têm o dever de, finalmente, assumirem a heterogeneidade social que os rodeia e contribuir ativamente para a formação de cidadãos participativos (TRINDADE, 1998), ao invés de propagandear o direito à igualdade de oportunidades, quando, na prática, segregam os alunos em função das suas características. Se a educação escolar não se transformar, está sujeita a pela menos, a duas situações:

1) perder uma das razões da sua existência: contribuir para uma educação para todos; 2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais ou obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais. (LEITE, 2002, p. 97).

Para a autora, a mudança é essencial e imprescindível, numa época que se revela atribulada quanto ao confronto de ideologias socioculturais.

A necessidade de realizar uma prática educativa diferenciadora e, principalmente multicultural, tem como enfoque solucionar o insucesso escolar e combater as desigualdades socioculturais, porque a escola tem o dever de findar com ações de discriminação e promover uma cidadania abrangente e igualitária, independentemente do meio escolar em questão.

2.2 A contribuição da formação de professores no sucesso da pedagogia intercultural

O multiculturalismo, como movimento de ideias, resulta num tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a

a centrismos culturais, ou seja, de etnocentrismos. (GONÇALVES; SILVA, 1998). Perante a diversidade que está diante do olhar de todos, a multiculturalidade é uma realidade permanente no meio em que nos inserimos. Porém, importa compreender a diferença entre viver rodeada por essa diversidade e conviver respeitosamente com ela. Enquanto a multiculturalidade é um estado atual da sociedade do Século XXI, devido à multiplicidade de culturas que permanentemente nos rodeiam (STOER, 2008), a interculturalidade é a convivência entre essa diversidade que abrange as relações estabelecidas entre ricos e pobres, pessoas de origens geográficas diferentes, de religiões opostas e toda uma comunidade mundial que se relaciona de forma crítica, mas ao mesmo tempo construtiva. Não basta juntar, numa mesma área, várias pessoas consideradas “diferentes”, se elas não foram capazes de compreender as convicções, as crenças e os hábitos de cada uma delas e conviver pacificamente com tais diferenças.

Tal como Isabel Batista (2005, p.27) menciona, os professores de hoje são “chamados a realizar uma missão de alto risco”, reconhecendo que os professores são alvo de muita pressão, resultante da responsabilidade que têm como orientadores de saberes e seres. São confrontados com desafios diários que, de certa forma, não são estáticos nem têm uma fórmula mágica, mas são atuais e imprescindíveis de enfrentar.

Cabe à formação de professores proporcionar as ferramentas necessárias, para que tais profissionais sejam capazes de corresponder aos desafios, não esquecendo que:

Os resultados dos estudos que procuram investigar os efeitos das variáveis centradas nas características dos professores no rendimento escolar e atitudes dos alunos permitem estabelecer uma correlação alta (LOPES; SILVA, 2010, p. 64)

Comprovando, assim, a relação existente entre o perfil pedagógico assumido pelo professor e as suas repercussões ao nível do sucesso escolar dos alunos.

Face aos desafios impostos pela sociedade atual, o professor deverá, desde cedo, conhecer os seus alunos, demonstrando-se isento de preconceitos e estereótipos, realizando uma prática educativa diferenciadora positivamente (ESTANQUEIRO, 2012). Necessariamente, esse percurso formativo necessita de investigação, tempo, rigor e afetividade (CORTESÃO, 2012), à medida que “Aprender a ser um professor inter/multicultural é um processo de aprendizagem ao longo da carreira, da sua vida, representa uma forma de ser professor.” (NEVES, 2005, p. 41). O lado emocional e o gosto pela profissão

escolhida e pelos próprios alunos que ensina influenciam a motivação para encarar a missão a que se propôs e, além disso, ser capaz de olhar para cada criança como um ser único, repleto de histórias, de interesses, de sonhos.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo apresentado, delineou-se que os principais objetivos seriam clarificar a influência que o contexto tem nas práticas pedagógicas do professor e evidenciar qual o seu papel, perante os desafios que os diferentes contextos colocam ao docente. Para que tais objetivos fossem aprofundados, foi selecionado o público-alvo, atendendo aos três estágios efetuados, em três instituições de ensino diferentes (Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3). Foi tida em consideração a diversidade e o confronto entre contextos socioculturais diversos, para que sejam evidentes as características de cada um dos meios experienciados e, assim, fosse possível equiparar diferentes realidades contextuais e as diferentes práticas pedagógicas dos professores intervenientes no processo investigativo. Os quatro professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sobre os quais recaiu uma observação atenta e crítica, compõem a principal amostra necessária para recolher os dados úteis para a fundamentação do decorrente estudo. Também os alunos dos respetivos ciclos de estudo revelaram ser cruciais na realização de uma análise detalhada dos distintos contextos escolares, onde foi possível realizar uma intervenção pedagógica, no âmbito dos diferentes estágios efetuados.

A metodologia mista foi considerada a mais apropriada à finalidade desta investigação, pois permitiu analisar e aprofundar os objetivos delineados inicialmente e possibilitou a concretização de uma pesquisa mais pormenorizada e individualizada junto dos sujeitos em estudo. A investigação de cariz misto privilegia a junção entre as metodologias qualitativa e quantitativa, tal como proferem Tashakkori e Creswell, citado por Creswell e Clark (2013), que afirmam:

A pesquisa de métodos mistos é definida como aquela em que o investigador coleta e analisa dados, integra os achados e extraia inferências, usando abordagens ou métodos qualitativos e quantitativos em investigação. (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 21-22).

Mobilizamos, assim, a observação participante, a coleta e a análise documental, a entrevista, o questionário e a análise de conteúdo, como os instrumentos e técnicas de recolhimento e tratamento de

dados que melhor se aplicam aos objetivos traçados inicialmente.

Com o intuito de aprofundar a percepção dos professores do 1º e 2º CEB, face aos objetivos traçados, considerou-se necessário recorrer à entrevista, uma vez que ela constituiu uma técnica que possibilita um caráter mais próximo entre o investigador, que aprofunda as temáticas de maior relevo, para a problemática a trabalhar, e o sujeito, valorizando dessa forma o discurso e a comunicação não verbal (GÜNTHER, 2006). As entrevistas realizadas permitiram "(...) captar discursivamente, com profundidade simbólica e densidade narrativa, os respetivos pontos de vista sobre determinadas práticas, experiências e/ou interações". (TORRES; PALHARES, 2014, p. 168).

As entrevistas semidiretas ou semiestruturadas foram eleitas como instrumento de coleta de dados por permitirem uma maior liberdade, no que concerne ao decorrer da entrevista, ou seja, a existência de perguntas abertas, contrariando o que acontece nas entrevistas dirigidas e estruturadas (TORRES; PALHARES, 2014). Desse modo, as entrevistas realizadas, foram planificadas, a partir das leituras empíricas efetuadas, baseadas em autores nacionais e internacionais consagrados na área pedagógica e sociológica, dando origem a cinco guiões de questões orientadoras dos objetivos traçados antecipadamente. Primeiramente, foi realizada a entrevista ao professor da Instituição 1, que leciona numa escola privada, localizada numa área considerada privilegiada da cidade. A professora dessa instituição, acerca dos alunos da sala, onde foi realizado o estágio, refere que:

São crianças muito cultas, que estão habituados a ir a espetáculos, a viajar, a conversar muito com os pais. Naturalmente que estamos nós num colégio em que o nível económico é bastante alto.

Segundo as informações fornecidas pela professora cooperante, e, a partir dos registros de observação feitos, conclui-se que a maioria dos pais possuem habilitações académicas, iguais ou superiores ao nível académico da licenciatura, e os alunos têm um ambiente familiar estável. Quando questionada sobre quais os desafios que enfrenta no contexto onde exerce, respondeu:

[...] saber aceitar as dificuldades e diferenças de cada um. Tinha ritmos muito diferentes e eu quero sempre puxá-los para cima e, às vezes, por mais que tentemos, é impossível.

A segunda entrevista aconteceu junto da professora da Instituição 2. Tal entrevista foi realizada a uma professora de uma escola pública, localizada,

tal como a Escola 1, numa zona central da cidade. Contudo, insere-se numa área designada como desfavorecida, devido à proximidade de bairros sociais. A partir das informações disponibilizadas pela professora cooperante ao longo da experiência de estágio, estamos perante uma turma em que o nível económico, social e cultural é de nível baixo. Tal como referiu a professora: “O nível socioeconómico das famílias da sala é baixo, tenho muitos pais desempregados”. Face a esse contexto, a entrevistada mencionou que um dos desafios que o contexto escolar dos alunos lhe coloca é:

[...] a necessidade afetiva dos alunos, nós temos que lhes dar amor.(...) Aqui, como professores, temos que compreender que os alunos vêm com poucos conhecimentos e nós temos que lhes dar educação, cultura, porque o que vem de casa é muito pouco. Eles não têm regras de convivência, nós temos que os ensinar a almoçar, a ter postura na sala, a saber estar no recreio. Como professora, tento procurar falar de coisas próximas da realidade deles para eles compreendam, e falar com um vocabulário acessível às crianças, o que é bastante difícil.

O terceiro roteiro de entrevista foi aplicado a duas professoras, uma de Português e outra de História e Geografia de Portugal (HGP), ambas docentes na Instituição 3 e docentes da turma, onde foi realizado o estágio profissionalizante. Essa escola pertence à rede pública de ensino e localiza-se numa zona luxuosa da cidade, onde predominam vastas áreas de lazer, habitações imponentes e bons acessos rodoviários. Para caracterizar o contexto escolar, a professora de Português mencionou:

É um meio social privilegiado, de modo geral. (...) O ambiente é muito conservador e católico, por isso os casais ainda têm muitos filhos. (...) Aqui, os pais participam muito e, muitas vezes, eu nem gosto disso. Mas a relação da escola com a comunidade é muito forte e próxima. Essa escola (...) parece, muitas vezes, um colégio particular.

Atestando essa ideia, a professora de História e Geografia de Portugal (HGP), referiu:

Os alunos estão, aqui, num meio muito protegido. A maioria dos alunos viaja imenso e participam de todas as atividades e têm muita cultura geral. Isso é resultado de estar localizada nesse sítio.

A mesma docente indicou que o principal desafio que enfrentava na escola 3 era:

O facto [dos alunos] serem muito cultos exige que eu tenha de estar muito atenta e seja capaz de enriquecer a sabedoria que já têm. Eu procuro

explorar bem os documentos e responder às perguntas todas que me colocam, mas o tempo, às vezes, não permite, e eles são muito curiosos e adoram opinar sobre tudo.

Não obstante e apesar de reconhecerem que é um contexto composto maioritariamente por alunos de um nível social, cultural e económico elevado, ambas admitem a existência de realidades antagónicas àquela que é descrita, assumindo ser uma escola heterogênea.

A quinta entrevista foi realizada com um professor adjunto da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, uma vez que a sua experiência profissional relaciona-se diretamente com as questões debatidas no presente relatório. A escolha do docente para colaborar no desenvolvimento do trabalho, aqui exposto, está, também, relacionada com o fato dele assumir um papel ativo na formação de professores e na conscientização deles para a importância da ética, da moral e da interculturalidade na educação.

Para além das entrevistas realizadas, todo o referencial teórico consultado, permitiu a interpretação da problemática, durante o processo investigativo e constituiu o suporte da análise dos dados do estudo.

O inquérito por questionário foi outro instrumento que possibilitou a coleta de dados que, posteriormente, contribuíram para elaborar um perfil mais detalhado da Instituição 3. O questionário é usado tanto uma vertente aberta como fechada, devido ao fato de a sua constituição abranger as duas modalidades. Por um lado, as questões abertas possibilitam a existência de respostas isentas de orientação e de limitação de espaço. Por outro, as questões fechadas estão condicionadas a uma diretriz, estipulada de forma a limitar a amplitude das respostas (FLICK, 2013). O questionário foi aplicado exclusivamente aos alunos do 2ºCEB (Ciclo do Ensino Básico), uma vez que nesse nível de ensino, o tempo de contato com os alunos é menor, quando comparado com o contato realizado com os alunos do 1ºCEB, já que os momentos de partilha de informações consideradas, de certo modo pessoais, são mais restritos. Posto isso, foi realizado um inquérito precisamente com os mesmos parâmetros, destinado com o preceito de ser respondido pela turma, onde o estágio foi concretizado e pela turma C. A pertinência de direcionar o inquérito também para a turma C é justificada pelo fato de a professora de HGP ser docente de ambas as turmas. Através dos dados obtidos no inquérito e as informações prestadas na entrevista realizada à docente, foi possível identificar se a mesma reconhece diferenças nas turmas e se realiza práticas pedagógicas diferenciadas.

Face à técnica de observação, foi possível criar

um paralelismo entre a análise documental e a realidade observada nos estágios efetuados, de forma estruturada. “A observação, componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, é um processo básico da ciência”. (PARENTE, 2002, p. 166). Assim, idealmente, a observação e a oportunidade de intervenção funcionam de mãos dadas e contribuem uma para o sucesso da outra, e em nenhuma situação se opõe, pelo contrário, completam-se. As notas de campo, por sua vez, constituíram o formato preferencial para a apresentação dos registros de observação, sendo que, por notas de campo, entendemos ser um “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta da informação”. (BOGDAN; BICKEN, 1994, p. 150).

4 Resultados

As vozes dos entrevistados foram cruzadas com a análise de documentos, com os registros de observação e as respostas aos questionários, para que a interpretação dos dados siga uma linha de compreensão e esclarecimento para as questões que procuramos desenvolver ao longo da nossa investigação. Desse modo, estamos perante a triangulação de dados, que nos possibilita estabelecer ligações, relações e comparações entre os diferentes dados recolhidos. Para Maxwell (1996), citado por Denzin e Lincoln (2000), a triangulação reduz o risco de que as conclusões de um estudo reflitam as limitações que advêm da utilização de um único método.

Face aos contextos analisados, foi possível concluir que apesar da localização geográfica ser idêntica, os mesmos assumem características que os distinguem. A Instituição 1 é uma escola de ensino privada e caracterizada por ser composta por crianças de um nível econômico, social e cultural elevado. Posto isso, a professora entrevistada considera que o principal desafio que o meio educativo lhe coloca é a necessidade de ampliar os conhecimentos dos alunos que, segundo o que foi possível observar, são vastos e consistentes. A docente revelou motivação e empenho para continuar a desenvolver uma prática educativa intencional e estruturada. O grupo, tendo em conta a observação participante realizada e os registros concretizados e as informações prestadas pela docente, é caracterizado por ser um grupo participativo e com um nível cultural e econômico elevado. A professora, a partir das características do grupo, demonstrou sustentar a curiosidade e os conhecimentos dos alunos, utilizando exemplos e atividades com referências próximas à realidade em que eles se inserem.

A Instituição 2 é uma escola pertencente aos

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. A professora entrevistada revelou que o principal desafio que enfrenta, face a um contexto mais desfavorecido, quando comparamos com o contexto da Instituição 1, se cinge às necessidades afetivas das crianças. Isso leva-nos a concluir que o fato de não haver uma relação estreita entre a comunidade e a escola, poderá levar os professores a criarem ilações sobre o interesse dos encarregados de educação relativamente aos seus filhos. Na verdade, foi possível constatar que os alunos demonstravam mais indícios de carência emocional, quando estabelecemos uma comparação com os alunos da Instituição 1. A professora da Instituição 2 evidenciou, ao longo do semestre de estágio realizado que, apesar de identificar determinados problemas, oriundos do meio social dos alunos, desresponsabilizava-se face ao seu papel educativo, ou seja, culpabilizava as famílias pelo insucesso das crianças e não demonstrava iniciativas para procurar colmatar as necessidades de formação moral dos educandos. Importa indicar que as notas de campo, descritas ao longo da observação participante, apontavam para um estado de grande desmotivação e desânimo, face ao seu papel de instrutora e de educadora. No que concerne às práticas pedagógicas mobilizadas e ao perfil profissional apresentado, a professora realçou diversas vezes, diante dos alunos, o quão pouco sábios eles eram. Não utilizava uma linguagem acessível ao nível cognitivo das crianças e mencionava que não valia a pena explicar determinadas questões porque os educandos não tinham inteligência para aprender.

A Instituição 3 reúne características comuns às instituições anteriormente descritas. Nesse contexto, foram analisadas duas turmas, visto que, ao longo dos dois semestres de estágio realizado, verificou-se que havia uma significativa desigualdade entre as características dos alunos que compõem as turmas. Sendo assim, para além da turma, onde foi efetivamente feito o estágio (turma piloto), selecionamos outra turma para podermos aplicar o mesmo inquérito sobre as características dos alunos, e atestar que há indícios de homogeneização no contexto analisado. Enquanto a turma piloto, composta por crianças provenientes de meios socioeconômicos e culturais substancialmente elevados, com comportamento bom e resultados bons em Português, História e Geografia; a outra turma, com crianças pertencentes a níveis culturais e econômicos mais baixos, revela problemas de comportamento graves e resultado de aprendizagem razoável. A professora de HGP lecionava nas duas turmas e reconhece as distinções descritas, contudo foi possível atestar que a sua prática

pedagógica pouco ou nada difere nas duas turmas. Os recursos mobilizados e os testes de avaliação aplicados são precisamente iguais, não só para as turmas em causa, como para as restantes cinco turmas, onde trabalha.

A professora de Português, da Instituição 3, demonstrou conhecer bem a turma em causa, pois os dados que nos forneceu coincidiam com as informações que os alunos nos concederam nos inquéritos realizados. A docente admitiu que é exigente ao adaptar-se a cada uma das turmas onde dá aulas, mas reconheceu que procura fazer determinadas opções pedagógicas, tendo em consideração o grupo de alunos que tem diante de si. Segundo o que nos indicou, seleciona livros para abordar com os alunos, em função dos interesses gerais de cada turma e procura adaptar a sua linguagem, em função do nível cultural do público que tem.

Relativamente aos resultados dos questionários apresentados às duas turmas, podemos concluir que os alunos da turma piloto são alunos que praticam muitas atividades extracurriculares, nomeadamente atividades desportivas e musicais. Todos os pais têm formação superior e trabalham em cargos de nível económico elevado. A grande maioria dos alunos dessa turma mencionou que, nos tempos livres, gostava de passear nos parques, ir ao cinema, fazer desporto e jogar no computador e nas consolas (aparelhos tecnológicos de entretenimento).

Por outro lado, o mesmo inquérito aplicado à turma do mesmo ano de ensino, evidenciou que apenas 5% dos alunos realizam atividades extracurriculares e os seus passatempos cingem-se, maioritariamente, à visualização de televisão e jogos de consola. A partir dos dados fornecidos, concluímos que ambas as turmas se revelam homogêneas e, quando comparadas, demonstram ser antagónicas face às características apresentadas. Nesse ponto, revela-se pertinente analisar quais as razões que motivaram a escola a aglomerar os alunos desse modo. Apesar dos ideais explicitados nos documentos institucionais, na prática, essa instituição demonstrou que não valoriza a existência de um arco-íris nas salas de aulas (CORTESÃO, 2012, p. 762) e compactua com a existência de professores monoculturais e grupos com bastantes características homogêneas.

Face a eventuais formações que concederam às professoras as ferramentas necessárias para desenvolver uma prática educativa adaptada ao contexto em que trabalham, todas elas indicaram que nunca receberam qualquer formação especificamente nesse sentido. Duas das entrevistadas indicaram que a capacidade de adaptação se adquire com a experiência

e com o tempo. Apesar das declarações, não foram atestadas intervenções significativas capazes de valorizar e individualizar positivamente o grupo e cada aluno individualmente.

A quinta entrevista, realizada com o professor da ESEPF (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), confirmou o que a fundamentação teórica havia revelado. Os professores têm o dever de garantir e a sua intervenção pedagógica tem uma intenção específica, tendo em consideração o grupo para o qual trabalham. Não se deve partir do princípio que os alunos são todos iguais e que aprendem todos do mesmo modo, pelo contrário. Conhecer a realidade contextual do meio escolar e estabelecer um relacionamento estreito com os alunos, possibilita o professor de selecionar estratégias que influenciem os alunos a sentirem-se integrados e aprenderem de forma significativa.

5 Conclusão

A investigação, aqui apresentada, procurou analisar e desenvolver os objetivos primordiais e orientadores do estudo concretizado. Pretende-se, agora, realizar um momento de síntese, onde se possam interligar todas as informações recolhidas, começando por destacar o primeiro objetivo: Compreender se existe relação direta entre as características do contexto escolar e as práticas pedagógicas do professor. Conforme esse objetivo, verificou-se que, apesar de ser vantajoso para o processo de aprendizagem realizar uma prática pedagógica adequada ao contexto dos alunos, os professores não têm permanentemente presente nas suas ações essa intencionalidade. Porém, demonstram-se conscientes da importância de conhecer e caracterizar o contexto envolvente aos alunos e à própria instituição. Concluímos, também, que é desafiante e exigente ser um professor que tem como objetivo apoiar e colocar em prática os ideais relacionados com a inclusão e a integração de todos os alunos, de forma a garantir a mesma igualdade de oportunidades, independentemente do contexto em que inserem. Conforme os resultados apresentados, relativos às informações prestadas pelas professoras entrevistadas, acreditamos que esta igualdade de oportunidades é uma falácia, pois apenas se refere ao acesso à Escola e, mais tarde, vai se traduzir numa igualdade de oportunidades diferenciada, em função da escolaridade social e culturalmente hierarquizadas (NEVES, 2016).

Procurar compreender as razões que levam o professor a fazer determinadas opções metodológicas, no final do processo de investigação, foi demasiado ambicioso, enquanto tópico de análise. As

variantes que influenciam a seleção das metodologias eleitas pelo professor são vastas, o que dificulta o esclarecimento de conclusões mais amplas. Contudo, ao longo do processo de elaboração do presente relatório, pudemos observar que a professora C tem em consideração as características das turmas, onde exerce, no momento da eleição dos recursos pedagógicos ajustados à realidade dos alunos. As metodologias adotadas pela totalidade das professoras em estudo, baseiam-se, essencialmente, na preocupação do cumprimento dos programas curriculares, refletindo-se na utilização massiva dos manuais escolares e na problemática da pedagogia igualitária. Pensando sobre as razões que levam os professores a optar por essa via, interessa mencionar os vários anos de docência e, no caso do 2º CEB, o elevado número de alunos que, de certa forma, se reflete na falta de motivação para procurar sempre fazer o melhor em prol do sucesso educativo dos alunos.

Por fim, a exploração do último objetivo: analisar de que modo a formação inicial de professores, bem como possíveis formações realizadas posteriormente, contribuem para uma prática educativa intercultural – evidenciou a importância para a formação inicial de professores ter contato com diferentes contextos socioculturais e terem orientação para serem profissionais críticos e reflexivos, tanto das práticas pedagógicas adotadas como do meio social que os rodeia. A Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti assume ser uma escola de formação profissional para a docência exemplar no âmbito do estudo da inclusão social e da educação intercultural. Face ao ponto de vista das professoras cooperantes, constatamos que a experiência adquirida, através dos anos de docência e o contato com diferentes contextos escolares, leva-as a se sentirem conscientes da diversidade cultural existente nas escolas analisadas.

No final do estudo desenvolvido, podemos concluir que o perfil profissional que é relevante ao professor desenvolver, assenta na diferenciação pedagógica, baseada nas características individuais de cada aluno, nos seus interesses e dificuldades, tendo como principal intencionalidade promover aprendizagens que sejam significativas para a formação dos alunos (PERRENOUD, 2000). Uma postura reflexiva e crítica, contribui, portanto, para a evolução da competência profissional do professor (NEVES; MIRANDA, 2015), à medida que lhe concede a capacidade de analisar o processo, os resultados finais e delinear tentativas de melhoria. O perfil docente adequado à realidade atual, está diretamente relacionado com o

conceito de professor Intercultural e Multicultural, na perspetiva, em que esse demonstra ser adepto de uma metodologia baseada na investigação-ação (CORTESÃO, 2009), procurando constantemente conhecer as variadas culturas e valorizá-las em proveito das aprendizagens dos alunos.

Mais do que assumir uma postura multicultural, onde é permitida a presença da diversidade em contexto escolar, o professor deve garantir a diversidade em sala de aula, respeitar as diferenças socioculturais de cada aluno e procurar que a Educação Intercultural seja uma realidade presente em todos os contextos onde intervém. Cada aluno, por mais jovem que seja, a cada dia que passa, cresce e vai construindo a sua própria história. Por isso, deverá ser tratado como o ser único que é. O conceito de “bom professor”, na perspetiva de Estanqueiro (2012), aliado ao conceito de professor Inter/Multicultural, segundo Stepher Stoeer (2008), permitiram concluir que, para o processo de ensino-aprendizagem ser significativo para todos os alunos, é fundamental ter em consideração as vivências das crianças, reconhecer que elas são portadoras da sua própria cultura e que possuem conhecimentos que deverão ser rentabilizados como ponto de partida, para que se sintam integradas e motivadas no ambiente escolar.

Referências

- BATISTA, I. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.
- BOGDAN, R.; BICKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Porto: Porto, 1994.
- CORTESÃO, L. Cidadania(s) em sociedades multiculturas: (im)possibilidades para a educação? In: SANCHES, M. F. C. (Org.). **A escola como espaço social**: leituras e olhares de professores e alunos. Porto: Porto, 2009. p. 10-22.
- _____. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos?: trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, v. 3, n. 3, p. 719-735, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362012000300002&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DENZIN, N., LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.

- DUARTE, M. **Alunos e insucesso escola: um mundo a descobrir.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- ESTANQUEIRO, A. **Boas práticas na educação: o papel dos professores.** Lisboa: Presença, 2012.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa.** São Paulo: Penso, 2013.
- GONÇALVES, L., SILVA, P. **O jogo das diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22>>. Acesso em: 4 mar. 2016.
- LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. **O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos: na realização escolar dos alunos: no sucesso dos alunos.** Lisboa: Lidel, 2010.
- MAXWELL, J. A. **Qualitative research design: an interactive approach.** Thousand Oaks: Sage, 1996.
- NEVES, I. **O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo: um estudo de caso.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Multicultural e Envolvimento Parental) - Universidade do Minho, Braga, 2005.
- _____. **Supervisão e formação de profissionais reflexivos: estudo de caso num estágio de um curso de formação inicial de educadores de infância.** 2016. 469 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa, 2016.
- _____. Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios. **Tendências Pedagógicas**, n. 26, p. 237-252, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2371/1/Ivone%20Neves%20Tendencias.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.
- _____; MIRANDA, M. N. Ser professor: quantos desafios! **Lumen**, n. 24, p. 33-41, 2015. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2249/1/Lumen%202015_Ser%20Professor.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 286, p. 11-20, 1999. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.
- PACHECO, N. A. Interculturalismo e formação de professores. In: MILICE, S.; ANGELINA, C. (Org.). **Interação cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classe de descoberta.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 47-49.
- PARENTE, C. **Observação: um percurso de formação, prática e reflexão.** Porto: Porto, 2002.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEBASTIÃO, J. **As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação.** In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. Disponível em: <<http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/316.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2017.
- STOER, S. R. Construindo a escola democrática através do “campo de recontextualização pedagógica”. **Educação, Sociedades & Cultura**, n. 26, p. 133-147, 2008. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/stoer.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- TORRES, L.; PALHARES, J. **Metodologia de investigação em ciências sociais da educação.** Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2014.
- TRINDADE, R. **As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social questões e perspectivas.** Porto: Porto, 1998.