

## Introdução – “Filhos de um Deus Menor”

Maria Alfredo Moreira e Ken Zeichner

### 1. Diversidade linguística e justiça social na formação de professores

No filme de Randa Raines, de 1986, *Filhos de um Deus Menor*, a personagem principal, uma jovem mulher surda de nascença, interpretada por Marlee Matlin, luta pelo respeito, aceitação e direito a usar a sua língua materna, a língua gestual. Recusa-se a falar a língua maioritária, o Inglês nos EUA – a sua língua gestual é perfeita para si e para as suas necessidades de comunicar e de se relacionar com o mundo e com os outros. Como a maioria dos filmes, também este tem um final feliz, acabando numa história de amor entre a mulher surda e um homem falante do Inglês.

Todavia, nem todas as histórias dos falantes de línguas minoritárias têm um final feliz.

Apesar dos avanços nos Direitos Humanos a que assistimos no séc. XX (da Mulher, da Criança, do Cidadão com Deficiência, das Minorias Linguísticas, etc.), entramos no séc. XXI ainda com níveis de pobreza e de exclusão social alarmantes, enquanto o fosso entre os ricos e os pobres se agudiza cada vez mais e a sociedade se torna cada vez mais desigual (cf. Scatamburlo-D’Annibale & McLaren, 2009; Torres Santomé, 2011). Os alunos com antecedentes migratórios correm mais riscos de exclusão social e de pobreza, de frequentar escolas segregadas, de apresentar piores resultados escolares e maiores riscos de a abandonar antes de completar o ensino secundário, sofrendo, frequentemente, de perturbações psicológicas e de stresse emocional associado a muitas situações de deslocação forçada (Suárez-Orozco et al., 2008, cit. in Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009; Kraszewska, 2011). Os resultados escolares destes alunos continuam a ser escandalosos, sobretudo para as populações ciganas, por toda a Europa, apesar dos progressos conseguidos no acesso à escola (Torres Santomé, 2011; Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2012).

Em todo o mundo, de um modo geral, as crianças pobres e de raças/etnias minoritárias e com antecedentes migratórios são sujeitas a formas de instrução baseadas num paradigma de *déficit* cultural que resulta numa *pedagogia da pobreza* (Haberman, 1991,

cit. in Ladson-Billings, 2009, p. 117): a principal responsabilidade dos professores é preparar estes alunos para uma bateria de testes estandardizados, desenhados com o propósito de indicar se eles avançam na escolaridade, se os professores devem manter o seu emprego e/ou se as escolas devem continuar abertas. Deste modo, “Em vez de ensinar os alunos, os professores apenas os gerem”, conclui Ladson-Billings (2009, p. 117). A avaliação por testes estandardizados tem vindo a tornar-se, e não apenas nos EUA, “a política de língua *de facto*” (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009, p. 67), moldando o currículo e a instrução diária. As escolas nas comunidades que os acolhem são, muitas vezes, as que recebem os professores mais mal pagos, menos experientes, trazem as expectativas mais baixas e desconhecem, muitas vezes, o papel ativo que têm no tratamento desigual dos seus alunos (Delpit, 1988; Bartolomé, 2007; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009; Ladson-Billings, 2009). São os *filhos de um Deus menor*, porque são os *filhos dos outros*, a frequentar as escolas e a receber uma educação que não queremos para os *nossos filhos* (cf. Delpit, 1988, 2006):

Independentemente do que cada um pensa sobre o papel dos professores e da educação, todos deveríamos lutar para que os nossos filhos e netos fossem sujeitos àquilo que defendemos para os *filhos dos outros*. Se este princípio fosse seguido por todos os políticos, provavelmente encontraríamos diferenças bem mais pequenas na qualidade da educação vivenciada pelas várias crianças (Zeichner, neste volume; ênfase nosso).

Este livro não é sobre a educação dos surdos, nem tão pouco sobre educação bilingue. Esse seria um outro projeto. Este livro é sobre a educação de alunos cuja(s) língua(s) materna(s) não é/são a(s) língua(s) da escola, ou seja, a *educação de alunos de língua segunda (L2) e a formação dos seus professores*. Este livro organiza-se em torno da ideia de que todas as crianças, independentemente da sua inscrição biológica, social, económica ou cultural, têm direito a uma educação de qualidade, ou seja, a uma educação que se apelide progressista, democrática, inclusiva e valorizadora da diversidade, ou seja, de uma educação para a justiça social. *A Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS)* visa preparar professores para ensinar todos os alunos, em todas as escolas, contribuindo para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, para além do contexto das escolas – no acesso à habitação, à alimentação, à saúde, ao transporte, a um trabalho digno

importante que proporcione um salário de subsistência (Zeichner, 2008, 2009). Visa ainda preparar os professores para lecionarem em sociedades em que formas crescentes de prestação de contas têm sido impingidas às escolas, muitas vezes inconsistentes com as visões dos próprios educadores (Zeichner, 2008).

Hoje em dia, a expressão FPJS tem vindo a ser usada para descrever um conjunto de programas de formação de professores que seguem uma tradição de sociorreconstrucionismo, multiculturalismo e diversidade cultural, antirracismo e educação inclusiva (v. Zeichner, 2006, 2009, neste volume). Assenta em perspetivas múltiplas, é uma combinação de perspetivas críticas e democráticas com compromissos com políticas e práticas antiopressivas (Cochran-Smith, 2008). Combate a noção, de senso comum, que o bom ensino transcende fatores de lugar, tempo, pessoas e contexto – “Good teachers anywhere are good teachers everywhere”<sup>1</sup> (Gay, 2010, p. 23), trazendo, para o terreno da formação de professores, o reconhecimento de que os padrões de qualidade para o bom ensino são ideológica, política e culturalmente determinados. Os discursos e práticas que trazemos para este livro sinalizam o espaço da educação de alunos L2 e da formação de professores como um terreno fortemente contestado, apelando ao papel dos programas de formação, da reflexividade profissional e da autonomia dos professores na construção de *uma outra escola* para estes alunos (v. Pereira, neste volume).

## **2. A organização do livro**

Esta obra encontra-se dividida em duas partes: uma primeira dedicada às questões da diversidade linguística e bilinguismo, que traz consigo o reconhecimento de que é o monolinguismo que é a exceção no mundo, e não o pluri/bilinguismo (Skutnabb-Kangas, 2008). Acolhe ainda textos que discutem experiências e projetos de ensino de alunos L2. A segunda parte centra-se mais especificamente na problemática da formação de professores, contando com contributos que explicitam o modo como a formação de professores se pode/deve colocar ao serviço de uma educação para a diversidade linguística, servindo propósitos de justiça social. Para além de apresentar referentes conceituais e éticos para os programas de formação, discute ainda experiências dos autores em programas e projetos de formação.

---

<sup>1</sup> Os bons professores em qualquer sítio são bons professores em todos os sítios.

A parte I do livro - *Diversidade linguística, bilinguismo e direitos humanos* - tem início com um texto da autoria de Tove Skutnabb-Kangas, da Universidade Åbo Akademi (Finlândia) e Universidade de Roskilde (Dinamarca). A autora argumenta a favor da defesa dos Direitos Linguísticos das minorias, enquanto questão de Direitos Humanos Universais. Trata-se do respeito pelo direito, de todos e de cada um, a usar a(s) sua(s) língua(s) materna(s) ou as línguas em uso nas suas comunidades (para além das suas tradições culturais), mas também de uma forma de resistência à assimilação cultural e ao imperialismo linguístico, ou seja, a práticas *linguicistas* que privilegiam o domínio de uma língua às expensas das outras e que são usadas como estruturas ideológicas que legitimam, implementam e reproduzem uma distribuição desigual do poder e dos recursos (materiais e não materiais) entre grupos, definidos com base da sua língua materna (Skutnabb-Kangas, 1988, p. 13). Enquanto direitos básicos de acesso a necessidades fundamentais, bem como a uma vida digna e a uma participação democrática plena, a garantia destes direitos é uma questão de justiça social. Poder ser educado numa língua que se compreende, com professores com quem os pais possam comunicar, é um privilégio de que muitas crianças e jovens ainda não desfrutam. Dando exemplos da investigação conduzida em todo o mundo, com modelos de educação bi/multilingue e de revitalização da língua materna, a autora conclui que as crianças que beneficiam do desenvolvimento da literacia na sua língua materna têm mais hipótese de sair da situação de pobreza que habitualmente vivem ao elevar as possibilidades de sucesso na aprendizagem e, conseqüentemente, na escola.

O texto seguinte, da autoria de Ofelia García, da Universidade Central de Nova Iorque, defende uma educação bilingue de natureza aditiva, caracterizada como *translanguaging* bilingue. Contrariamente ao que acontece com os modelos subtrativos, em que o sistema educativo promove a extinção do uso da(s) língua(s) da criança, os modelos aditivos visam preservar, promover e enriquecer os repertórios linguísticos das crianças, em particular o uso e aprendizagem da(s) sua(s) língua(s) materna(s) (cf. Mendes & Caels, 2008). Mas a capacidade de *linguaging* em duas línguas, isto é, de usar as línguas conhecidas de modo a potenciar o ato comunicativo em situação discursiva, raramente é reconhecida pelos sistemas educativos de todo o mundo. As crianças que chegam às escolas a falar de modo diferente daquelas que são as práticas linguísticas da escola são muitas vezes estigmatizadas e encaminhadas para processos

de apoio na aprendizagem. Isto acontece tanto com crianças que chegam à escola como com alunos monolíngues que falam de modo diverso daquele que aí é habitual, mas também com crianças que se envolvem em práticas bilíngues que diferem das práticas monolíngues que as escolas frequentemente impõem. Após uma discussão dos pressupostos dos modelos bilíngues, a autora apresenta-nos um modelo de bilinguismo dinâmico – o *translanguaging* bilíngue –, que se reporta a práticas linguísticas que são múltiplas e estão em ajustamento permanente ao contexto multilíngue e multimodal do ato comunicativo, mobilizando todo o repertório linguístico do falante plurilíngue, na medida em que o falante bilíngue acede às diferentes características linguísticas ou a várias modalidades daquelas que são classificadas como línguas autónomas para comunicar do modo mais eficaz possível. Trata-se de um “uso híbrido da língua”, que desafia noções mais tradicionais de falante nativo e de competência comunicativa na língua A ou B.

Para Dulce Pereira, da Universidade de Lisboa/ILTEC, todas as línguas, enquanto formas sofisticadas de expressão do pensamento, de comunicação e intervenção social e de criação e transmissão de saberes, são um lugar privilegiado para o exercício e a promoção da justiça social na comunidade escolar. Todavia, e porque os sistemas de ensino são tradicionalmente monolíngues, as línguas dos alunos não adquirem a legitimidade e visibilidade que deveriam ter. Daqui resultam constrangimentos ao bom desenvolvimento da identidade social e linguística dos alunos, afetando ainda o seu sucesso e envolvimento na aprendizagem. Após uma incursão pela distinção entre conceitos como ensino de línguas, educação linguística e educação bilíngue e plurilíngue, a autora apresenta dois projetos de educação bilíngue, enquanto exemplos do desenvolvimento de atitudes e comportamentos (socio)linguísticos positivos e de uma consciência linguística apurada. Apesar da escassa valorização de outras línguas que não as previstas no currículo, cabe à escola e aos professores criar a sua própria política linguística, de pluringuismo para a justiça social, o que acontece quando se incluem todas as línguas dos alunos e se desenvolvem modelos de intervenção que visam o desenvolvimento da consciência linguística e de atitudes e comportamentos linguísticos socialmente adequados. Esta cultura deve ser suficientemente forte para ultrapassar as mudanças e variações conjunturais, o que só será viável se estiver apoiada numa filosofia educativa assumida por todos e defendida a longo prazo pela sua direção,

pela comunidade (a começar pelas famílias) e pelos próprios países de origem dos seus membros.

Os autores do texto seguinte – Joana Duarte, da Universidade de Hamburgo, e Hans-Joachim Roth, da Universidade de Colónia – relacionam a diversidade linguística e justiça social na aprendizagem escolar com o domínio, a um nível avançado, do registo académico. Definido enquanto registo linguístico específico, simultaneamente veiculado por instituições escolares e exigido nelas, usado no discurso pedagógico e em manuais escolares para um conhecimento progressivo, tanto na escrita como na comunicação oral, o registo académico é fortemente descontextualizado e abstrato, de elevada concentração de informação, integrando conteúdos cuja articulação e compreensão exigem grande esforço cognitivo, sendo que o seu domínio parece ser central no sucesso escolar. A discussão que propõem em torno da relação entre imigração, origem social e competências linguísticas releva o impacto dos fatores sociológicos, educativos e linguísticos nos resultados académicos: por um lado, as disparidades escolares resultam diretamente das desigualdades sociais; por outro, uma competência geral nas línguas das sociedades de acolhimento não é suficiente. Assim, colocam a questão de como agir de forma mais apropriada em relação à heterogeneidade linguística, social e cultural e quais os modelos escolares mais aptos para a promoção de alunos imigrantes e/ou de famílias de meios sociais desfavorecidos. Neste sentido, apresentam o modelo das escolas bilingues de Hamburgo para demonstrar que modelos escolares bilingues, nos quais ambas as línguas são incluídas regularmente nas aulas e acessíveis a todos os alunos, podem constituir um contributo para a justiça e igualdade social, indiciando, tal como as autoras que os precedem neste livro, o potencial dos modelos de bilinguismo aditivo para a superação, não apenas das dificuldades linguísticas, mas ainda das de cariz socioeconómico (v. ainda Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin, & Bialystok, 2012).

O texto de Bonny Norton, da Universidade da British Columbia (Canadá), Shelley Jones, da Universidade Estatal de Nova Iorque, e Daniel Ahimbisibwe, da Biblioteca Comunitária de Kitengesa (Uganda), procura discutir o modo como os conceitos de investimento e identidades imaginadas jogam o seu papel na construção da identidade do aluno de línguas em situação de aprendizagem de uma língua segunda – no caso em apreço, do Inglês no Uganda. Ao contrário do construto motivação, que é de base psicológica e natureza individual, investimento é um construto social; vê os aprendentes

de línguas como identidades complexas, que evoluem com o tempo e nos contextos, sendo desenvolvido na interação social que acompanha o uso e aprendizagem da língua. Os aprendentes investem na língua-alvo, em momentos e contextos específicos, porque acreditam que irão adquirir um leque mais alargado de conhecimentos simbólicos e materiais, os quais, por sua vez, aumentarão o valor do seu capital cultural, que, por seu turno, vai redesenhar as suas identidades. Ao investir na aprendizagem de outras línguas que lhes facultam o acesso a uma maior multiplicidade de informação e conhecimento, os alunos têm oportunidades de aceder a outras comunidades, a comunidades da sua imaginação – “comunidades desejadas que oferecem a hipótese de um leque mais ambicioso de opções identitárias futuras”. Através de um projeto de investigação-ação que visou promover o acesso ao mundo digital a 12 jovens mulheres do Uganda rural, incidindo na obtenção de informação acerca do VIH/SIDA recorrendo aos portais mundiais sobre saúde, os autores discutem o papel das tecnologias da informação ao serviço de uma educação socialmente mais justa, e que é particularmente relevante em contextos com elevados desafios socioeconómicos, culturais e educativos. Estudando o investimento das alunas nas práticas linguísticas e a relação entre este investimento e as suas identidades pessoais, concluem que o digital pode ser um meio através do qual os aprendentes de línguas acedem a comunidades imaginadas, se podem apropriar de novas identidades e vislumbrar um conjunto mais vasto de oportunidades de vida mais digna e proveitosa no futuro. Os autores demonstram como, em educação, não se pode trabalhar apenas com aquilo que é possível em termos educativos, mas também (e sobretudo) com o que é desejável.

A parte II do livro, *Formação de professores, diversidade linguística e justiça social*, abre com um texto da autoria de Ken Zeichner, da Universidade de Washington (EUA), e que define, em grande parte, o propósito deste livro: formar professores para a justiça social. Este tipo de formação combate uma perspetiva atual que defende que a formação de professores necessita apenas de preparar “professores suficientemente bons” para seguirem um currículo prescrito e para serem treinados nas práticas pedagógicas prescritas. Estes professores são aqueles que habitualmente são atribuídos às crianças em escolas pobres situadas em zonas urbanas. Não se tratando de uma situação que seja apanágio dos EUA, em muitos países se verifica esta situação: há uma diferença muito clara entre as crianças que têm acesso a professores com preparação completa para a profissão e aquelas que o não têm, o que está relacionado com a sua classe social e o

estatuto de imigrante. O autor identifica tensões nas perspectivas atuais de FPJS que sinalizam a opção (ou não) por uma determinada perspectiva de justiça social, a liderança (ou não), pelos professores, dos movimentos de mudança social, ou, ainda, um discurso acadêmico que defende a preparação para a mudança social e a sua ligação às comunidades onde esta mudança deve ser implementada. Também os tipos de JS que se entende deverem estar nos programas de formação de professores estão sujeitos a entendimentos distintos e que, habitualmente, fragmentam e remetem para um plano secundário as questões da justiça social. O autor termina com um elenco de problemas associados aos programas atuais de FPJS nos EUA e que denotam as incongruências e as limitações dos mesmos. Uma limitação, e que justifica a publicação desta obra, prende-se com a negligência, por parte dos programas que se dizem de formação multicultural de professores, na preparação de professores que vão ensinar um número cada vez maior de alunos para quem a língua de instrução (dominante) não é a língua materna.

O texto de Tamara Lucas e Ana Maria Villegas, da Universidade de Montclair State (EUA), parte da análise da situação nos EUA, relativamente à falta de formação dos professores para ensinar alunos de Inglês língua segunda, para defender uma maior atenção à especificidade do papel da língua enquanto fator de promoção do (in)sucesso escolar. O quadro de referência que apresentam, para a formação de professores que sejam cultural e linguisticamente responsivos às necessidades dos alunos L2, atribui um papel central aos saberes sobre a língua, indicando um conjunto de orientações, saberes e competências que deve ser tomado em consideração na formação (inicial ou contínua). A formação de professores com o perfil que apresentam, de resposta inclusiva, integradora e valorizadora da diversidade cultural e linguística nas escolas, afigura-se uma questão de justiça social, na medida em que os professores socioculturalmente conscientes valorizam a diversidade linguística, veem-se a si próprios como alguém que defende os alunos de língua segunda, adquirem conhecimento sobre as origens e os recursos linguísticos dos seus alunos, compreendem as exigências linguísticas das tarefas escolares e estão bem preparados para criar oportunidades de *scaffolding*, ajustado à aprendizagem do conteúdo acadêmico e da língua em diferentes situações com diferentes alunos. Estes professores conhecem ainda e sabem aplicar princípios-chave da aprendizagem de uma segunda língua: 1) A competência linguística de conversação é muito diferente da competência académica de língua; 2) Os alunos L2

precisam de um *input* abrangente que vá para além do seu nível de competência real; 3) Uma interação social com objetivos de comunicação autêntica promove a aprendizagem dos alunos L2; 4) As competências e os conceitos aprendidos na língua materna são transferíveis para a segunda língua; e 5) A ansiedade causada pela utilização de uma segunda língua pode interferir na aprendizagem. O quadro de referência que apresentam dirige-se a todos os professores, de língua e dos outros conteúdos disciplinares, recomendando a sua discussão e apropriação em programas de formação de professores que tenham como finalidade primordial a formação de professores para a diversidade linguística e cultural.

O texto de Ana Isabel Andrade, Filomena Martins e Ana Sofia Pinho, da Universidade de Aveiro, na mesma linha de pensamento dos restantes autores, problematiza o pensamento dominante, de privilégio, imposição e domínio de umas línguas sobre outras. Informadas pelo conhecimento construído sobre educação plurilingue e intercultural em contexto escolar, as autoras propõem uma reflexão acerca de propostas de educação para a diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade. A valorização das línguas é, assim, uma questão de justiça social e linguística, pois é vista como a possibilidade de diferentes falantes terem as mesmas oportunidades e serem reconhecidos como merecedores dos mesmos bens materiais e simbólicos. Assim, e desde cedo, os percursos escolares devem mobilizar vontades de transformação do mundo, contemplando uma maior atenção ao bem-estar social e cultural e à justiça linguística e comunicativa, pela vontade de usar e de aprender outras línguas. Através da implementação de atividades que proporcionam a convivência intercultural e que respeitam a diversidade e as diferenças entre as crianças e o seu mundo, explorando os *ambientes* (espaços e tempos de vida) em que essa convivência se pode realizar e os *sujeitos* que a protagonizam, as autoras apresentam algumas propostas didáticas, desenvolvidas na formação inicial de professores do ensino básico e pré-escolar. As recomendações que nos deixam remetem para uma maior visibilidade da educação para a diversidade linguística e cultural no currículo, “e não ao sabor das convicções dos educadores e professores, para que aconteça de modo mais integrado e articulado, mobilizando diferentes áreas, recursos e atores educativos”. No que respeita à formação de professores, é necessário realizar ações e programas de sensibilização e de formação, pois as mudanças nos currículos não acontecem sem os educadores, os professores e os formadores. Também a investigação tem de responder no sentido de

saberemos mais sobre as competências linguístico-comunicativas dos sujeitos e o processo do seu desenvolvimento, bem como acerca dos contextos em que se estuda e intervem.

Margaret Hawkins, da Universidade de Wisconsin-Madison (EUA), à semelhança de outros autores neste livro, sinaliza as desigualdades, em todo o mundo, entre os alunos que têm sucesso na escola e os que não têm, apontando, como causas, as condições sociais mais vastas (habitação, saúde, emprego, alimentação, transporte, etc.), que afetam mais uns grupos sociais do que outros. Apesar de a investigação ter vindo a dar atenção às dimensões da diferença, as culpas continuam a ser atribuídas aos alunos e às suas famílias, e não às escolas, aos sistemas educativos e às estruturas sociais. As abordagens, na formação de professores, que tomam em conta o fator “língua de instrução” são necessárias, no entender da autora, para sustentar de modo eficaz a língua, a literacia e o desenvolvimento académico dos alunos de língua segunda (L2), mas não suficientes, no enquadramento de uma teoria crítica e de justiça social. O desenvolvimento de práticas de formação de professores que dão atenção específica a aspetos de poder relativos à raça, à classe, à cultura e à língua deve ser articulado com uma formação que tome como projeto formativo a agência e responsabilidade dos professores na transformação das condições locais e globais. Para além da discussão concetual, uma formação de professores para a justiça social deve trabalhar no sentido de uma maior compreensão dos mecanismos institucionais e sociais relativos ao poder, ao privilégio e ao estatuto social, e de como estes afetam as oportunidades educativas e de vida dos alunos, das suas famílias e das comunidades, procurando, pela sua ação, tornar as suas salas de aula mais equitativas e promovendo a mudança social. A dissociação do trabalho de sala de aula e da academia das vivências nas comunidades e nas famílias é umas das tensões e limitações que se verificam no discurso (e na prática) da FPJS. A partir da sua experiência de formação de professores de Inglês língua segunda, num contexto de educação pré-escolar e primária, a autora dá-nos testemunho das tensões, avanços e recuos de um programa que procura articular o trabalho de sala de aula com um trabalho com as famílias e as comunidades, que revela que compreender e executar práticas de justiça social não é fácil nem intuitivo; requer trabalho e persistência, pois nem está alinhado com os discursos educativos atuais, nem sempre é uma prioridade para os professores e para as instituições formativas.

O último texto desta coletânea, da autoria de Maria Alfredo Moreira e Flávia Vieira, da Universidade do Minho, parte de um estudo de meta-análise de 16 estudos empíricos e não empíricos sobre Português Língua Não Materna (PLNM, designação oficial em Portugal para situações educativas em que o Português é língua segunda ou língua estrangeira<sup>2</sup>) para discutir a necessidade de formação de professores, de todos os níveis e disciplinas/áreas disciplinares, em Portugal, para educar alunos linguística e culturalmente diversos. A situação é ainda bastante frágil, pois não há uma estratégia nacional de integração de falantes de PLNM que promova a sua inclusão plena no sistema educativo e sucesso educativo, aliada a uma sólida preparação dos professores. Baseadas no trabalho de outros autores, alguns dos quais incluídos neste livro, as autoras apontam algumas linhas de ação pedagógica e de formação de professores que integram a formação de alunos L2 a partir de uma prática linguística e culturalmente responsiva e uma pedagogia para a autonomia, numa visão de educação plural e inclusiva, assente em valores democráticos e de cidadania crítica. Apontando algumas características de uma competência cultural do professor, necessária a todos/as os/as professores/as, e não apenas aos de PLNM ou de língua, as autoras sinalizam saberes, capacidades e atitudes dos professores que desenvolvem espaços mais eficazes de promoção da literacia académica e da autonomia dos alunos ao longo do currículo escolar. O texto finaliza com uma discussão acerca do papel da escola, e da sociedade em geral, na consecução da visão de educação transformadora e democrática que defendem para estes (e para todos os) alunos. Lembra-se ainda, à semelhança de muitos outros autores nesta coletânea, que as relações educativas e sociais que se estabelecem nas escolas e nas comunidades refletem as relações de poder na sociedade, demasiadas vezes à custa da exclusão dos mais desfavorecidos e discriminados. E tal situação é claramente contrária a uma educação para a justiça social.

Resta-nos agradecer a todos e todas que tornaram possível a publicação desta obra. Em primeiro lugar, aos autores, pela generosidade com que imediatamente acederam ao convite, participaram no comentário a textos de colegas, ajudaram a clarificar conceitos e linguagens e nos apoiaram neste projeto desde o primeiro momento. Agradecemos às

---

<sup>2</sup> V. Leiria, Queiroga, & Soares (s/d), para uma clarificação e uso do conceito de PLNM no sistema educativo português.

editoras estrangeiras que cederam os direitos de autor dos textos traduzidos, permitindo uma divulgação mais alargada e maior acessibilidade do seu trabalho. Algumas palavras de apreço são também devidas a Maria João Amaral, Sónia Vasquez e Ana Arqueiro, pela colaboração estreita na tradução, e revisão bibliográfica e linguística dos textos. Não poderíamos ainda deixar de registar publicamente a amizade, apoio e solidariedade da Professora Doutora Isabel Alarcão, que aceitou a fazer o prefácio desta obra. Por fim, reconhecemos o contributo das instituições que nos apoiaram financeiramente, nomeadamente a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pela bolsa sabática concedida e que esteve na génese deste projeto<sup>3</sup>, e o Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

## Referências

- Bartolomé, L. I. (2007). *Pedagogia da subordinação*. Mangualde: Pedago.
- Caels, F., & Mendes, M. (2008). Diversidade linguística na escola - Uma problemática global. In M. H. M. Mateus, D. Pereira & G. Fischer (Coord.), *Diversidade linguística na escola portuguesa* (pp. 171-293). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cochran-Smith, M. (2008). Toward a theory of teacher education for social justice. Paper for the Annual Meeting of the AERA, New York.
- Council of Europe Commissioner for Human Rights (2012). *Human rights of Roma and Travellers in Europe*. Relatório redigido por Claude Cahn & Gwendolyn Albert. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em [http://www.gitanos.org/upload/43/39/RightsOfRoma\\_Consejo\\_de\\_Europa.pdf](http://www.gitanos.org/upload/43/39/RightsOfRoma_Consejo_de_Europa.pdf).
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low-income minority children. *Psychological Science*, 23, 1364-1371. doi: 10.1177/0956797612443836.

---

<sup>3</sup> Referência SFRH/BSAB/1147/2011.

- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice*. New York: Teachers College Press.
- Kraszewska, K. (em colaboração com B. Knauth e D. Thorogood) (2011). *Indicators of Immigrant Integration - A Pilot Study*. Eurostat, European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2785/13779.
- Ladson-Billings, G. (2009). Race still matters: Critical race theory in education. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 110-122). New York & Oxon: Routledge.
- Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (s/d). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>
- Scatamburlo-D'Annibale, V., & McLaren, P. (2009). The reign of the capital: A pedagogy and praxis of class struggle. In M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 96-109). New York & Oxon: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 9-44). Clevedon, Ph: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). *Linguistic genocide in education – Or worldwide diversity and human rights?* New York: Routledge.
- Suárez-Orozco, M. M., & Suárez-Orozco, C. (2009). Globalization, immigration, and schooling. In J. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 62-76). New York: Routledge.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. (2006). Formar professores para a diversidade cultural nos Estados Unidos da América. In J. M. Paraskeva, J. E. Diniz-Pereira & G. Ladson-Billings (Orgs.), *Multiculturalismo, currículo e formação docente – Ideias de Wisconsin. Vol. II* (pp. 12-35). Lisboa: Didáctica Editora.
- Zeichner, K. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In J. E. Diniz-Pereira & K. M. Zeichner (Orgs.), *Justiça Social: Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York & London: Routledge.