

Do desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a vida (re)escrita no processo de formação profissional

Carlos Afonso, Joana Cavalcanti
ESE de Paula Frassinetti

carlosafonso@esepf.pt, cavalcanti@esepf.pt

Resumo

Neste trabalho apresentamos uma breve reflexão acerca das questões relativas ao processo de formação profissional, em particular dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, visto que muitos especialistas apontam para a necessidade de uma revisão dos elementos basilares que conduzem os processos destinados à preparação dos docentes, quer seja durante a licenciatura, quer seja na formação profissional contínua. De facto, o panorama histórico actual, exige um particular esforço por parte de todos aqueles que estão envolvidos na tarefa de educar, mas sobretudo demanda por parte do professor do Ensino Básico – 1º Ciclo, um compromisso de mudança radical com relação às práticas académicas, na organização do espaço pedagógico e, fundamentalmente, uma reflexão profunda relacionada aos seus valores como pessoa, como ser em reconstrução capaz de uma reelaboração na (re)escrita do seu percurso de vida, do modo de ver/olhar e interpretar o Outro naquilo que lhe confere diversidade e por isso enriquecimento. Com efeito, compreende-se que as pedagogias interculturais solicitam do professor um trabalho sobre si mesmo de carácter permanente, pois somente assim o profissional será capaz de atribuir a si mesmo a necessária flexibilidade para conhecer os outros nas suas variadas dimensões, afastando preconceitos, estereótipos e trabalhando pela construção de um ser cidadão responsável, capaz de operar transformações na realidade e lutar de forma consciente e crítica pelo exercício da cidadania, pela igualdade de direitos e oportunidades para todos.

Palavras-chave: *formação profissional; interculturalidade; diversidade; vida; valores humanos.*

Questões de partida

Se eu voltasse hoje à minha aldeia, ela já não seria a minha aldeia, a minha aldeia está na minha memória.

José Saramago

A formação profissional constitui-se actualmente num dos maiores pólos de interesse, discussão e investimento por parte de vários sectores que organizam a dinâmica económica e social. Muito se fala em formar profissionais para servirem aos mais diferentes nichos do mercado. Espera-se que tais pessoas sejam capazes de lidar com as constantes mudanças impostas pelo mundo globalizado. Tudo indica que a base motriz da realidade contemporânea não se movimenta para além das directrizes que operam as profundas transformações experimentadas a partir do Século xx e que continuam a ser comentadas como se novidades fossem. Até parece que o mundo mudou de repente! Evidentemente que surgiram eventos e inventos de tal forma revolucionários que não tem havido tempo suficiente para a devida interiorização daquilo que vivemos face a uma realidade cuja lógica de ser, estar e existir se torna outra a cada intervalo acontecido entre o dia e a noite. A aldeia já não é a mesma... Ela mudou no imaginário de cada um, mas também alterou-se como espaço concreto, no qual a realidade se transmuta em instantes ao contactar simultaneamente com outros contextos.

Os grandes centros de produção de recursos materiais e humanos arrumam as suas casas na intenção de experimentar o que de melhor pode ser produzido para a melhoria de vida no futuro, como é o caso dos países desenvolvidos, embora a maioria da população humana, ainda, viva numa condição de miséria que não escapa à lógica do mundo globalizado que mais do que desenvolvimento tecnológico e científico fundou um poço entre os que têm acesso aos bens materiais e culturais e os que não têm.

É difícil imaginar que gestos simples e recorrentes na vida quotidiana de muitas pessoas constituem a idealização de muitas outras que têm acesso à globalização apenas quando nos fins-de-semana chega uma carrinha de distribuição da Coca-Cola. Por outro lado, sabemos que estas pessoas não têm sequer condições mínimas de alimentação, habitação, educação, arte e lazer. Assim, é praticamente impossível pensar-se que a igualdade está “igualmente” distribuída pelo mundo globalizado, ocidental, branco, educado e detentor de armas poderosas de alargamento das suas ideias, valores e princípios.

Lugares que, às vezes, não aparecem nem nos recortes dos mapas, nem nas discussões que envolvem a intenção explícita no artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que diz que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.”

O mundo vai acontecendo e sendo tecido pelos seus vários actores sociais, alguns ocupam os centros dos mecanismos que conduzem ao desenvolvimento humano, outros permanecem longe das coxias, do palco, da plateia, do cenário... apenas exibem as suas caras miseráveis sustentadas em corpos magros que expressam dor, fome, abandono, despartença e exclusão. São, certamente, estas caras que protagonizam o outro lado da história que está a ser tecida por todos nós.

Ariadne tece...e distribui as pontas do novelo para todos. Mas somente poucos agarram os fios de lãs mais preciosos, pois estes são perversamente distribuídos, não pela deusa tecelã, mas pelos homens que acreditam no desenvolvimento a partir da dominação do outro, subtraindo-lhe a dignidade de ser e estar no mundo. Parece uma quimera que tal tecido seja fabricado nos locais mais desenvolvidos do planeta, onde a civilização chega aos mais refinados meios de produção tecnológica e científica sem conseguir dar uma resposta significativa para o melhor desenvolvimento de toda a humanidade.

Até somos capazes de reconhecer que a solução não está na misericórdia, em políticas de assistencialismo, pois a mudança não se sustenta na oferta caridosa de alguns bens materiais, mas sim no acesso à educação, leitura e cidadania. Somente mudanças operadas no âmbito da educação para a formação de consciências críticas serão fortes o suficiente para transformar o panorama histórico e social, isto deve significar o início de uma outra história tecida pela crença de que de facto todos, independentemente, da raça, etnia, cultura, devem ter os mesmos direitos de oportunidades.

Falar sobre políticas capazes de provocar uma viragem na história para poder cumprir as promessas de um mundo igual para todos é também tocar nas questões que atravessam a problemática de uma realidade desigual e que, em primeiro plano, tem a ver com as questões relacionadas com as injustiças na distribuição de riquezas, mas também com outras sustentadas na ideia de que ricos e pobres, negros e brancos, homens e mulheres, orientais e ocidentais assentam as suas diferenças na formulação preconceituosa de que uns são superiores e outros inferiores.

Em Portugal, estas problemáticas adquirem, na actualidade, uma maior dimensão devido ao aumento da visibilidade dos fluxos migratórios de entrada, pois, segundo Baganha (2001: 143), “a população estrangeira em Portugal cresceu ininterruptamente desde 1980 até 1997, ainda que com ritmos de crescimento diferentes ao longo deste período”. O país passou a “importar” mão-de-obra estrangeira em grande quantidade invertendo, assim, a lógica de décadas anteriores em que era “fornecedor” para mercados europeus. Esta nova realidade transforma Portugal em ponto de passagem (“placa giratória”) ou de residência para nacionais de vários países, com realce para aqueles que provêm da Europa de Leste, fruto das mudanças ocorridas com a queda do muro de Berlim. Essa nova população vem juntar-se a outros fenómenos de imigração mais antigos como, por

exemplo, dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). A isto deve acrescentar-se a própria aproximação de Portugal a uma União Europeia que se auto-propõe como um espaço de construção comum. Ao contrário de alguns discursos que apresentam os imigrantes como um grupo indiferenciado, o que é facto, é que existem diferenças significativas quanto ao seu estatuto social e às formas da sua inserção e/ou exclusão numa sociedade portuguesa que se assume, aparentemente, como receptiva às diferentes culturas. Há todo um imaginário social de um povo português hospitaleiro, pronto a “misturar-se” com outros povos, apontando-se como exemplo, a epopeia marítima e a colonização que lhe esteve associada reproduzindo-se um discurso épico dos “descobrimientos”, ainda herdeiro de uma concepção de História de Portugal difundida pelo “Estado Novo”. No entanto, muitos exemplos concretos contrariam essa representação, pois apontam para fenómenos de racismo e xenofobia, sobretudo para com a população de origem africana.

O discurso de alguns sectores políticos, por outro lado, defende, frequentemente, limites à presença de imigrantes vistos como uma ameaça à tradicional matriz, pretensamente homogénea, da sociedade portuguesa e da sua cultura. Ora, isto pode constituir um argumento falacioso se atendermos a que, segundo Santos (1999: 134) “não existe uma cultura portuguesa, existe antes uma forma cultural portuguesa: a fronteira, o estar na fronteira”.

A maior visibilidade social da diversidade étnico-cultural cria, curiosamente, um efeito perverso de ofuscar e distorcer a própria existência da diversidade pois a reduz, frequentemente, à dimensão das dificuldades, problemas e necessidades de uma população minoritária “estranha” ao contexto social de origem da maioria, devido ao seu enraizamento geográfico distinto, ou seja, de que apenas teria a ver com estrangeiros imigrantes. Consideramos, contudo, que essa é uma visão restritiva

e, até, com contornos etnocêntricos, suportada numa teoria do “handicap cultural”. A questão é muito mais ampla do que a sua limitação à esfera da imigração pelo que assumimos uma heterogeneidade sociocultural que está presente nos grupos étnicos, mas também nas diferenças de género, classe social e capacidade, por exemplo, bem como no percurso histórico individual.

Estas novas realidades interferem, igualmente, na escola importando entender como a educação escolar tem reagido e gerido essa situação, sobretudo quando confrontada com o alargamento das suas fronteiras como escola de massas.

A escola e a diversidade cultural

*Como o que nós vemos
É nítido e pouco.*

Fernando Pessoa

A atenção à diversidade cultural na escola portuguesa parece surgir no discurso educativo, essencialmente no início dos anos 1990, devido a um conjunto de factores que, sintetizando o exposto por Leite (2003: 13), têm a ver com:

- ideais de democracia instalados entre nós nos anos 70;
- maior visibilidade da presença de alunos que não correspondem ao perfil do “cliente ideal”;
- princípio do direito de todos à educação;
- instituição do direito à diferença nos discursos políticos;
- ideia do empobrecimento cultural.

A modernização e a globalização ao terem conduzido ao aumento da escolaridade obrigatória fizeram entrar na escola públicos que lhe estavam arredios e assim “alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais, de zonas urbanas, de zonas piscatórias e ciganos,

começam progressivamente a constituir uma parte importante do público discente” (Stoer e Cortesão, 1999: 17).

Ora, a escola pretendeu manter-se “imune” a estes desafios quase decretando a sua “neutralidade” consubstanciando-se, assim, um “olhar daltónico” e uma “indiferença à diferença”. Isso acontece, segundo Stoer e Cortesão (1999: 20), porque a escola “foi concebida, e o próprio professor foi socializado (como cidadão e como profissional) no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade sociocultural explosiva que se afirma cada vez mais no interior da escola com que agora tem de trabalhar”. Ao fechar-se a este “arco-íris cultural”, como lhe chama Boaventura Sousa Santos, adota uma postura de hegemonia e de homogeneização ao nível dos saberes, rejeitando os saberes “profanos” e ao nível dos valores adoptando uma postura doutrinária, claramente etnocêntrica.

Actualmente, parece por demais evidente, que o quadro de valores do professor influencia e envia aquilo que é transmitido ao aluno. Neste domínio, Cortesão (2001: 285) contrapõe algumas teorias da reprodução, que desvalorizam o peso do tempo de vivência escolar “na construção de uma relação social própria dos grupos”, com outras análises, nomeadamente de Rutter que, baseando-se em dados empíricos, salienta que “as 15000 horas de escolaridade obrigatória a que os alunos são submetidos acabam por ter um significado visível no desenvolvimento e nas identidades desses alunos, constituindo deste modo um processo de socialização com efeitos comuns aos que por elas passam e que parece ter uma marca específica da escola” (*idem*). Esta relevância leva mesmo Cortesão (2001) a propor a Educação formal como um lugar estrutural a juntar aos que são apresentados por Boaventura Sousa Santos (1995, referenciado por Cortesão, 2001: 278): espaço doméstico, espaço de produção, espaço de mercado, espaço de comunidade, espaço de cidadania, espaço mundial.

Concordando com esta perspectiva, devemos, ainda, relevar o papel da escola no que respeita à socialização de grupos minoritários, nomeadamente, quanto à “exposição” a uma Língua e a uma cultura padrão, em dessincronia com as que existem nos espaços doméstico e de comunidade. A tendência da educação escolar tradicional é a de ignorar essas “diferenças” e, para além disso, de penalizar a não subordinação ao universo da maioria. Os conflitos daí resultantes são, supostamente, resolvidos com recurso a sanções disciplinares a que se associam o insucesso escolar e o abandono precoce da escolaridade. Tudo isto é, inclusivamente, suportado por uma concepção que aponta a culpa para o “exterior da escola” (família, meio social) de modo que “por transgredirem as regras, quer de comportamento quer de consecução de níveis de saberes (arbitrariamente estabelecidos como essenciais), estes alunos são ‘legalmente’ excluídos do sistema educativo” (Stoer e Cortesão, 1999: 19). A forma como os professores lidam com o currículo, entendendo-o como sinónimo de “programa” a ser cumprido escrupulosamente em nome da “igualdade de oportunidades” é um dos factores que vai agravar a exclusão numa educação escolar que, ao nível do discurso, se assume para todos. Realmente, o mito da homogeneidade permanece ainda muito presente nas práticas educativas contrastando com a ideologia do Projecto, imposta normativamente, que apelaria a uma valorização da heterogeneidade local.

Perante este quadro, têm surgido algumas propostas no âmbito do que se tem designado por educação multicultural e educação intercultural que aparecem quase como sinónimos. Contudo, vários autores (Stoer, 2001; Leite, 2002) apontam para a necessidade de clarificação conceptual já que consideram que a expressão “multicultural” se refere a uma aceitação passiva da diversidade, enquanto “intercultural” teria a ver com a “interacção e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas” (Leite, 2002: 147). Secundando Stoer e Cortesão (1999; 2001)

concordamos mais com a utilização do termo “educação inter/multicultural” pretendendo, essencialmente, acentuar a dimensão da escola enquanto “lugar privilegiado de comunicações interculturais” (Stoer, 2001: 265).

Para além da discussão conceptual, pode dizer-se que o campo das respostas face à diversidade cultural se apresenta, de alguma forma, “minado” pois engloba práticas completamente distintas. De acordo com Peres (1999: 48), podemos encontrar quatro grandes posturas relativamente a esta situação: assimilacionista, integracionista, pluralista e interculturalista.

A postura assimilacionista assume um olhar daltónico sobre a sociedade em que a homogeneidade é uma realidade e a homogeneização é um fim. Ora, concordamos com Souza (2001: 64) quando afirma que “homogeneizar significa destruir uma enorme riqueza cultural” acrescentando que “pensar nessa destruição ou, pior ainda, realizá-la, actualmente, pode-se constituir na violência das violências”.

A diversidade é entendida, por conseguinte, como ameaça à coesão da sociedade de acolhimento, cuja cultura é considerada como dominante e dominadora. No campo da educação escolar esta perspectiva preconiza um currículo hegemónico que rejeita, liminarmente, qualquer diferença ou apenas admite-a enquanto desafio individual, em que o “diferente” tem de demonstrar capacidade de tornar-se igual aos outros, passando despercebido, ou seja, integrando-se na “normalidade”.

A postura integracionista, por seu turno, afirma a igualdade de direitos para todos os cidadãos, tratando de promover a unidade através da diversidade, mas move-se em espaços ambíguos. Admite, de alguma forma, a pluralidade cultural concebendo-a como uma inevitabilidade do pós-modernismo, mas não reconhece o seu potencial positivo de transformação pelo que se centra mais numa intenção de valorizar aquilo que pode unir as diferentes culturas.

Quanto à postura pluralista defende-se que, além do direito à diferença, cada grupo deve conservar e desen-

volver as suas características culturais, no contexto da sociedade de acolhimento. Parecendo, em princípio, uma forma positiva de valorização da diversidade, face a posturas de eliminação, pode provocar efeitos perversos pois, frequentemente, resvala para um relativismo de valores que pode consubstanciar-se numa posição de tolerância perante todas as diferenças e todos os valores dado que eles são relativos a cada pessoa e grupo. Alain Touraine (1998: 228) afirma, neste contexto, que “se nos fecharmos num relativismo cultural extremo, somos levados a desejar a separação de culturas definidas pela sua particularidade e, logo, a construção de sociedades homogéneas”. Esta última atitude ao centrar-se sobre a construção e manutenção de uma identidade inalterável impede um diálogo intercultural e propicia, até com foros de legitimidade, a guetização das culturas minoritárias afastando-as do centro do poder económico e sociocultural. Perante esta situação, Touraine (*idem*) defende a necessidade de um princípio universalista que permita a comunicação entre pessoas e grupos com culturas diferentes e aponta-o como sendo o apelo à livre construção da vida pessoal. Este não se reduz à pura tolerância, porque “impõe o respeito da liberdade de cada um e, logo, a recusa da exclusão; depois, porque exige que todas as referências a uma identidade cultural se legitimem pelo recurso à liberdade e à igualdade de todos os indivíduos, e não pelo apelo a uma ordem social, a uma tradição ou às exigências da ordem pública” (Touraine, 1998: 225).

A postura que acabámos de caracterizar gera, muitas vezes, aquilo que se pode designar por “multiculturalismo benigno” (Stoer e Cortesão, 1999) traduzido por uma atitude de mera contemplação pelas diferenças, aceitando acriticamente a diversidade sem questionar a forma como as diferentes culturas interagem no mesmo espaço/tempo. Em termos do currículo da educação escolar, esta orientação conduz a uma “folclorização” das diferenças, ou aquilo que Husén (citado por Leite, 2002: 361) designa de “cur-

riculo de turistas”, ou seja, “trabalhar esporadicamente e de forma fragmentada temas da diversidade cultural e outros aspectos das especificidades de certos grupos sócio-culturais e étnicos que promovem um olhar do ‘diferente’ como algo de estranho e de exótico” (*idem*). Daí que apenas se apele à introdução, pontual, de referências de outras culturas (danças, cantares, hábitos alimentares, etc.) numa visão comparativa que, segundo Leite (*ibidem*) tem, frequentemente, “o efeito perverso de separar os ‘nós’ dos ‘outros’ e de só realçar as diferenças, reforçando os estereótipos”. Desta forma, ignora-se a voz dos diferentes grupos, no âmbito da prática educativa quotidiana, apenas os referenciando em contextos marginais geralmente conotados com áreas “light” do currículo.

Ora, é talvez no sentido de expressar esta dificuldade que Touraine (1998:78) coloca a questão de “como viver juntos com as nossas diferenças, como articular os êxitos da razão instrumental com a defesa cada vez mais radical das identidades pessoais e colectivas?”. Nessa medida, a postura interculturalista permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais, sobretudo se assumir-se como um inter/multiculturalismo crítico com um novo olhar de cariz contra-hegemónico. No domínio da educação escolar, isto significa que a diversidade cultural não é “vista apenas como uma fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem, (em vez de um obstáculo a esse mesmo processo), mas também como meio de tornar visíveis as diferenças sócio-culturais no interior da escola em ordem a promover a igualdade de oportunidades baseada no sucesso escolar (e não no mero acesso à escola)” (Stoer e Cortesão, 1999: 97). A atitude intercultural deve, portanto, atravessar todas as dimensões organizacionais da escola e não ficar restrita a certos conteúdos ou disciplinas.

Nessa medida, importa entender as consequências no terreno curricular. Segundo Connell (1999) podemos

encontrar três lógicas para responder à diversidade de situações multiculturais: lógica da compensação, lógica do currículo oposicionista e lógica do currículo contra-hegemónico.

A lógica da compensação é aplicada, nomeadamente, nas situações em que se atribuem recursos extra às escolas que atendem comunidades em situação de desvantagem. De forma metafórica, Connell (1999: 77) afirma que “a ideia é sentar os desfavorecidos na mesma mesa onde os privilegiados já estão comendo”. Podemos encontrar aqui toda uma tradição curricular ao nível dos programas compensatórios como o Head Start ou na constituição de alguns TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) ou nas propostas do programa PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) que se centravam mais no reforço de recursos para as escolas do que na sua modificação em consonância com a realidade envolvente. Esta é, aliás, uma das características dos programas de compensação já que “é aos alunos e às suas características culturais e de origem que é atribuída a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, e não ao sistema ou ao currículo escolar, em geral” (Leite, 2002: 140). A intervenção é, por conseguinte, essencialmente remediativa surgindo como um reconhecimento de uma diferença associada a uma desigualdade injusta pois, de acordo com Connell (1999: 33), “em termos estatísticos o melhor conselho que se pode dar a uma criança pobre que pretenda alcançar os níveis superiores de educação é que escolha uns pais mais ricos”. A educação compensatória surge, deste modo, como uma forma de promover a eliminação desta desigualdade pois “dado que entre as competências constitucionais dos ministérios da educação não está a de redistribuir os pais, a resposta política consiste em abordar a segunda melhor medida: substituir mediante actuações oficiais os recursos que as crianças não obteriam dos seus pais” (*idem*).

A lógica do currículo oposicionista, por seu turno, recusa o currículo geral pois “não há que tentar levar o pobre à

mesa do rico, porque esta mesa não constitui a meta e o pobre não pode receber nela uma alimentação digna” (Connell, 1999: 77). Esta lógica é, muitas vezes, apresentada por grupos sociais minoritários, em situação de desvantagem social, que defendem a inversão da hegemonia e o desenvolvimento de um currículo separado, construído a partir do seu ponto de vista, pois supõem, assim, conseguir uma educação que satisfaça as suas necessidades específicas. Ao afastarem-se do currículo geral tendem a criar um currículo de gueto que, embora possa ser muito atractivo no imediato, não prepara o indivíduo para os desafios sociais. Realmente, “se o currículo for uma colecção de culturas, sem que haja respeito pela matriz cultural preponderante, teremos um programa educativo fragmentado e um currículo superficial, em forma de mosaico” (Marques, 2000: 104) que não vai permitir, ao sujeito, o acesso aos bens sociais e culturais da sociedade envolvente. De certo modo, há aqui a defesa de um relativismo cultural que acentua a fragmentação provocada pela globalização económica e não permite um verdadeiro diálogo intercultural. Do ponto de vista da educação escolar, ao manter inalterada a base estrutural do currículo regular não contribui para a sua mudança mas, pelo contrário, para a sua legitimação e perpetuação. Formando enclaves, rapidamente dá lugar a uma alternativa reconhecida socialmente como de menor valia.

Perante as duas perspectivas anteriores (currículo hegemónico e currículo oposicionista), Connell (1999: 77) propõe uma nova lógica que designa como de currículo contra-hegemónico, onde se pretende “generalizar o ponto de vista dos desfavorecidos, em vez de separá-los num enclave diferente”. Assim, não se trata de ignorar a existência de um currículo geral construindo um outro “ao lado”, mas de reconstruir todo o sistema provocando a implosão do currículo no sentido deste contemplar a posição das pessoas desfavorecidas. Isto vai implicar uma atitude crítica face ao relativismo cultural puro já

que este pode, em nome da defesa de uma identidade cultural, fechar as possibilidades de uma maior igualdade social no acesso às ferramentas do saber. De acordo com Connell (1999: 72), “as práticas curriculares são injustas quando reduzem a capacidade das pessoas de melhorar o seu mundo. Aniquilar o sentido de possibilidade pode ser tão efectivo como qualquer propaganda positiva em favor da escravatura”. Desta forma, “um currículo contra-hegemónico deve incluir a parte generalizável do curriculum tradicional e garantir a todos os estudantes o acesso a métodos e descobertas científicas” (Connell, 1999: 66).

Não se trata, contrariamente ao que, por vezes, se supõe, da substituição de uma hegemonia por outra, mas de uma construção curricular, para todos, que tenha em conta o ponto de vista dos desfavorecidos. Nessa medida, podemos encontrar algumas aproximações com o conceito de escola inclusiva nas suas preocupações com a resposta à diversidade, seja qual for a sua natureza e com as propostas de uma educação inter/multicultural crítica e contra-hegemónica, que se configura “por suas preocupações emancipatórias face à mercadorização da educação, face à individualização da responsabilidade, e no que diz respeito ao seu combate, por exemplo, ao daltonismo cultural e à sua promoção do desenvolvimento de bilinguismo cultural” (Souza, 2001: 130).

Pensamos que a educação inter/multicultural, enquanto movimento social emancipatório, assume aqui um papel chave na medida em que possibilita a “integração dos universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes, das suas subjectividades, na educação escolar e universitária através do desenvolvimento de um bilinguismo cultural tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica” (Stoer, 2001: 263).

Nessa medida, em termos curriculares, tem que se repensar a articulação entre a defesa de uma matriz comum, que pode traduzir-se num currículo nacional que respeita as competências nucleares e um processo de

gestão flexível, de cariz local, que introduza componentes que permitam a expressão das culturas minoritárias. Isso implica uma reconfiguração do espaço pedagógico e a construção comum de todos os actores sociais, com relevo para os professores que são um factor chave de todo o processo.

Desafios à formação de professores

A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens mas novos olhares.

Marcel Proust

O abandono de um olhar daltónico monocultural e a emergência construída de um professor inter/multicultural são factores fundamentais para uma educação intercultural que se assume como “um processo de aquisição de um ‘bilinguismo cultural’ que facilita o acesso das crianças e jovens dos grupos minoritários não apenas ao conhecimento das suas culturas de origem, mas também ao conhecimento de outras culturas e ao usufruto dos bens por elas proporcionadas no exercício da cidadania” (Leite, 2002: 145).

Assim, de actores/tradutores do conhecimento científico, produzido por outrem, em conhecimento pedagógico (Bernstein, 1997), os professores têm de se converter em autores do currículo e produtores de um duplo conhecimento: “o conhecimento (de tipo sócio-antropológico) *sobre os alunos* com que trabalham, conhecimento esse que utilizam então num outro tipo de produção, muito específico do processo educativo, a do conhecimento elaborado *para os alunos*” (Cortês, 2000: 47). Nesse âmbito, a investigação-acção assume uma função fundamental no sentido em que pode contribuir para a desconstrução de um professor monocultural, de perfil daltónico, no sentido da sua construção como pro-

fissional reflexivo de cariz multicultural. Ao fazê-lo, torna este professor consciente das potencialidades do “arco-íris cultural” existente na escola numa perspectiva que assume esse local como um entrecruzamento de práticas conflituais e distintos poderes, interesses e valores. No entanto, este processo é complexo e coloca em questão, entre outros aspectos, a formação profissional dos professores e educadores porque estes exercem a função de educar, ensinar, instruir, mas fundamentalmente formar. Falamos aqui das pedagogias que têm as suas raízes fincadas no grego arcaico, para o qual pedagogo é aquele que ajuda a parir, a fazer nascer, surgir. Educar, neste sentido deveria ser a meta de todos os professores, porque ensinar parece um tanto pretensioso, visto que pode às vezes, compreender como foco da aprendizagem aquele que tem o conhecimento.

Embora todos os níveis de escolaridade sejam importantes para a formação do sujeito, a etapa do 1º Ciclo do Ensino Básico constitui-se como a base fundamental para a construção identitária e a formação de valores. Assim, entendemos que se torna urgente o investimento consciente e comprometido para com a formação desse profissional, sendo mesmo necessário acontecerem alterações verdadeiras no que toca à formação dos professores, o que implica ter de se pensar não somente em acções de formação após a profissionalização, mas num currículo académico inicial no âmbito do ensino superior capaz de responder às demandas do cenário actual. Ora, a pergunta que não cala consiste no desejo de saber como mudanças profundas de mentalidade podem ser produzidas, mas também quais os sectores da organização social que se deverão envolver e comprometer para efectivação de uma sociedade mais justa.

Não seremos redutores ao ponto de afirmar que tal operação é gerada a partir da educação e da formação profissional, mas ousaremos dizer que para além da família, é na escola que se formam os primeiros olhares em relação ao outro, ao mundo.

Assim, compreendemos que a formação docente constitui um dos pilares essenciais para a mudança de perspectiva em relação ao modo como olhamos para o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas.

Entretanto, como pode o profissional de educação ser capaz de promover pedagogias interculturais se, na maioria dos casos, o professor se agarra aos estereótipos e preconceitos advindos da sua família e cultura de origem?

Os processos identitários não são desenvolvidos na vida adulta, mas na infância de cada um, embora seja uma construção permanente e para a vida toda. Sendo assim, urge (...) a insistência e a importância da formação contínua que, a nosso ver, deverá proporcionar novos e mais aprofundados conhecimentos, e, simultaneamente, desenvolver a partilha de experiências dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita com ciência e consciência” (Morin, 1982 citado por Silva, 2002).

Tal necessidade inclui repensar a escola e o lugar do professor em vários sentidos: escola como organização e espaço de aprendizagem, de trocas significativas e reconhecimento da importância do outro, orientada por profissionais em permanente reelaboração de suas práticas, capazes de abertura para o novo e sobretudo, sensibilizados para reescreverem o seu percurso de vida que inclui a profissão, mas incisivamente a própria experiência de vida.

Assim, interessa perceber como a escola se movimenta nesse cenário de profundas transformações históricas e sociais, principalmente no que se refere ao universo de trocas do património simbólico e humano, de deslocamentos no âmbito do espaço e do tempo e no paradoxo que gira em torno do sujeito como deidade que se fragmenta esforçando-se pela manutenção de sua identidade, mas que ao mesmo tempo necessita olhar-se/reconhecer-se a partir de uma exterioridade plena de sentidos porque se apresenta diversa.

Sem dúvida a diversidade tem-se constituído numa temática amplamente discutida, embora muito do que se tem pensado e investigado, ainda, é pouco representativo diante das necessidades reais de transformação, pois “Não é possível promover a verdadeira igualdade apenas pela “expressão da diversidade” (Cardoso, 1996: 8), pois parece que falta uma conduta que valorize a dimensão educativa como um dos mais eficientes meios para se promover a aceitação activa do Outro.

Ora, se estamos face a uma realidade cujo processo de globalização é cada vez mais crescente e reflectida na construção de sociedades culturalmente heterogéneas, então deveremos repensar o papel do professor, enquanto um dos principais meios para a operação de mudanças em relação ao que se estabelece na escola a partir das representações sociais e como esse se coloca face à diversidade.

Pois, todos nós carregamos na nossa bagagem valores interiorizados a partir do contexto ao qual pertencemos e vamos ao longo da existência pertencendo e que, sem dúvida, orientam a forma como lidamos com o Outro, com o desconhecido, com comportamentos e atitudes que são diferentes daqueles que nos habituamos a ver durante o nosso percurso.

Como refere Vieira (1999: 23) estas atitudes resultam muito mais das experiências anteriores na e para além da escola, que constroem a identidade pessoal e profissional de cada um, e que vedam ou não em grande parte o acesso pessoal à mudança. A articulação feita entre o ser pessoa e o ser profissional é estabelecida de forma espontânea e natural e por isso o trabalho pessoal deve ser valorizado sobremaneira na formação profissional. É importante que o professor se confronte com suas dissonâncias, seus discursos acerca do outro, enfim como podem assegurar a própria identidade com tudo aquilo que a enriquece e como trabalhar para contornar os efeitos de uma conduta preconceituosa herdados dos vários grupos aos quais pertenceu ao longo da vida.

É provável que o grande desafio esteja no facto de que o professor se reconheça como um sujeito em permanente construção de si mesmo e se reveja num processo contínuo de aprendizagem realizada pelas trocas permitidas ao longo da sua história de vida.

Tal empreendimento exige um modelo de formação próximo daquele que Perrenoud (1993: 182) chama de “profissionalismo aberto”, no qual o professor é reconhecido como agente sensível para com as múltiplas necessidades dos alunos, mas também para com as suas próprias lacunas como pessoa e profissional, sendo capaz de procurar melhoria para o seu conjunto de saberes e conhecimentos, mas também corajoso para se auto-avaliar sistematicamente e se interpelar acerca da sua relação com o mundo.

Sabemos que o professor é alguém que exerce uma função norteadora na condução de muitas vidas e por isso, não deixa de ser um sujeito significativo na construção pessoal de seus alunos. Entretanto, as possibilidades de que os professores nem sempre sejam acolhedores face ao “arco-íris” que se desenha na sala de aula são muitas e crescentes. Pois, com os fenómenos migratórios, as salas de aula também se tornaram um espaço mais do que multicultural e expressivamente diverso, embora muitos professores não consigam ainda responder positivamente às demandas de uma escola com alunos pertencentes aos mais variados contextos, culturas, etc.

Em Portugal a escola e o professor estão, supostamente, preparados para aquilo que se denomina como aluno tipo: português, branco, católico, classe média. Com efeito, diante de tal quadro, há que nos interrogarmos se a escola e os professores que temos estão preparados para produzir resultados importantes e significativos referentes ao desenvolvimento das pedagogias interculturais, bem como a formação do ser intercultural.

A Interculturalidade implica uma postura de abertura e disponibilidade para com o Outro, mas uma aceitação activa da diversidade na qual a partir do desejo de ultra-

passar o medo do desconhecido, a estranheza produzida pela falta de conhecimento seja convertida numa troca enriquecida pelo diálogo, pelo confronto, pelo atrito, mas sobretudo pelo respeito ao Outro enquanto sujeito, pessoa com sentimentos, competências, desejos, dúvidas, necessidades, enfim, dignidade.

Na interculturalidade dispomo-nos para o outro e estendemos a mão num gesto voluntário de acolhimento e sentido de igualdade e fraternidade. Não somos superiores ou inferiores, somos diversos e esta é a maior riqueza dessas relações.

Por outro lado, ainda não se vê uma linha de horizonte que aponte, de forma geral, para ambientes educativos com práticas fundamentadas numa pedagogia inter/multicultural crítica, por razões que se prendem, em grande parte, com a formação do docente. Este não é preparado como pessoa para formar pessoas, mas sim é orientado por modelos centrados no programa a ser cumprido, nos valores dominantes, quase sempre distanciados da realidade.

Considerações finais

“Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar.”

Carlos Drummond de Andrade

Considerando qualquer discussão que reflecta opiniões acerca do professor e da sua formação como sendo, no mínimo, objecto de muita polémica e ideias controversas, entendemos que ao se tratar de tal profissional e da sua formação a partir dos pressupostos de uma educação para a interculturalidade, estamos num terreno amplamente complexo e preenchido por interrogações que incluem desde a investigação em torno do assunto às práticas quotidianas que se dão para além da escola.

Não temos respostas imediatas, nem tão pouco pretendemos neste breve espaço propor soluções para o surgimento de um professor preparado para responder às demandas de uma escola visivelmente pluralista, entretanto entendemos que este é um assunto referente a todos nós enquanto pessoas e cidadãos.

Embora não apresentemos a fórmula mágica para a ultrapassagem do problema, acreditamos que a travessia de uma escola com pedagogias hegemónicas para uma que apresente mais do que apenas um currículo flexível e aberto, mas contra-hegemónico, possa ser possível a partir do investimento na formação dos professores, pois estes devem ser, para as crianças, adultos significativos, iluminadores de caminhos e responsáveis por uma grande parte da história de vida de seus alunos.

Sabemos que a actual formação profissional dos professores não corresponde ao que se deveria assumir como caminho facilitador rumo ao surgimento de novos paradigmas para se compreender e aceitar o novo, o diferente e diverso, entretanto há que se investir na pesquisa e na investigação de forma séria e com o carácter de uma produção operadora de mudança que, para além da teorização, se sustente numa resposta às necessidades da sociedade contemporânea, ancorada na grandeza da pluralidade. Como afirma Leyens (1979: 15): “aquilo que exige uma teoria não é que seja verdadeira, mas que seja útil para apresentar claramente os factos observados”.

Assim esperamos que os responsáveis pelas investigações acerca da problemática que envolve as instituições e a diversidade atentem para os factos e reconheçam que o processo de mudança de uma escola, supostamente inclusiva, para uma escola verdadeiramente produtora de significado consiste em procurar caminhos dinâmicos e renovadores nos contextos de formação profissional do professor.

Hoje, os factos não escapam ao fenómeno da crescente da heterogeneidade em todos os espaços sociais, mas a base da formação do sujeito está na infância, portanto

não podemos descuidar que as crianças oriundas de meios, famílias, culturas e países diversos devem ser asseguradas do seu crescimento pessoal, psíquico e social. Logo, o investimento na educação inter/multicultural deve ser considerado um provável ponto de partida que, sem dúvida, não começa na sala de aula, mas na formação do professor.

Em particular, acreditamos que a formação de um professor inter/multicultural deverá passar por questões que abrangem o seu ser individual, a sua história de vida, os seus mecanismos de defesa, a forma como se olha e projecta no mundo, enfim deve-se considerar que cada um “ao tornar-se consciente da sua existência individual, (...) não deixa de consciencializar-se também da sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual. O modo de sentir e de pensar os fenómenos, o próprio modo de sentir-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo ideias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo. Os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu agir. Criam as referências, discriminam as propostas, pois conquanto os objectivos possam ser de carácter estritamente pessoal, neles se elaboram possibilidades culturais. Representando a individualidade subjectiva de cada um, a consciência representa a sua cultura” (Ostrower, 1984: 16).

É nesse sentido que perspectivamos qualquer possibilidade de mudança: o trabalho contínuo, permanente, sistematizado por acções dinâmicas capazes de desconstruir ruídos que causem obstáculos ao encontro com o Outro a partir do que somos, mas também daquilo que vamos tornando na medida em que somos acrescidos pela cultura estranha, desconhecida aos nossos valores básicos de construção do ser. Isso não significa dizer que tenhamos de abandonar o que somos, mas contrariamente, tornarmo-nos capazes de olhar o Outro a partir da nossa exterioridade para poder percebê-lo numa dimensão de enriquecimento e troca.

Quando tratamos da educação inter/multicultural temos em vista que “qualquer sociedade é sempre mais ou menos dinâmica. A mentalidade dos filhos não é forçosamente a mesma dos pais. A multiculturalidade existe, portanto. É um facto social. A diversidade das culturas é de facto no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos habituados a dela conhecer” (Lévi-Strauss, 1952 citado por Vieira, 1999: 61).

Difícilmente, somos capazes de pensar que todos nós, num determinado momento somos o Outro e, então, passamos grande parte do nosso tempo investindo a nossa energia em pensar que somente os nossos valores e ideias são os verdadeiros, correctos e dignos e agimos com pouca disponibilidade para acolher os diferentes olhares e forma de ser. Para garantir a nossa identidade como legítima, muitas vezes, caímos nas armadilhas do preconceito, do distanciamento ou de olhar para os outros sob a óptica do exótico. Inventamos estratégias de defesa, procuramos fórmulas politicamente correctas, mas entretanto a rejeição e oposição às outras realidades estão lá, interiorizadas e com raízes profundas no nosso ser.

Então, sendo profissionais da educação, como devemos gerir um espaço por excelência pleno de diversidade sem deixarmo-nos contaminar pelos preconceitos e estereótipos e mesmo atitudes de xenofobia, quando não se fez uma revisão dessas primeiras referências que habitam em cada um como absolutas e verdadeiras?

Pensar em mudanças consistentes no âmbito da educação inter/multicultural passa, também, por se ter que produzir estratégias de acção capazes de conduzir o professor a uma reescrita do seu percurso de vida, e consequentemente, profissional. Tais estratégias devem centralizar-se na máxima socrática do “Conhece-te a ti mesmo.”

É provável que na medida em que o sujeito trabalha sobre a sua biografia continuamente e de forma reflexiva tem possibilidades de olhar-se e observar os seus movimentos dentro dos vários grupos aos quais pertence,

apropriando-se da sua subjectividade para melhor compreender que “ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar” (Drummond). Mesmo em nós habitam outros que não conhecemos na sua totalidade, outros que nos falam de outros e da estranheza de ser gente e viver com os outros esta experiência absurda, mas humana, que é estar no mundo a pensar sobre as coisas do mundo.

A mudança faz parte do processo de vida e como é importante perceber que (...) as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando (...)” (Guimarães Rosa citado por Buoro, 2000: 20). Transformar-se é uma tarefa difícil, árdua e para a vida toda, mas se pretendemos que todos tenham a mesma igualdade de oportunidades e direitos, há que desenvolver a dimensão de ser com o outro e para o outro, pois a interculturalidade exige do sujeito o trabalho sobre si mesmo, sobre a própria biografia enquanto início, meio e caminho para a reescrita da vida pessoal e social.

É possível que os formadores tenham, também, de passar por uma experiência de aprender com as práticas como tocar em questões identitárias relacionadas às histórias de vida dos profissionais em questão, a partir de uma atitude intercultural de disponibilidade para olhar, ouvir, pontuar, questionar e propor os retoques necessários para que estes se sintam motivados a intervir nos seus contextos como agentes dinamizadores da mudança que necessita de ser realizada para que todos possam usufruir de uma sociedade mais digna e justa para todos, onde as orientações do 1º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos seja verdadeiramente uma realidade.

Se tivéssemos uma resposta ela estaria constituída a partir de algumas perguntas: até que ponto professores e formadores estão conscientes da necessidade de trabalhar sobre si mesmos, rever as suas biografias para que de facto consigam viver na dimensão exigida pelas práticas educativas que orientam a educação inter/multicultural?

Os formadores e professores reconhecem-se como agentes transformadores e adultos significativos? A tal mudança de paradigma de professor daltónico para professor inter/multicultural é, verdadeiramente, um anseio por parte da comunidade educativa?

Referências Bibliográficas

- BAGANHA, M. I. (2001). "A cada Sul o seu Norte: Dinâmicas migratórias em Portugal", in Boaventura Sousa Santos (org). *Globalização. Fatalidade ou utopia*. Porto: Edições Afrontamento
- BERNSTEIN, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata
- BOURDIER, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Minuit
- BUORO, A. (2000). *Olhos que pintam. A leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez
- CARDOSO, C. (1996). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora
- CONNELL, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ed. Morata
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento
- CORTESÃO, L. (2001). "Gulliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?", in Stephen Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia (org). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento
- HABERMAS, J. (1988). *Teoría da la Acción Comunicativa 1*. Madrid: Ed. Taurus
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa
- LEYENS, J. (1979). *Psicología social*. Lisboa: Edições 70
- MARQUES, R. (2000). "Concepção antinómica da educação. Implicações para o currículo multicultural cosmopolita", in Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (org). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora
- OSTROWER, F. (1984). *Criatividade e Processo de Criação*. Petrópolis: Vozes.
- PACHECO, N. (1996). "Da luta anti-racista à educação intercultural" in *Inovação*, vol. 9 (1,2)
- PERES, A. N. (1999). *Educação Intercultural – utopia ou realidade?* Porto: Profedições
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- SANTOS, B. S. (1999). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento
- SILVA, A. (2002). "Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional", in A. Flávio Moreira e E. Macedo (orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora
- SOUZA, J. F. (2001). *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço
- STOER, S. (2001). "Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social", in Stephen Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia (org). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento
- STOER, S. CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. (org) (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento
- STOER, S. e CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento
- TOURAINÉ, A. (1998). *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições