

ISSN #0871 - 2212

INOVAÇÃO

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



INOVAÇÃO
VOL. 9, Nº 1 E 2
1996

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO • INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL



O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: QUE ESTRATÉGIAS NUMA MUDANÇA CURRICULAR?

CARLINDA LEITE

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto

Este artigo pretende mostrar que, sendo o multiculturalismo uma das especificidades da sociedade actual, é urgente ultrapassar as características de uma escola tradicional e dar corpo a processos de inovação onde os professores assumam papéis mais activos quer no currículo, em geral, quer no delinear de estratégias de educação intercultural, em particular. A partir da análise de reacções de professores a mudanças que lhes são propostas, ou com eles são negociadas, defende-se a tese do investimento numa formação de professores que gere inovação curricular e dê corpo a uma escola que positivamente responda ao pluralismo social e cultural.

O multiculturalismo foi, e tem sido, um tema central nas reformas educativas de alguns países e tem tido grandes repercussões na formação de professores.

Portugal vive também, desde há alguns anos, uma reforma orientada por uma Lei de Bases que preconiza a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares. Sabendo-se que o multiculturalismo é cada vez mais uma das características das sociedades actuais, em geral, e da sociedade portuguesa, em particular, será de questionar os percursos que têm sido feitos pela instituição escolar e as estratégias de ensino que têm sido desenvolvidas no sentido de responder a esta situação plural.

Por tradição, há tendência para justificar em razões externas às escolas e ao sistema de ensino as disfunções que aí ocorrem. Contrariamente a esta posição, Jordán (1994: 27) pergunta se não devia ser feito um esforço para autovalorizar mais a responsabilidade e o enorme protagonismo que pode ter a instituição escolar na forma como desempenha a sua actividade. É esse questionamento que pretende este artigo.

Para reflectir a temática aqui em causa, faz-se uma abordagem inicial da característica multicultural da sociedade e das dificuldades que a educação escolar tem em romper com o tradicionalismo que a caracteriza. A partir da caracterização desta situação aponta-se para a necessidade de inovar e definem-se os papéis dos professores e professoras no quadro de alguns paradigmas curriculares.

Depois deste enquadramento geral, procura-se reflectir sobre as respostas das escolas e as estratégias desenvolvidas pelos professores e professoras⁽¹⁾ face às situações que caracterizam os fenómenos do multicultural. Para isso, é feita uma aproximação teórica à questão e, em seguida, uma análise sumária da experiência que se obteve pelo desenvolvimento de projectos de educação intercultural em que participámos.

É tendo em conta os aspectos até agora mencionados, que se sustenta a tese da necessidade da formação de professores para uma inovação curricular que dê corpo a uma educação intercultural.

O multiculturalismo no desafio a uma educação tradicional

Quando olhamos à nossa volta damos conta que a sociedade em que vivemos é multicultural: há pessoas com pele mais branca, outras com pele mais escura; há pessoas de diferentes idades e de diferentes sexos; os hábitos de vida são muito variados; as manifestações religiosas, rituais culturais e outras características de alguns grupos são bastantes distintos de outros; os hábitos alimentares e as tradições culinárias são diversas; a forma de vestir e de cada um se comportar é-lhe singular; as expressões musicais são variadíssimas; etc., etc.,. Apesar desta diversidade, alguns insistem em considerar a sociedade monocultural ou em actuar como se houvesse apenas uma cultura legítima e digna de ser considerada "cultura".

Por outro lado, quando confrontamos algumas ocorrências desta nossa ambiência social, detectamos campos em que é mais fácil aceitar e reconhecer a diversidade do que em outros.

Assim, aprecia-se, muitas vezes, a riqueza que advém do encontro das diferentes tradições e hábitos culinários, das diferentes características musicais e de outras expressões artísticas, mas nem sempre acontece o mesmo quando se trata de diferentes valores sociais, ritmos de vida, percursos históricos ou outros aspectos que envolvam fortes relações com valores que determinam a estrutura hierárquica da sociedade. É neste último tipo de situações que colocamos a educação escolar pois, de uma forma geral, dificilmente se põe em causa a cultura que por tradição a caracteriza, encarando-se, portanto, a diversidade como um problema e não como um desafio ou um factor de enriquecimento das culturas em presença.

Segundo Jaume Sarramona, "*a escola tem sido a instituição enculturadora por excelência, vinculada sempre à cultura que se devia impor oficialmente. E assim continua sendo em grande medida*"⁽²⁾. Pensamos, também, ser esta situação a que corresponde à forma como o currículo escolar português e os processos do seu desenvolvimento têm contemplado a diversidade, e que se caracterizam, predominantemente, pela completa invisibilidade e ausência do que se afasta do padrão cultural típico das concepções educativas tradicionais e das políticas assimilacionistas.

Mas, a par destas situações monoculturais, há também exemplos de outras que recorrem a atitudes que vão desde o passivismo cultural ou o paternalismo face ao diverso, até àquelas outras que, reconhecendo o direito à diferença, tentam intervir de modo a promover interacções positivas entre as diferentes culturas.

É evidente que, associado a estas posturas curriculares, estão também diferentes concepções de educação e de papéis atribuídos à instituição escolar. Enquanto na atitude que ignora a existência de culturas diversas subjaz a atribuição à escola do papel exclusivo de preservar e transmitir os valores e saberes clássicos que caracterizam a cultura da elite e que

são expressos nas disciplinas tradicionais, a atitude que reconhece a pluralidade cultural e que recorre às suas dinâmicas enquadra-se numa perspectiva que concebe a educação como processo social de participação na mudança e na reconstrução social. É o que em linguagem curricular se designa, no primeiro caso, por racionalismo académico e, no segundo, por reconceptualismo social ⁽⁵⁾.

No quadro de uma posição que, face ao multiculturalismo, defende, por um lado, estratégias que promovam não apenas um conhecimento do diverso mas o reconhecimento de cada uma das culturas em presença e acções que gerem o enriquecimento de cada uma e de todas, e que, por outro lado, segue a orientação curricular reconceptualista, impõem-se mudanças no sistema e nas escolas capazes de responderem positivamente às diferenças existentes entre os alunos. Impõe-se, no fundo, uma inovação curricular.

É possível uma inovação?

Roberto Carneiro (1995) ex-ministro da Educação profundamente implicado quer na reforma educativa em curso quer na institucionalização pelo sistema de um discurso face ao multiculturalismo ⁽⁶⁾, em artigo recente afirmou que os sistemas educativos, contrariando a inércia de séculos, abriram-se nos últimos 40 anos aos influxos das sociedades envolventes. E, para captar o sentido dessa abertura, identificou 4 estádios: um primeiro orientado para a produção; um segundo orientado para o consumo; um terceiro orientado para o cliente; um quarto orientado para a inovação.

E, na perspectiva deste ex-ministro da tutela, *"o estádio orientado ao cliente representa já uma fase de evolução que a maioria dos actuais sistemas educativos não conseguiu atingir em plenitude"* (1995: 53), argumentando que a orientação do sistema para a inovação exige uma organização *"antecipativa"* e não *"adaptativa"*, que faz da *"inteligência institucional"* a sua maior aposta.

Perante esta ~~ocorrência~~ ^{ocorrência}, questiona-se:

- recorrendo o discurso produzido em Ciências da Educação à defesa do primado da inovação, em que medida a organização do sistema a permite?
- como conseguir uma inovação curricular que responda à diversidade cultural?

Embora estas não sejam as questões centrais deste artigo, a verdade é que reflexões em torno delas atravessam a selecção dos aspectos escolhidos.

Sendo necessária a existência de uma relação entre a instituição escolar, na sua organização e procedimentos, e as características sociais que dela vão reclamando mudanças, na opinião de Húsen *"é mais fácil pôr em prática a política social do que a educativa"* e *"demora-se mais a produzir uma mudança educativa, sobretudo porque a escola... está fortemente institucionalizada"* (1988: 93).

Se aceitarmos este ponto de vista, não podemos prever, a médio prazo, um futuro muito optimista para uma mudança curricular que dê corpo a uma educação intercultural. No entanto, corroboramos Perotti, quando afirma que *"neste mundo em mutação, uma educação não pode contentar-se em produzir e transmitir uma herança cultural"* (1994: 19),

pele que continuamos a acreditar que o sistema, as escolas e os professores caminharão no sentido de procurarem meios que permitam conseguir uma real igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Trata-se de substituir os princípios de uma escola selectiva pelos de uma "escola para todos".

Húsen, a outro propósito⁽⁹⁾ mas cuja ideia pode aqui ser retomada, alerta para o facto de não ser possível conciliar o princípio de realização pessoal com uma escola que obriga todos ao mesmo. É esta atitude de uma educação escolar que trata os alunos, em si diferentes, como se todos fossem iguais e como se apenas de um se tratasse, que tem sido responsável pelos elevados índices de insucesso escolar, privilegiadamente penalizantes de determinados grupos sociais e culturais.

São conhecidas as explicações que têm sido dadas para a ocorrência deste insucesso e o facto de alguns psicólogos sociais e sociólogos procurarem no modo de educação familiar a origem das dificuldades de alguns alunos⁽⁶⁾. No entanto, mais recentemente, vários investigadores em Ciências da Educação têm justificado os fenómenos do insucesso escolar não apenas em razões externas e familiares, mas em aspectos da organização do sistema e do currículo⁽⁷⁾.

No quadro das reflexões anteriores, parece-nos, pois, que uma escola que se deseja para todos (e não apenas para alguns) tem de questionar a sua organização e a formação que oferece, de modo a responder com qualidade aos seus clientes actuais, e que são, forçosamente, diferentes daqueles que a procuravam quando ela se destinava apenas a uma determinada elite.

Papéis dos professores/as e inovação, na lógica de alguns paradigmas curriculares

Escudero Muñoz e González González (1984) identificaram três paradigmas para interpretar a inovação curricular, que designaram por: paradigma técnico-burocrático, paradigma técnico-científico e paradigma sócio político.

Caracterizando sumariamente cada uma destas interpretações, e recorrendo a estes autores, o primeiro, paradigma *técnico-burocrático*, enfatiza os aspectos tecnológicos que pretendem ser resposta às necessidades mais próximas do tecido social e aos seus pedidos estruturados. Corresponde, no dizer de Escudero Muñoz e González González, ao "*tipo de necessidades sociais que, de acordo com o sistema social de funcionamento institucional e de distribuição de funções, é previsto ser cumprido pela instituição educativa*" (1984: 60).

O paradigma *técnico-científico* corresponde, de certo modo, à modalidade dominante da mudança curricular e supõe "*um desenvolvimento teórico e tecnológico maior do que o da perspectiva anterior*" (1984: 64).

O paradigma sócio político de interpretação da inovação curricular, e como o próprio nome indica, fornece uma leitura da mudança educativa (que os dois outros descaram) e parte da ideia que só um conhecimento das intenções prévias permite captar o significado do que vai acontecendo. Segundo os autores atrás citados, "*o paradigma sócio político, em princípio, poderia ser considerado como um enfoque compreensivo, global e estrutural da*

inovação, pelo que renuncia a reduzi-la a um conjunto de procedimentos técnicos, mais ou menos justificados teoricamente, para a melhoria do sistema escolar" (1984: 77).

Na linha das características apresentadas para cada uma destas análises da inovação curricular, pode dizer-se que:

— a *perspectiva técnico-burocrática* dá especial atenção ao encontro de novos métodos de ensino e à produção de materiais que suscitem nos alunos uma mais fácil aprendizagem. Segundo House, "*as melhoras dão-se mais nos métodos e nos materiais do que no professor*" (1981: 21). Este (o professor) é considerado um técnico consumidor dos novos produtos, em relação aos quais adopta uma atitude de recepção passiva e investindo apenas nos meios de os aplicar;

— a *perspectiva técnico-científica* pressupõe um professor com características semelhantes às anteriormente enunciadas, mas com uma formação que lhe permite ter um conhecimento mais profundo dos objectivos pretendidos e dos meios para os alcançar. Ao privilégio do ensino impõe-se, nesta postura, um grande investimento na aprendizagem. Por isso, interessam, para além dos resultados a alcançar, os processos seguidos para a eles chegar e que deverão ser organizados segundo a lógica da estrutura tradicionalmente atribuída às diferentes ciências;

— a *interpretação sócio política* dá especial relevo aos procedimentos de actuação dos diferentes actores sociais, pois considera, por um lado, que eles são mediatizados pelo jogo de intenções e visões característicos das distintas subculturas e, por outro lado, que as mudanças ocorrem na sequência de processos de negociação, desenvolvidos através de conflitos e compromissos entre grupos com interesses variados⁽⁹⁾. Segundo a lógica desta perspectiva, a análise dos projectos de mudança é feita, entre outros aspectos, de uma forma holística e global e contextualizada em aspectos sociais, culturais e económicos. Assim, em termos do currículo, pressupõe-se que este não seja apenas comunicado aos professores, mas sim com eles (e com os outros agentes educativos) negociado.

Com esta caracterização de diferentes entendimentos da inovação curricular pretendeu-se mostrar que as estratégias que os professores desenvolvem estão intimamente relacionadas com o paradigma em que conscientemente se situam ou que, de forma implícita, orientam a sua actuação. No entanto, bom seria que cada um, ou uma, de nós reflectisse sobre a forma como reage aos desafios que o multiculturalismo hoje coloca à educação escolar e aos procedimentos que assume como educador e educadora que pretende dar corpo a uma "escola para todos".

Como respondem as escolas e que estratégias desenvolvem os/as professores/as perante a nova realidade multicultural?

Churchill, S. (1987), num trabalho de análise dos programas de educação face ao multiculturalismo desenvolvidos nos países da OCDE classificou-os, de acordo com os objectivos que os orientam, em:

— *programas assimilacionistas*, ou seja, os que têm como objectivo “adaptar” as minorias à cultura da maioria, e que aceitam como válidos e únicos apenas os valores e comportamentos do grupo dominante;

— *programas correctivos*, que usam estratégias de superação de características consideradas de “déficit”, atribuídas a certos grupos minoritários;

— *programas igualitários*, que reconhecem às diversas culturas, e portanto também às consideradas minoritárias, direitos iguais aos do grupo maioritário.

Não se desejando abusivamente generalizar, nem ser demasiado pessimista, pensa-se não se estar muito longe da verdade ao afirmar-se que, na situação portuguesa, grande parte das escolas e dos agentes educativos desenvolvem o currículo segundo processos mais próximos das duas primeiras categorias de programas, apontados por Churchill, do que dos programas igualitários.

Face às características diversas dos alunos — e quando elas são detectadas e conhecidas — ocorrem mais situações de rejeição ou de paternalismo do que situações de reconhecimento do direito à diferença e do enriquecimento que pode advir das interações entre o diferente e o plural. Domina, ainda, na escola portuguesa — que se deseja democrática — uma visão social que considera a diferença um delito e não um factor potenciador de riqueza social⁹⁾.

Paul Ricoeur⁽¹⁰⁾ afirma não partilhar a visão catastrófica sobre a realidade que nos cerca, mas sim das instituições actuais. Sem se estar completamente de acordo com a posição deste filósofo — por não se querer generalizar esta percepção menos positiva das escolas⁽¹¹⁾ — parece-nos, contudo, ser necessário (re)entusiasmar os professores num envolvimento de projectos curriculares, geradores de mudanças curriculares positivas.

Todos sabemos que qualquer projecto curricular que aspire a promover inovações educativas precisa de mudanças organizativas, mas também precisa, quer do empenhamento dos agentes educativos nele implicados, quer de uma forte consciência dos pressupostos que enquadram e geram as diversas posturas curriculares. Daí a importância do entendimento que se faz sobre o que é inovar e dos papéis que cabem aos professores nesta inovação.

Como reagem os professores e professoras às mudanças que lhes são propostas?

Doyle e Pontes (1977/78), citados por Contreras Domingo (1991: 272), distinguem três diferentes estratégias dos professores perante as mudanças que lhes são exteriores, isto é, as que lhes são impostas ou propostas: adopção racional da mudança, obstrução recalcitrante e uma atitude de céptico pragmático.

É evidente que as posições atribuídas aos professores por esta caracterização está assente na ideia que subjaz à visão tecnológica — segundo a qual uns concebem os projectos curriculares e outros põem-nos em prática de acordo com as directrizes e objectivos dos primeiros. No entanto, se pensarmos na realidade educativa portuguesa, ainda é muitas vezes isto que acontece. Ao nível dos discursos, está já instalada uma clara opção pela importância dos projectos e iniciativas locais, mas, ao nível do currículo real, persiste a tradicional

ideia da importância da centralização, ou seja, da separação entre os que concebem e determinam a mudança e os que a concretizam.

Quando assim é, todos conhecemos casos de adopções dessa mudança na lógica que ela prevê, mas também conhecemos outras situações em que os professores são um obstáculo a essa mudança, por dela discordarem ou por terem dificuldades objectivas em com ela manejar. Trata-se, nos dois últimos exemplos dados, daquilo que se designou, respectivamente, por "obstrução recalcitrante" e "céptico pragmático". Por isso, e ainda nesta lógica da inovação que vem de "cima" para "baixo" (ou do centro para a periferia), há quem defenda a construção de "currículos à prova do/a professor/a", isto é, que sejam de tal modo estruturados que deixem pouco espaço de decisão aos professores que os desenvolvem.

Deixando, aqui, por reflectir as consequências de uma posição deste tipo — numa "escola para todos" e em que "todos são diferentes" — opta-se por analisar reacções de professores e professoras a desafios que lhes são propostos, no desejo de conjuntamente construir mudanças curriculares que respondam à característica multicultural da sociedade.

Uma análise construída a partir de experiências vividas

Numa análise da escola perante as culturas minoritárias e da visão que os professores têm face a esta situação, ou seja, a forma como encaram o multiculturalismo, Jordán (1994: 29-32) identificou três categorias de opinião/posição dos professores:

— os que concebem as culturas originárias dos alunos dos grupos minoritários, transportadas para a escola, mais "entorpecedoras", do que meios de ajuda a uma boa integração escolar e social. É a tese da "cultura da erva daninha" e da criança como "culturalmente desfavorecida" que justifica propostas no sentido de se proibir o acesso destas crianças à escola ou, pelo menos, de excluir dos espaços de aprendizagem escolar alguns aspectos que os caracterizam (por exemplo, a língua). É a tese que justifica as propostas de programas "unicamente compensativos" a que estes alunos terão de se sujeitar;

— os que revelam já uma certa sensibilidade pelas culturas minoritárias dos alunos presentes no espaço escolar, mas que ainda não corresponde a uma atitude de acolhimento, respeito e valorização dessas culturas, pois só pontualmente, ou quando um tema o requeira, admitem focar aspectos das culturas minoritárias no currículo escolar (que representa a cultura maioritária);

— os que, mostrando-se muito sensibilizados, caem "num culto romântico de qualquer elemento cultural distinto do que é veiculado nas nossas instituições escolares, à força de defenderem o puro 'relativismo cultural'" (1994: 32).

Esta classificação de Jordán serve aqui para analisar duas situações de projectos educacionais em que participámos com professores, um de forma directa e em outro indirectamente. Antes, no entanto, há que esclarecer o que Jordán afirma a respeito da formação em educação e multiculturalismo que possuíam os professores por ele observados. Enquanto os do primeiro grupo eram escassamente formados nesta área da educação, os segundos e os terceiros tinham recebido uma maior formação em educação multicultural.

Depois desta caracterização e introdução, tentemos, então, analisar o que se passou, em termos de posições e opiniões dos professores nos projectos referidos.

Os projectos PIC e PEDIC

O projecto PIC ⁽²⁾ continuado pelo projecto PEDIC ⁽³⁾ foram da responsabilidade de uma equipa do CIE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto ⁽⁴⁾ e decorreram, de 1990 a 1994, segundo uma metodologia de investigação-acção, envolvendo professores de duas escolas do 1º ciclo do ensino básico (Escola da Biquinha, Escola Nº 2 da Parede), uma escola básica integrada (Escola do Bairro de S. João de Deus) e uma escola C+S (Escola de Viatodos).

Os objectivos do projecto PIC (e depois continuados pelo PEDIC) foram, tal como consta do documento submetido a concurso e do relatório final da sua apresentação:

- “analisar ideologias, conceitos e paradigmas em uso no campo da educação intercultural/multicultural em Portugal;
- examinar o tratamento de problemas da linguagem, costumes, ideologia, aparência física, orientação de valores em escolas de Ensino Básico;
- caracterizar práticas culturais e sociais, presentes tanto na escola como na comunidade local (destacando diversas formas de organização familiar), de modo a poder identificar as diferenças e possíveis tensões entre a cultura privilegiada pela escola e outras culturas;
- identificar atitudes e estratégias educativas susceptíveis de valorizar raízes culturais de grupos presentes, com vista a enriquecer as aprendizagens e favorecer trocas entre culturas que se assumem como diferentes mas não como superiores ou inferiores;
- pesquisar a percepção que a infância e juventude têm do seu futuro no mercado de trabalho;
- desenvolver o conceito do professor inter/multicultural;
- produzir linhas orientadoras de currículos que contribuam para uma formação de professores com sensibilidade e abertura a problemáticas interculturais multiculturais (formação inicial e contínua)”.

Há que recordar que, iniciando-se este projecto em 1990, a sensibilidade dos professores para os fenómenos resultantes da diversidade cultural era, na altura, diminuta. As questões do multiculturalismo estavam ausentes, entre nós, dos discursos educativos institucionais e mesmo dos discursos académicos. Não é de admirar, pois, que, numa primeira fase, muitas das professoras revelassem atitudes fortemente etnocêntricas de análise das culturas dos grupos minoritários e étnicos, recorrendo a padrões da cultura luso-branca, urbana e da classe média.

Na realidade, a diversidade era percebida como um problema, que afectava a escola e o ensino a ministrar. De certo modo, alguns dos primeiros acontecimentos que presenciámos permitir-nos-iam afirmar que as atitudes e posições dos professores correspondem à primeira categoria da tipologia de Jordán atrás apresentada, ou seja, considerarem a cultura-

de origem de alguns alunos negativamente perturbadora do ensino e da aprendizagem escolar.

Em trabalho de análise, realizado em 1992, sobre o estádio da situação relativamente ao investigador colectivo — que era suposto construir, enquanto sujeito colectivo de investigação — afirmámos que *“este processo que, mercê das características iniciais da investigação-acção em curso (o convite à investigação aparece com carácter de exterioridade em relação aos centros de investigação, ou seja, dos “investigadores” para os “práticos”), parece ter-se articulado num movimento que vai da maior exodeterminação ao início de uma endodeterminação”* (Leite, C., Rocha, C. & Pacheco, N., 1992: 7).

E continuávamos dizendo, na altura, que *“em termos globais, o percurso tem (tinha) sido vivido no sentido de uma superação cada vez maior das fronteiras entre ‘investigadores’ e ‘práticos’, desenvolvendo-se, internamente a estes corpos, uma maior permeabilidade recíproca à interferência do outro, decorrendo da acção transformadora inerente à própria investigação-acção, ou seja, das mudanças introduzidas no plano da produção de conhecimentos e no plano das práticas”* (ibidem: 7).

Pretendíamos, nesse momento, realçar o facto de, percorridos dois anos de trabalho conjunto entre “investigadores” (os elementos da Faculdade) e “práticos” (os professores das escolas), estarmos ainda numa fase de delineação da figura do “investigador colectivo”, numa relação de sujeitos obtida a partir do “colectivo de investigadores”.

Considerámos também, nessa mesma reflexão, que, ao longo desses dois anos, a equipa tinha percorrido três fases:

- uma primeira fase, onde as escolas e os professores apenas tinham aceite a pesquisa, revelando, no entanto, uma grande exterioridade face à mesma, apesar de evidenciarem quer um desejo de mudança, quer o desejo de obterem formação que lhes permitisse responder positivamente a problemas que o quotidiano escolar lhes colocava; tratava-se, na maior parte das vezes, de interesses por uma formação prática, mais do que por uma formação teórica enquadradora desses problemas e situações;
- uma segunda fase, onde se começavam a atenuar algumas assimetrias entre “teóricos” e “práticos” e onde se iniciavam sentimentos de pertença ao projecto. Nesta fase, a sensibilidade para o multiculturalismo tinha crescido, começando a ensaiar-se na aula o recurso a alguns dispositivos pedagógicos de educação intercultural (de que são exemplo os glossários, as genealogias, as histórias contadas pelas crianças, os fantoches). Pressentia-se uma maior percepção das características culturais diversas dos alunos embora estruturadas mais nas diferenças do que nas semelhanças;
- uma última fase em que se desenvolveram sentimentos de pertença ao grupo, e onde ocorreram situações de uma maior autonomia por parte dos investigadores da escola (os professores), ao mesmo tempo que começava a surgir um discurso de aceitação da diversidade, não como um problema, mas sim como um meio de troca e de mudança. Foi o início de uma comunicação intercultural estabelecida à volta já não só das diferenças, mas também das semelhanças. É o que noutro momento realçámos (Leite, C. & Pacheco, N., 1995: 595) quando dissemos que *“as diferentes culturas em pre-*

sença foram representadas não pelos seus 'adornos exteriores' (folclore), mas contextualizadas, situadas na sua história, de forma a desmontar preconceitos, a realçar o contributo sociocultural dos diferentes grupos e a provocar o diálogo entre a cultura da escola e as culturas da comunidade".

Se se estabelecer uma relação entre estas três fases do desenvolvimento dos projectos PIC/PEDIC e as três categorias de opiniões e posições dos professores face à diversidade cultural, elaboradas por Jordán, e atrás referidas, podemos talvez concluir que muitos professores foram sofrendo uma evolução que lhes permitiu passar de atitudes de rejeição para outras onde, do ponto de vista afectivo, existia uma aceitação do "outro diferente" e o desejo de que ele se sentisse bem na escola.

Parece, no entanto, que o "relativismo cultural" puro, de que fala Jordán na terceira categoria da análise, não ocorreu (ou, pelo menos, não foi tornado visível).

Há, no entanto, que afirmar que esta evolução de atitudes revelada pelos professores face ao multiculturalismo nem sempre foi significativamente acompanhada, quer por uma completa assiduidade dos alunos, quer por uma grande evolução das suas taxas de sucesso. Houve, mesmo, uma das escolas que sempre revelou altos índices de reprovação.

Se se tentar, também, estabelecer um paralelo com os paradigmas curriculares atrás referidos, é difícil situar apenas num dos paradigmas, quer os papéis assumidos pelos professores, quer as estratégias por eles desenvolvidas na concretização do projecto. Por outro lado, nem todos os professores e professoras revelaram as mesmas atitudes. Assim, enquanto alguns tiveram momentos de intervenção características do tipo sociopolítico, outros ficaram-se por atitudes mais tradicionais e técnicas, desperdiçando a oportunidade da educação escolar contribuir para a formação pessoal e social e para a compreensão crítica do mundo em que vivemos.

Quanto às atitudes reveladas, de adesão ou obstrução ao projecto em que foi proposto aos professores participarem, a obstrução recalcitrante raramente aconteceu (até porque as professoras escolhiam livremente se queriam ou não participar na equipa de projecto). No entanto, alguns conflitos foram surgindo, ao longo dos quatro anos de trabalho, prejudicando, alguns deles, o espírito de equipa e o empenhamento num trabalho comum, que muitos de nós desejávamos. Felizmente também para o projecto, e para a formação de cada um dos agentes educativos nele envolvidos, alguns desses momentos acabaram por criar boas oportunidades de reflexão e de auto e hetero-avaliações.

O projecto IACD, "Investigar-Agir. A Construção de Dispositivos Pedagógicos Multi/Interculturais"

O projecto IACD surgiu na sequência, por um lado, da necessidade de um grupo de quatro estudantes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto realizarem um estágio com características de investigação e de intervenção e, por outro lado, do desejo que o grupo tinha de complementar a acção que vinha sendo desenvolvida, desde 1993-94, pelo projecto "As Crianças em Portugal Descobrem Novos Amigos nos Países

Africanos”, realizado por uma equipa da Associação das Escolas do Torne e do Prado, e apoiado pela OIKOS.

Este último projecto desenvolvia-se em duas escolas do 1º ciclo do ensino básico, em Gaia (a Escola da Serra do Pilar e a Escola das Pedras) e tinha como público alvo as crianças, ou seja, a formação era feita através de um trabalho directo com as crianças, e em tempo pós-horário escolar.

O grupo de estágio⁽¹⁵⁾ por mim coordenado, optou por trabalhar na Escola da Serra do Pilar, desafiando os professores dessa escola a envolverem-se num trabalho conjunto que, pretendendo construir dispositivos pedagógicos de educação intercultural, tinha como objectivos principais: *“incentivar práticas de educação intercultural nas actividades curriculares; promover uma pedagogia que, tendo em conta as semelhanças e as diferenças, valorize essas diferenças; fomentar a descoberta do ‘outro diferente’ como processo de enriquecimento pessoal e social; contribuir para uma formação para o anti-racismo”*. Pretendia-se, ainda, com o trabalho a desenvolver, *“promover trocas de experiências no âmbito da educação multi/intercultural”*⁽¹⁶⁾.

Previa-se que o projecto se concretizasse, entre outras, pelas seguintes actividades: *“oficinas de trabalho com professores, utilização de dispositivos pedagógicos na sala de aula, recolha e sistematização de dispositivos pedagógicos multi/interculturais”*⁽¹⁷⁾.

Sem entrar em grandes pormenores sobre o desenvolvimento deste projecto (por não ser essa a intenção deste texto) centramo-nos, aqui, em alguns aspectos do eixo do projecto que foi designado por “formação de professores para a diversidade cultural”. E, para dar uma ideia do caminho percorrido, em termos das atitudes reveladas pelos professores ao longo do ano, recorremos à análise feita pelo grupo e que consta do relatório de estágio elaborado.

Assim, depois do grupo sentir, numa fase inicial uma certa resistência à intervenção e um desinteresse pelo trabalho, traduzidos por impaciência, pressas e silêncios, as atitudes foram-se modificando à medida que se foram constituindo enquanto grupo e se envolveram conjuntamente na actividade de construção do primeiro dispositivo pedagógico de educação intercultural. No entanto, aliado a este espírito de grupo que começou a despertar (e que podemos designar de investigador colectivo) persistiram, *“contraditoriamente, alguns preconceitos, uma certa tendência para ver o ‘outro’, diferente, com pouca seriedade, como obstáculo ou com conotação negativa”*. (Veríssimo et al, 1995, 128).

Mas, progressivamente, cada professor *“foi dando conta das diferenças existentes entre os alunos e aquilo que antes era motivo de ‘chacota’ tornou-se objecto de análise”* (129), *“crescendo, assim, uma implicação que se foi revelando cada vez maior e associada a uma progressão significativa nas relações interpessoais”*.

A este sentimento de maior pertença ao grupo e de envolvimento no projecto, numa atitude de construção do investigador colectivo, não é alheia a necessidade do grupo se organizar para realizar um Seminário/Encontro, aberto a professores do concelho de Gaia, para se partilharem experiências e dar visibilidade ao trabalho existente de construção e utilização de dispositivos pedagógicos de educação intercultural.

Também a análise da evolução temporal dos discursos dos professores, que em Dezembro de 1994 tinham sido desafiados para se envolverem neste projecto de educação intercultural e que em Junho de 1995 solicitavam, eles próprios, à equipa, a continuação do trabalho, permitiu detectar mudanças significativas na forma de encarar a diversidade cultural e nas posturas reveladas.

No desejo de saber se a intervenção decorrente do projecto estava a gerar, ou tinha gerado, mudanças nos professores que integravam a equipa, o grupo de estágio foi fazendo registos dos discursos proferidos e das atitudes reveladas pelos professores nos vários encontros de trabalho que foram ocorrendo ao longo do ano.

Para a análise desse *corpus*, constituído pelos discursos, recorreram à análise de conteúdo, procedendo ao "recorte" em unidades de sentido e, posteriormente, à sua categorização em atitudes/discursos com conotação negativa e atitudes/discursos com conotação positiva.

Embora pudesse ser interessante apresentar aqui o quadro elaborado (p. 127), vamos dispensar-nos de o fazer para que este texto não fique demasiado extenso e optar, antes, pelas ilações que ele nos permite fazer, relativamente à forma como os professores percebem (ou percebiam) o multiculturalismo. Por outro lado, na tentativa de comparar a evolução não apenas do grupo de professores, no seu conjunto, mas também a evolução individual, recorre-se à identificação dos discursos de cada um destes agentes educativos, assinalando-os com: P1, P2, P3 e P4.

Verifica-se que, no início do ano, alguns professores revelavam:

a) Uma falta de sensibilidade para a diferença, olhando os alunos como se fossem todos iguais ou, então, admitindo atitudes defensoras de uma sociedade monocultural. Os professores disseram, por exemplo:

"Cá na escola não temos problemas. Não temos ciganos, nem pretos, nem cabo-verdianos" (P1);

"Eu cá sou monocultural" (P2);

"Não há alunos marginalizados" (P1).

b) Estereótipos em relação a certos grupos sócio culturais e étnicos, olhando-os como se fossem iguais, e sem se admitir, portanto, a existência de subculturas dentro de um dado grupo. Os professores disseram, por exemplo:

"Pegam-se tanto... são agressivos... são maus rapazes" (P2);

"Os ciganos são maus... sempre foram assim. Está-lhes no sangue" (P2).

c) Entendimento da diversidade cultural como um obstáculo e um problema. Os professores disseram, por exemplo:

"As diferenças entre os alunos constituem obstáculo à prática pedagógica. Dificultam a integração" (P1).

d) Algum desrespeito pelas características específicas de cada indivíduo e pelos condicionamentos que as determinam. Os professores disseram, por exemplo:

"Nós fugimos dela (mãe de uma criança). Tem mau hálito e tem sempre muito para falar" (riso sarcástico) (P4).⁽¹⁸⁾

À medida que o projecto foi decorrendo, estes discursos e atitudes, caracterizados como tendo conotação negativa, foram sendo substituídos por outros, que se consideram de conotação positiva. Assim, os professores revelaram, para além dos aspectos já atrás referidos de maior implicação no projecto e de sentimentos de pertença ao grupo, atitudes que identificamos como:

a) Sensibilidade para a diversidade da população escolar e desejo de que outros agentes reflectissem questões do multiculturalismo. Os professores disseram, por exemplo:

"Os meninos sentiam-se mais valorizados porque a professora valorizou trabalhos sobre 'os meninos de outras cores' " (P3);

"É necessário uma grande sensibilidade para introduzir o multiculturalismo" (P1).

b) Espírito de abertura para quebrar a rotina e enfrentar a insegurança decorrente da inovação. Os professores disseram, por exemplo:

"A inovação é o que mais insegurança gera" (P1);

"Depois de ouvir falar no 'palavrão' educação intercultural fiquei na mesma mas continuei" (...) Parei! Reflecti! Vi muitas crianças como eu, ansiosas de mudança" (P2);

"É necessário e urgente a mudança" (P2).

c) Avaliação positiva do trabalho desenvolvido e valorização das relações que foram permitindo a construção de um espírito de grupo. Os professores disseram, por exemplo:

"Valeu a pena estar aqui convosco" (P2);

"O facto de estarmos aqui (Junho de 1995) reflecte a capacidade dos elementos do grupo, quer ao nível pedagógico, quer no plano afectivo" (P3);

"A proposta do grupo de estágio tinha um sabor a mais trabalho"... "E mais reuniões"...

"Havia, no entanto, uma nota positiva... A proposta era feita com interesse, porque acreditavam no que estavam a propor" (P2).

d) Percepção da ocorrência de mudanças positivas, quer nos professores, quer nos alunos.

É isso mesmo que diz uma professora:

"Howe uma mudança sentida quer nos professores, quer nos alunos" (P1).

Se compararmos a evolução dos discursos proferidos pelos mesmos agentes educativos no início e na fase final do projecto, podemos chegar a esta mesma conclusão da professora "P1", quando afirma que houve mudança. E esta ilação pode ainda ser confirmada quando o director da escola, numa conversa informal, mas já com tom de despedida, diz: "O melhor que me aconteceu, a mim e à escola, foi vocês aparecerem-nos para conosco trabalharem".

E, para apoiarmos a ideia de que ocorreram mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem com a introdução de perspectivas multiculturais, servimo-nos de um excerto de uma entrevista dada pelo director desta escola a um jornal diário, onde afirma:

"Depois de ver uma menina negra a chorar, uma outra menina da escola da Serra do Pilar (Gaia) concluiu que ela chorava por causa da sua cor de pele. Algum tempo mais tarde apercebeu-se que ela podia chorar por muitas outras razões, porque afinal ela é igual a todas as outras"... e o director da escola "defende que a escola deve fazer o culto da aceitação da diferença. A não aceitação do que é diferente deve-se à ignorância. A escola deve promover actividades que permitam o conhecimento de realidades diferentes, até porque, como escreveu a Vânia, menina de nove anos, 'o racismo é um sentimento dos adultos, eles é que inventaram esta coisa do racismo pelas pessoas de outras cores' " (19).

(Re)Inventar uma formação de professores para uma inovação curricular que dê corpo a uma educação intercultural ⁽²⁰⁾

Gimeno Sacristan, em artigo de análise do currículo face à diversidade cultural e do alcance dos programas multiculturais, aponta como chave de qualquer estratégia para a reforma curricular quatro pontos essenciais: a) formação de professores; b) desenho/esquema dos programas curriculares; c) desenvolvimento de materiais apropriados; d) análise e revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais alargada, investigação-acção com professores, etc. (1990: 146-147).

Se tivermos em conta o que foi afirmado no ponto anterior, relativo a uma análise das estratégias desenvolvidas pelas professoras e professores, quando envolvidos em projectos de educação que pretendem responder positivamente à diversidade cultural — e que fazem desses professores autores da investigação e sujeitos da sua própria formação — podemos pensar que alguns de nós estamos já a participar numa reforma curricular que contempla o multiculturalismo.

No entanto, e recorrendo à tipologia acima apontada, não são suficientes as intervenções de apenas alguns grupos da comunidade académica (que por vezes até nem são reconhecidos pelo sistema, ou são mesmo, por ele esquecidos). Torna-se necessário e urgente um maior estímulo à investigação e intervenção educativas de modo a criar condições que permitam obter conhecimentos, debater soluções, com vista a ultrapassar algum atavismo que ainda persiste no sistema escolar e que, mantendo-o arraigado a uma educação tradicional e monocultural, exclui do sistema, todos os anos, um número elevado de crianças e de jovens que possuem uma cultura diferente da cultura que tem existido como única no território escolar.

Esta ideia de cultura nacional única, que faz olhar as características e realidades locais não como manifestações culturais, mas sim como perturbações e obstáculos a uma educação universal, tem-se repercutido ao nível do perfil dos professores, que assume características do “professor monocultural”. Segundo Stoer *“este professor olha para a diferença não pelo potencial que contém, mas sim pelo obstáculo que significa — a diferença é pois reconhecida pela negativa”*. E continua afirmando que *“nesta lógica, o professor monocultural coloca a sua esperança numa orientação racional baseada em avaliações de competências que dizem valorizar as aquisições e não as características (diferentes) individuais e sociais”* (Stoer, 1994:21)

É contra uma formação de professores orientada para uma educação escolar reprodutora das desigualdades sociais que nos estamos a pronunciar. E, em substituição dela, estamos a pensar numa formação que predisponha para a mudança, para a aquisição de conhecimentos socio culturais gerais das crianças e dos jovens, para a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características socio económicas têm no desempenho e no sucesso escolar, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para a capacidade do recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e, finalmente, para a capacidade dos professores se questionarem e de aprenderem a aprender.

Zeichner, na defesa da formação reflexiva de professores e de programas que lhes permitam obter um saber para lidar com a diversidade, afirma que, se assim fosse, *“talvez os professores principiantes não mostrassem hoje tanta relutância em iniciarem o seu trabalho em escolas de meios urbanos e outras, frequentadas por alunos pobres, pertencentes a minorias étnicas e linguísticas”* (1993: 77). E, na continuação da sua argumentação, Zeichner afirma que os professores, para implementarem nas suas aulas o princípio da inclusão, terão de possuir conhecimentos socio culturais sobre os seus alunos, mas *“deverão ser capazes, também, de utilizar estes conhecimentos na organização curricular e no ensino, para estimularem a aprendizagem dos alunos”* (1993: 89).

Vemos, nesta posição de Zeichner, bastantes semelhanças com as propostas que Stoer faz ao defender que *“a educação inter/multicultural ⁽²¹⁾ se assuma como parte integral do movimento para a solidariedade e justiça social”* (1994: 18). Consideramos que a formação de professores para uma inovação curricular, apoiada no sucesso educativo e na resposta positiva ao multiculturalismo, terá de passar pela construção do professor intercultural ⁽²²⁾ e pelas condições da sua realização, cujos obstáculos *“só podem ser superados num esforço de cooperação e de trabalho em conjunto entre diferentes sectores do sistema educativo”* (Stoer, 1994: 21).

É pelas razões expostas, que defendemos a necessidade de “armar” os professores com saberes que lhes permitam, por um lado, desenvolver uma mentalidade curricular (entendida como consciência do sistema em que se está inserido e do papel, ou papéis, que nele desempenham, ou podem vir a desempenhar) e, por outro lado, de assumirem um papel de configuradores do currículo, ou seja, serem seus co-autores e não apenas meros receptores.

Temos, no entanto, consciência do grande desafio que uma formação de professores orientada para estas metas constitui. Cortesão e Stoer, em artigo recente onde reflectem sobre

as potencialidades da investigação-acção criar oportunidades de “acontecer” formação, afirmam que “a intenção da mudança que se propõe conseguir com a formação (o para quê) implica, como é evidente, opções ideológicas de fundo (com que legitimidade), implica perturbar, de modo mais ou menos visível, relações de poder existentes” (1994: 1).

Na linha desta ideia questionamos:

- Será que o sistema está realmente interessado numa formação de professores para uma inovação curricular?
- Será que a burocratização do sistema deixa espaços para que os professores nele participem criativamente e encontrem estratégias de interacção cultural?
- Será que os professores estão interessados em se empenharem no sucesso de um sistema, que tantas vezes não os reconhece?
- Será que cada um dos diversos agentes educativos está disposto a “ceder” parte do seu poder para o partilhar com outros num percurso de rumos nem sempre fáceis e, muitas vezes, imprevisíveis?
- Será que os professores são incapazes de conceber e desenvolver um projecto curricular que inclua a diversidade?

Estas são algumas das questões que exigem a participação (sem pré-soluções) num debate alargado de análise dos problemas, desafios e oportunidades de formação pessoal e social, que ocorrem numa escola multicultural.

NOTAS

- ¹⁾ O recurso a um discurso que faz distinções de género não significa, aqui, a realização de uma análise específica deste aspecto da diversidade mas, tão-só, o desejo de nele incluir, e ver representados, actores sociais que se distinguem por esta característica. No entanto, ao longo do texto, utiliza-se algumas vezes apenas o masculino, e isto com a intenção de não sobre carregar demasiado o discurso.
- ²⁾ Jaume Sarramona, em prólogo de livro de Jordán (1994: 9-10).
- ³⁾ Para aprofundar a caracterização destas orientações curriculares ver Eisner, E. & Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation. Aqui são apresentadas cinco orientações para o currículo: racionalismo académico; o currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos; o currículo como tecnologia; o currículo como auto-realização ou como experiência consumatória; o currículo como reconstrução social. E para aprofundar a perspectiva reconceptualista do currículo ver, entre outros: Pinar, W.; Apple, M.; Giroux, H..
- ⁴⁾ Lembra-se que R. Carneiro pertenceu ao grupo de trabalho delineador da Reforma Curricular (quando ainda não tinha assumido a pasta do Ministério da Educação) e, por outro lado, lembra-se que foi durante a sua tutela que foi criado o Secretariado dos Programas de Educação Multicultural.
- ⁵⁾ Húsen, ao avaliar os factores que conduzem às reformas da escola compreensiva, identifica dois princípios: o princípio da realização pessoal, enquanto direito inalienável de todo o indivíduo para escolher livremente diversas trajectórias educativas e o princípio de fazer previsões educativas adequadas para o desenvolvimento de capacidades que possam contribuir para a produção e bem-estar colectivo (1988: 95-96).
- ⁶⁾ A título de exemplo, Jean-Claude Durand (1994: 92) refere as seguintes explicações do insucesso escolar:
 - Baudelot e Estabélet (1975), Bourdieu e Passeron (1970) relacionaram o insucesso escolar da criança com a pertença socio económica-cultural do seu meio familiar;
 - Bernstein (1975) relacionou o insucesso escolar com as condições de vida familiar, expressas na sua linguagem;
 - Lautray (1980) relacionou o insucesso escolar com a disciplina e a estruturação mais ou menos rígida do meio familiar;
 - Leboyer e Pineau (1980) relacionaram o insucesso escolar com o nível de estudos dos pais e as suas atitudes, expectativas e ambições em relação à escola.
 Para identificação das obras correspondentes aos autores referidos, ver Durand (1994: 92-94).

(7) Jean-Claude Durand (1994: 92-93) sintetiza estas explicações do insucesso escolar apontando:

- objectivos e programas privilegiados (Cardinet, 1973);
- língua utilizada na comunicação escolar e que constitui barreira à compreensão de alguns alunos (Adda, 1976);
- indiferenciação das práticas avaliativas;
- estilo, vocabulário, ortografia e outros aspectos seleccionados como critérios de avaliação;
- nível de pertença socio cultural dos professores (Bourdieu, 1970);
- interações professor-aluno (Feldman, 1977);
- representações e atitudes diferenciadas dos professores para com os alunos, de acordo com as suas origens socio culturais.

Para identificação das obras correspondentes aos autores referidos, ver Durand (1994: 92-94).

- ⁶⁸ Daqui a utilização do termo "político", no sentido de *polis*, ou seja, de cidadania.
- ⁶⁹ Jaume Sarramona, no prólogo a um livro de Jordán e na defesa de uma educação intercultural enquanto lógica de uma sociedade pluralista e do pluralismo como características da democracia, afirma que a escola tem de dar resposta "ao que se propõe como sociedade aberta e democrática, isto é, aquela sociedade onde a diversidade não é um delito, mas sim uma riqueza" (1994: 9).
- ⁷⁰ Citado por Guilherme Oliveira Martins (1995: 79).
- ⁷¹ Partilha-se mais posições como as de autores na linha de H. Giroux que concebem a escola como um espaço social contraditório, onde ocorrem fenómenos de reprodução, mas também fenómenos de desenvolvimento de autonomia e de produção.
- ⁷² O projecto PIC, "Educação Inter/Multicultural", teve como investigadora responsável Luísa Cortesão e foi apoiado pela Fundação Gulbenkian.
- ⁷³ O projecto PEDIC, "Educação e Diversidade Cultural: Para uma Sinergia de Efeitos de Investigação", iniciou-se em 1992, teve como investigador responsável Steve Stoer, e foi apoiado pela JNICT. Este projecto pretendeu criar um efeito sinérgico com os projectos anteriores existentes no CHE sobre a educação escolar e diversidade cultural.
- ⁷⁴ A equipa de coordenação destes projectos tinha a seguinte constituição: Steve Stoer, Luísa Cortesão, Carlinda Leite, Cristina Rocha, Fátima Pinto, Fernando Martins, Isabel Pestana, Helena Araújo, Natércia Pacheco.
- ⁷⁵ O grupo de estágio era constituído por: Ana Veríssimo (educadora de infância); Maria Arminda Gomes (professora do 1º ciclo); Maria de Fátima Miranda (assistente social); Maria de Lurdes Rodrigues (educadora de infância). Todas estas profissionais encontravam-se, em 1994-95, no 4º ano da licenciatura em Ciências da Educação.
- ⁷⁶ In desdobrável de divulgação do projecto.
- ⁷⁷ In desdobrável de divulgação do projecto.
- ⁷⁸ Esta afirmação e atitude ocorreu numa fase já intermédia do desenvolvimento do projecto (Abril de 1995) o que nos leva a pensar que a modificação de atitudes é um processo moroso e que exige várias oportunidades de reflexão.
- ⁷⁹ In Jornal de Notícias, 26 de Maio de 1995.
- ⁸⁰ Sendo um dos objectivos dos projectos PIC e PEDIC, atrás referidos produzir linhas orientadoras de currículos para a formação de professores capazes de lidarem com a multiculturalidade, ensaiaram-se alguns percursos "que podem oferecer pistas interessantes a retomar e a recriar por outros professores interessados em compreender e intervir na problemática da educação face às culturas" (in PIC/PEDIC, 1995: 55). Ver também, e principalmente, todo o Capítulo 6, "Um Currículo de Formação?", pp. 51-58.
- ⁸¹ Stoer, para se referir a uma educação que responda positivamente à diversidade cultural, usa o termo "inter/multicultural", justificando esta opção pelo desejo de articular dinamicamente os dois conceitos, ou seja, o interculturalismo e o multiculturalismo. Por isso, usa também a expressão "professor inter/multicultural". Quanto a nós, usámos, aqui, o termo "multicultural" quando apenas pretendemos referir a simples pluralidade de características em presença ou as situações de coexistência entre culturas ou subculturas. E recorremos ao termo "intercultural" para realçar as interações e os intercâmbios entre as culturas.
- ⁸² Para caracterização deste tipo de professor, ver Stoer (1994: 19).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carneiro, R (1995). A dinâmica de evolução dos sistemas educativos. Um ensaio de interpretação institucional. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 6, 13-43.
- Carneiro, R. (s.d.). *O horizonte intercultural da nova escola*. Doc. policopiado. 6 pp.

- Churchill, S. (1987). Elaboration des politiques d'éducation dans les sociétés multiculturelles: Tendances et processus dans les pays de l'OCDE. In OCDE. *L'éducation multiculturelle*. (pp. 66-104). Paris: OCDE.
- Contreras Domingo, J. (1991). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: AKAL Universitaria.
- Cortês, L. & Stoer, S. (1994). A possibilidade de "acontecer" formação. Potencialidades da investigação-acção. *Estado actual da investigação em formação*. Porto: SPCE.
- Durand, J. C. (1994). Vers une interprétation interculturelle de l'échec scolaire. In Fourier, M. & Vermes, G. (1994). *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*. (pp. 85-95). Paris: L'Harmattan.
- Escudero Muñoz, J. M. & Gonzalez, M. T. (1984). *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Gimeno Sacristan, J. (1990). Curriculum y diversidad cultural. *Educacion y Sociedad*. 11. 127-153.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Grilo, E. M. (1994). A igualdade de oportunidades no sistema educativo. In Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres, Ministério do Emprego e Segurança Social. *Em busca de uma pedagogia da igualdade*. Lisboa: Cadernos Condição Feminina, 42, 71-78.
- House, E. R. (1981). Three perspectives on innovation. Technological, political and cultural. In Lehming, R. & Kane, M. (1981): *Improving schools: Using what we know*. Beverly Hills: Cal. Sage.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, S.A.
- Leite, C., Rocha, C. & Pacheco, N. (1992). O investigador colectivo no quadro da investigação-acção. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1995). *Ciências da Educação: Investigação e acção* (I Vol: 583-587). Porto: S.P.C.E.
- Leite, C. & Pacheco, N. (1992). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1995). *Ciências da Educação: Investigação e acção* (I Vol: 589-596). Porto: S.P.C.E.
- Martins, G. d'Oliveira (1995). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Educar.
- Perotti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- PIC/PEDIC (1995). *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural. Relatório final*. Porto: CIEE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do "campo da recontextualização pedagógica". *Educação, Sociedade e Culturas*. 1. 7-27.
- Veríssimo, A., Gomes, A., Miranda, F. & Rodrigues, L. (Set., 1995). *A formação de professores para a construção de dispositivos pedagógicos inter/multiculturais: Relatório de Estágio*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ABSTRACT

As multiculturalism is one of the specificities of our society, this paper aims to show the urgency of overcoming the characteristics of traditional school and developing innovation processes where teachers should assume more active roles in curriculum development in general and in defining strategies of intercultural education, in particular. Having the analysis of teachers reactions to changes suggested to them or negotiated with them as a starting-point it is argued that there is a need for investment in teacher education conceived to promote curriculum innovation and shape school in a way to respond positively to social and cultural pluralism.

RESUME

Considérant le multiculturalisme comme l'une des spécificités de notre société, cet article veut démontrer qu'il est urgent de dépasser les caractéristiques de l'école traditionnelle, et d'envisager des processus d'innovation où les professeurs assumeaient des rôles plus actifs, non seulement au sein du curriculum, mais encore dans l'élaboration de stratégies d'éducation interculturelle. A partir de l'analyse des réactions de professeurs face aux changements proposés ou négociés avec eux, il semble absolument nécessaire d'investir au niveau d'une formation de professeurs qui suscite l'innovation curriculaire et engendre une école capable de répondre positivement au pluralisme social et culturel.