



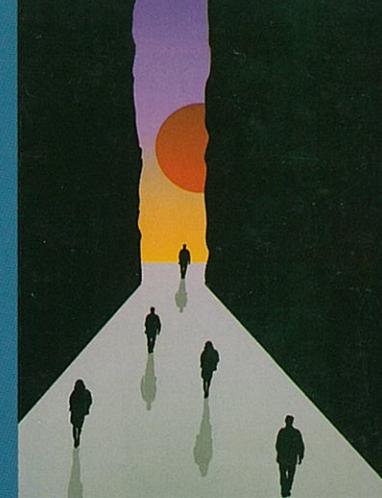
Contributos da Investigação Científica
para a Qualidade do Ensino

Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação

Contributos da
Investigação Científica
para a Qualidade do Ensino

I Volume

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR – CENÁRIOS DO PASSADO E DO PRESENTE –

Carlinda LEITE
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto

INTRODUÇÃO

Em Portugal, nestes últimos 3 ou 4 anos, em encontros da comunidade académica começa a ser frequente a abordagem de temas que analisam a educação face ao multiculturalismo da população, debatendo-se, por vezes, o seu papel numa formação anti-racista.

Este facto, suscita-nos algumas interrogações:

- 1) se o contacto dos portugueses com a diversidade cultural faz parte da nossa história, por que razão só agora se fala da educação e do multiculturalismo?
- 2) o discurso que se está a instituir em torno da educação e das suas relações com o multiculturalismo é apenas uma questão de moda ou de importação de um tema que está em foco em países de onde tradicionalmente "bebemos" concepções teóricas?
- 3) o súbito interesse pela educação e a multiculturalidade decorre de uma consciência desta nova característica da sociedade portuguesa, que desafia a Escola com novos papéis?

Em países como a França, o Canadá, os Estados Unidos, a Inglaterra, entre outros, desde há vários anos existe investigação sobre o currículo escolar e as características plurais da população. O facto de receberem grandes contingentes de emigrantes pertencentes a grupos culturais e étnicos diversos gerou a necessidade de produzirem saberes e de encontrarem respostas que melhorassem a qualidade do ensino e conduzissem a aprendizagens facilitadoras da sua integração social.

E em Portugal, o que se passou? Que políticas caracterizaram, no passado, o sistema escolar, na forma de encarar a diferença? E actualmente? Como responde o sistema educativo às características diversas da população?

Estas são as questões centrais desta comunicação. E para as abordar tentarei fazer, primeiro, uma caracterização do cenário do passado, relativo à educação escolar que era oferecida, por um lado, aos portugueses emigrados e, por outro lado, às populações locais das ex-colónias portuguesas. Depois disso, caracterizarei o cenário presente recorrendo, sobretudo, à análise dos diplomas legais que configuram a actual Reforma Curricular do Ensino Básico. É a partir desta caracterização que deduzo, quer a necessidade de investir na formação de professores para uma educação intercultural, quer a necessidade de projectar um espaço interactivo de construção, desconstrução e reconstrução curriculares em que a pressão da "rotina" não dê lugar à conformação e acomodação dos agentes educativos.

A SOCIEDADE PORTUGUESA E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO FACE AO MULTICULTURALISMO NOS ANOS QUE ANTECEDERAM A DÉCADA DE 70.

Portugal conviveu desde cedo com a multiculturalidade. Nos contactos iniciados no século XV com a expansão marítima fomos encontrando povos com diferentes costumes,

religiões, aspectos e cores de pele. A ideia que prevalecia na altura era a de que ser diferente e ter uma outra religião tinha a ver com a barbárie, o sub-desenvolvimento e a ignorância cultural.

Por outro lado, considerava-se que havia que “educar” o indígena, despindo-o dos seus valores e tradições e preenchendo-o com a cultura e os valores nacionais, bem como com os princípios da religião católica. Neste contacto com povos diferentes prevalecia a perspectiva da cultura única, da assimilação à cultura portuguesa e a ostracização de outras.

No entanto, e uma vez que é intenção deste texto reflectir os cenários mais próximos nas relações da educação escolar com o multiculturalismo, não vou recuar tanto no tempo, mas vou também pensar em situações vividas neste domínio pelos filhos dos portugueses que emigraram em busca de melhores condições de vida. Neste sentido, as análises seguintes centram-se em duas questões:

- 1) Que tipo de educação escolar ofereciam os chamados países de acolhimento aos filhos dos emigrantes portugueses? Eram respeitadas e valorizadas as suas características culturais?
- 2) Que tipo de educação caracterizaram os currículos escolares nas ex-colónias portuguesas? Eram respeitadas e valorizadas as culturas locais?

Estratégias para a aculturação dos portugueses emigrados

Considera-se que “o capital escolar constitui um recurso básico no processo de integração dos imigrantes na sociedade receptora, condicionando não só o tipo de inserção no mercado de trabalho, mas também a interacção com a população autóctone, tanto no plano instrumental e comunicacional, como no domínio dos efeitos de inclusão e/ou fechamento no relacionamento entre os diferentes grupos de status” (Esteves, 1989: 59).

Ora, de um modo geral, os emigrantes portugueses que nos anos anteriores à década de 70 procuravam outros países possuíam níveis escolares baixos e não tinham uma formação profissional creditada. Por isso, os trabalhos que realizavam eram os de estatuto menos reconhecido e com menor retribuição monetária. Vindos muitas vezes de pequenas aldeias, sentiam um forte choque cultural e até uma incapacidade de comunicar, por desconhecem a língua do país onde passavam a residir. Quanto aos seus filhos, o que encontravam na escola não era muito diferente da situação vivida pelos pais. A cultura escolar e a língua de comunicação era-lhes estranha, repercutindo-se fortemente nos níveis de sucesso que alcançavam.

Para responder a estas situações, os diferentes países foram procurando diferentes intervenções embora a maior parte delas, no caso dos países europeus, se tenha caracterizado essencialmente pela existência de programas de compensação linguística - onde eram reforçadas as aprendizagens da língua escolar - ou de programas na língua de origem - por se acreditar que a aprendizagem da língua materna facilitaria a aprendizagem da língua oficial e dos saberes escolares.

Respostas deste tipo não reconhecem o direito à diferença nem, muito menos, a ideia de um enriquecimento mútuo que pode advir da interacção de diferentes culturas. A assimilação à cultura dominante no país de segunda residência era, pois, a opção seguida, desenvolvendo a escola estratégias de inculcação dos costumes e formas de vida que a caracterizavam, de modo a favorecer a integração social destes grupos diversos.

Estas estratégias universais e de homogeneização tinham como consequência (e os nossos emigrantes sentiram isso na “pele”) a desvalorização de culturas diferentes da cultura

padrão e o desenvolvimento de baixas auto-estimas em todos aqueles que não eram dela originários ou portadores. Nesta análise, é evidente que não podemos ignorar aspectos que orientavam comportamentos da emigração portuguesa da altura, e que tinham, em muitos dos casos, como objectivo principal amealhar para fazer a casa na terra e, depois disso, regressar. Nessas situações, o interesse pela escolarização dos filhos era, portanto, diminuto, quer pela representação que faziam da escola - que pouco tinham frequentado e que não consideravam ser-lhes destinada - quer por valorizarem a entrada precoce no mundo do trabalho - pois essa tinha sido a sua experiência de vida e era ela que permitia aumentar os proventos necessários a uma ascensão económica.

E uma formação escolar de nível superior, de um modo geral, não entrava nas expectativas da população emigrante da altura, que considerava já muito positivo, e factor de promoção social, a obtenção pelos seus filhos de um diploma profissional, embora correspondendo a um ramo de escolarização socialmente desvalorizado nesses países.

As estratégias assimilacionistas da educação escolar colonial

Nas ex-colónias portuguesas, a situação vivida, relativa ao respeito pelas culturas locais, não era muito melhor do que a atrás descrita para os emigrantes portugueses. Não se conheciam outras culturas, orientando-se a educação escolar pelo princípio da exclusão do diferente e da assimilação. Para isso, recorria-se, e tal como em outro momento já afirmei, a “programas de ensino que diziam respeito, essencialmente, à realidade de Portugal Continental e não às realidades locais, fazendo crer e fomentando a ideia de que Portugal era um grande império, que superava, pelo seu espírito de unidade, o afastamento entre as várias parcelas.

A opção política por este modelo curricular, uniforme e centralizado num país de tutela que se encontra a uma grande distância, parece compartilhar a posição de Franklin Bobbit (1971). Este autor refere-se ao currículo como um meio privilegiado de desenvolvimento da ‘consciência de grupo amplo’, ou seja, como um meio de fomentar o sentimento de pertença a um determinado grupo social e económico, num estreito comprometimento com os seus valores e normas de conduta. Ao currículo, nesta perspectiva, é atribuída a função de gerar uma integração social, através da assimilação dos diferentes grupos, que responderão em consonância com as necessidades da sociedade e os papéis que lhe são destinados.

No exemplo português da experiência colonial, este currículo poderia promover o espírito de pertença a uma nação (Portugal) e justificar a manutenção desta nação pluricontinental¹.

Esta ideia de que Portugal era um todo, com uma única cultura, língua e religião traduziu-se, a partir dos anos 60, na substituição da expressão “Império colonial” pela de “Ultramar português” e na afirmação, pelo sistema político, de que todos os naturais destas “províncias ultramarinas” eram cidadãos portugueses.

AS VÉSPERAS DOS IDEAIS DA DEMOCRACIA DOS ANOS 70 E AS QUESTÕES DA MULTICULTURALIDADE

Os anos 60 foram recheados de contradições geradoras de avanços e recuos ao nível da educação escolar. Por outro lado, “entre os anos de 1950 e 1960 ocorreu o maior aumento (do período pós-guerra) do número de alunos que frequentavam escolas técnicas (podendo considerar-se que este aumento (perto de 60.000 alunos) reflecte a necessidade sentida pela indústria de maior número de técnicos e trabalhadores especializados” (Stoer, 1986: 51). Mas, por outro lado, a par deste espírito desenvolvimentista e de expansão da escolaridade a

franjas tradicionalmente dela afastadas, assistiu-se à defesa de uma Escola que possuísse um sistema diferenciador, que valorizasse e seleccionasse os melhores. Um exemplo desta contradição são as intervenções do ministro da educação Galvão Teles (1962-1968) quando, afirmando reconhecer a legitimidade do princípio da igualdade de oportunidades, refere, no entanto, que a "ascensão cultural das massas" pode levar a um abafamento do "escol intelectual".

Estabelecendo uma relação entre os princípios de igualdade preconizados nessa época e a forma como o sistema escolar aceitava a diferença, é nítido que persiste a exclusão dessa diferença, mesmo que não frontalmente assumida. A influência do estrangeiro e do "internacionalismo" era vista com apreensão e desagrado. Galvão Teles, e tal como noutro momento já referi (Leite, C. 1986), ao fazer o balanço da sua actividade na transmissão de poderes para o ministro Hermano Saraiva, afirmou:

"Eu penso que a educação nunca deverá perder, antes deverá acentuar cada vez mais o cunho espiritualista, que lhe vem da luminosa tradição cristã e para isso não posso deixar de ver com apreensão o surto de certo internacionalismo educacional, que tende a subordinar inteiramente, a escravizar a educação à economia, como se a primeira só existira em relação da segunda" (1963: 8-9).

Em síntese, a educação escolar desta época caracterizou-se por atitudes de inculcação ideológica, de rejeição do diferente e de procura de homogeneização.

A igualdade de oportunidades proclamada no início dos anos 70, como expressão de uma democracia meritocrática

No início dos anos 70, num contexto caracterizado pela criação de um proletariado industrial desejoso de mudança e por um movimento social que culminou com a crise académica de 1969, surgiram indícios de uma maior abertura e liberalização política e social. Destes, destaco aqui o projecto de reforma do sistema escolar apresentado por Veiga Simão que proclamou como princípios de acção a democratização do ensino e a meritocracia² na educação. Envolvendo-se no que foi designado a "batalha da educação", Veiga Simão definiu como princípios básicos desta reforma: valorizar a educação; educar todos os portugueses; não subordinar directamente o sistema escolar às exigências do desenvolvimento económico mas antes ter em conta a própria pessoa; individualizar o ensino e diversificar os métodos pedagógicos; expandir a escolaridade e garantir igualdade de oportunidades segundo o mérito individual.

No seu discurso de tomada de posse, Veiga Simão afirmou:

"A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível à vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social... Educar todos os portugueses onde quer que se encontrem... é princípio sagrado de valor absoluto... Uma nação que não valoriza devidamente a inteligência está condenada" (1970: 7).

Explica que "individualizar o ensino significa oferecer a cada aluno a preparação mais adequada às suas qualidades e propensões pessoais"³.

Se nos lembrarmos da época política então vivida, facilmente compreenderemos os aspectos de conflito que este projecto de reforma do Sistema Escolar encerrava. Segundo Stoer (1982: 29) a reforma Veiga Simão expressou duas diferentes formas de conflito: "Por um lado, ela faz parte da luta por um Estado hegemónico, por um poder consentido, por garantias que impedissem os detentores do poder de o utilizar para os seus interesses privados, em suma pela democracia. (...) Por outro lado, ela ocupou-se de uma nova via para o desenvolvimento de um projecto de modernização".

E a confirmar esta opinião, lembro o discurso de Marcelo Caetano, 1º Ministro de Portugal, quando visitou as novas instalações do Ministério da Educação Nacional, onde referiu:

"A educação nacional não pode deixar de ter em vista a formação de bons portugueses criando-lhes o amor à Pátria e hábitos de trabalho, de iniciativa, de disciplina, de cumprimento do dever e de correcção de maneiras..." (1974: 5).

Segundo A. Reis (1971), citado por Stoer (1986: 106), a abertura à igualdade anunciada no projecto de reforma de Veiga Simão é apenas formal, pois não tem em conta o tipo de estruturação da sociedade que levava a maioria da população a abandonar a escola no fim do período definido como obrigatório e, acrescento eu, mesmo antes de obter o diploma dessa escolaridade.

Pelas razões expostas, Veiga Simão, com a expansão da escola a grupos económicos e sociais que dela tinham estado afastados e com a proclamação da "igualdade de oportunidades" segundo o "mérito individual", representou um certo liberalismo político que encontrou eco por estimular ilusões de promoção e mobilidade social. No entanto, este aspecto de abertura, não só não constituiu uma verdadeira democratização da educação (pois não englobava aspectos que garantissem a igualdade de oportunidades de sucesso e a participação democrática na vida escolar), como também não correspondeu a qualquer iniciativa de acção face a características de diversidade de origem da população.

A REFORMA CURRICULAR E O RECONHECIMENTO PELO SISTEMA DE UMA NOVA SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Os princípios educativos em que se baseava a igualdade de oportunidades preconizada no início dos anos 70 eram substancialmente diferentes dos que lhe foram conferidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86). Nesta lei, que instituiu a Reforma Curricular, assume-se como sendo da "especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (art. 2º, 2).

Para além disso, afirma-se que "o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos" e que "a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (art. 2º, 4 e 5).

Uma análise deste discurso legal instituído pelo sistema revela o reconhecimento de direitos individuais, sociais e culturais a todos os cidadãos, e configura um aprofundamento da democracia, agora já não apenas enunciada com características do tipo representativa, mas sim participativa. Assume-se como um direito não apenas o acesso de todos ao sistema escolar mas, também, o usufruto de processos que lhes garantam o sucesso.

Se associarmos estas exigências qualitativas e democráticas da educação escolar às características da sociedade portuguesa desta segunda metade dos anos 80, marcadamente multicultural, naturalmente inferimos a necessidade de se criarem condições que permitam a inclusão pedagógica, social e estrutural dos diferentes grupos e que se invista numa formação escolar que, positivamente, responda às suas características plurais.

Sabemos que em muitas das escolas portuguesas do 1º ciclo é hoje frequente a presença de crianças com experiências de vida muito distintas e origens visivelmente

diferentes: crianças de origem africana, luso-branca, cigana ou de culturas orientais, crianças filhas de ex-emigrantes portugueses, de imigrantes europeus e de outros continentes.

Face a esta situação, e perante iniciativas dispersas e voluntárias de equipas de educadores que procuravam compreender este novo fenómeno e intervir no sentido de garantir uma escola onde todos se sentissem reconhecidos e valorizados, o Ministério da Educação criou, em 1991, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural⁴. Por outro lado, em 1993, este mesmo Secretariado iniciou um Projecto de Educação Intercultural⁵ que, de 1993 a 1995, se desenvolveu em 30 escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico *“onde é mais significativa a presença de alunos provenientes de populações etnicamente minoritárias e socialmente desfavorecidas e onde é elevada a percentagem de insucesso escolar”*⁶.

Mas será que estas iniciativas e medidas são suficientes para responder aos desafios legais criados pelo próprio sistema?

A administração central, ao instituir um discurso de direito à diferença e de igualdade de oportunidades, numa realidade social e escolar que está longe de ser monocultural, impõe, evidentemente, a criação de condições que, reconhecendo as características plurais da população escolar, facilite a criação de espaços e estratégias de diálogo intercultural.

A política da diferença na reforma curricular portuguesa

O desejo de democratizar a Escola, que se seguiu à revolução de Abril de 1974, gerou mudanças essencialmente do foro pedagógico que tiveram em vista melhorar os processos de ensino e de aprendizagem

estar presentes no sistema escolar. E, por outro lado, enquadram-se nas explicações então existentes para a ocorrência do insucesso escolar. Depois de se terem ultrapassado as justificações do insucesso das crianças de certos grupos por razões exteriores à Escola, e que advinham da sua incapacidade intelectual ou da insuficiência cultural dos seus grupos de origem, passa a atribuir-se aos professores um papel fundamental na adaptação escolar às novas realidades.

Portanto, a justificação aceite para a ocorrência de fenómenos de insucesso escolar não passava ainda por explicações cuja responsabilidade fosse do sistema ou do currículo (no sentido amplo), mas apenas as que eram atribuídas aos professores, pelos métodos que usavam e instrumentos de ensino e de aprendizagem a que recorriam.

O discurso político-educativo tinha substituído a ideia de que Escola se destinava apenas a uma elite de certos grupos sociais e que devia constituir um meio de selecção dessa elite. A tónica punha-se na necessidade de promover uma “escola para todos” e de adaptar os processos de ensino aos tecidos sociais onde as escolas se inseriam, tendo em conta as suas especificidades.

Apesar desta exigência, e ao nível das interpretações das especificidades dos alunos e da comunidade, a diferença era quase só vista em termos de grupo social, descurando-se tudo o que se relaciona com características culturais, de grupo étnico, linguístico ou religioso.

Entretanto, os Ministros da Educação de Portugal, tal como os de outros países, vão assumindo compromissos progressivamente mais ambiciosos na concretização do princípio de uma “escola para todos” e que dificilmente são cumpridos em muitas das realidades e quotidianos escolares.

Exemplo de um destes compromissos colectivos é o da Conferência Internacional de Educação, realizada em Setembro de 1992 em Geneve, onde os ministros⁷ adoptaram uma Recomendação relativa à interculturalidade que ultrapassa, quer a posição assimilacionista, quer a da atitude passiva face à multiculturalidade, para a perspectivar, por um lado, como

processo de conhecimento e desenvolvimento pessoal e das culturas de origem, e, por outro lado, como compreensão e reconhecimento das culturas de outros.

Em síntese, as políticas educativas face ao multiculturalismo e as suas concretizações não se podem dissociar da evolução do conceito “educação” e do papel que tem sido atribuído à Escola. Dito de outra forma, e numa outra perspectiva, não é possível uma prática de educação que respeite e valorize as características diversas da população escolar se não se assumirem posturas curriculares e pedagógicas orientadas, não apenas para a instrução e a transmissão de saberes, mas para uma formação, geradora da verdadeira educação.

Em outro momento (Leite, C., 1995: 5) recorri à opinião de Jaume Sarramona quando afirma que *“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”*⁸. E afirmei, nesse mesmo texto, pensar *“ser também 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”*.

No entanto, e apesar da Reforma Curricular em curso estar apoiada num quadro legal que garante o direito à diferença numa “escola para todos”, afirmei na altura (Leite, C., 1995: 5) que, aliado às concepções assimilacionistas, *“há também exemplos de situações que podemos caracterizar pelo recurso 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 interações positivas entre as diferentes culturas”*.

Quis, nessa altura, realçar que as respostas curriculares e as sensibilidades dos professores para o fenómeno do multiculturalismo são bastante diferentes e dependentes, quer das concepções de educação que os enformam, quer dos papéis que atribuem à instituição escolar.

De acordo com esta ideia, afirmei que (Leite, C., 1995: 5) *“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”*⁹.

Numa tentativa de síntese de análise da Reforma Curricular portuguesa no âmbito de uma política da diferença, recorro, aqui (e servindo-me da tipologia que uso no trabalho de tese de doutoramento que estou a desenvolver) a quatro conceitos-chave que traduzem diferentes concepções socioculturais e diferentes respostas educativas à multiculturalidade. São eles:

- * **assimilação** e homogeneização cultural, justificada no facto de se aceitar como legítima apenas uma cultura;
- * **multiculturalismo**, enquanto simples constatação ou aceitação passiva da existência de várias culturas;
- * **anti-racismo**, enquanto promoção de uma educação que tem como objectivo principal desmontar estereótipos ou preconceitos negativos em relação a algumas culturas;
- * **interculturalismo anti-racista**, baseado na promoção de uma aprendizagem interactiva e de diálogo entre culturas diferentes, estimuladora de um enriquecimento recíproco e de uma alteridade¹⁰.

É com base nestes quatro conceitos de educação face ao multiculturalismo que analiso

os diplomas configuradores da Reforma Curricular portuguesa, ou sejam, a Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº 286/89 (que estabelece os planos curriculares dos ensinos básico e secundário). O quadro que se segue (ver página seguinte) sintetiza essa análise¹¹.

Uma análise destes diplomas, no modo como se articulam entre si relativamente aos princípios educativos expressos, suscita os seguintes comentários:

- * a assimilação pela homogeneização das culturas é um dos princípios educativos menos presente no discurso expresso dos diplomas que configuram a Reforma. Apenas surge na Lei de Bases e, mesmo assim, numa certa contradição com perspectivas que parecem apontar para um anti-racismo;
- * a aceitação do pluralismo cultural é o princípio educativo mais expresso nos documentos. No entanto, parece ser uma aceitação demasiado passiva ficando muitas vezes a dúvida sobre as suas consequências, já que há dificuldade em descortinar directrizes educativas face a esta situação plural;
- * os princípios anti-racistas são, de certo modo, abandonados nos diplomas de concretização da Reforma.
É de realçar, também, o facto destes princípios anti-racistas aparecerem associados a questões da periferia e não a aspectos da sociedade global.
- * o princípio de uma educação intercultural aparece mais expresso ao nível das intenções do que das formas de concretização.
Os confrontos de culturas, numa atitude de troca e de enriquecimento mútuos, não aparecem, assim, claramente expressos.

(RE)INVENTAR E (RE)CONSTRUIR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONFIGURADORES DE UM CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Em outro momento (Leite, C., 1995) recorrendo a um estudo realizado por Jordán de análise da forma como os professores encaram o multiculturalismo na escola, referi a existência de "três categorias de opinião/posição dos professores:

- 1) *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;*
- 2) *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 requireira, admitem focar aspectos das culturas minoritárias no currículo escolar (que representa a cultura maioritária);*

QUADRO
A "política da diferença cultural" nos diplomas legais da reforma curricular

DOCUMENTO	PRINCÍPIOS SUBJACENTES			
	ASSIMILAÇÃO/ HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL	ACEITAÇÃO DO PLURALISMO CULTURAL	EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL ANTI-RACISTA
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1982		Art.43 Nº2 - O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Art.43 Nº3 - O ensino público não será confessional. Art.73 Nº1 - Todos têm direito à educação e cultura. Art.74 Nº1 - Todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Art.74 Nº2 - O ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais.	Art.74 Nº2 - O ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais.	
LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei Nº 46/86)	Art.5 e) - Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade. Art.7 g) - Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas. Art.9 d) - Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional.	Art.2 Nº1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. Art.2 Nº2 - É de especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Art.2 Nº3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. b) O ensino público não será confessional. Art.3 d) - Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. Art.7 f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional. e) - Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. Art.47 Nº4 - Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais. Art.47 Nº5 - Os planos curriculares do ensino secundário serão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado.	Art.5 e) - Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade. Art.7 g) - Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa. Art.9 d) - Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional.	Art.2 Nº5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Art.3 j) - Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito o conjunto dos intervenientes no processo educativo. Art.7 b) - Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.
DECRETO-LEI Nº 286/89 (Reforma dos Planos Curriculares dos Ensinos básicos e secundário)		Art.7 Nº4 - Em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões. Art.10 Nº2 - O regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão.		

3) *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'.*¹² (Leite, C., 1995: 12-13).

É evidente que nenhuma das três categorias de opinião/posição identificadas por Jordán corresponde às características deste professor que proponho (re)inventar e (re)construir. Estou a pensar num professor que possua uma "formação que o predisponha para a mudança, para a aquisição de conhecimentos sócio-culturais gerais das crianças e dos jovens, para a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sócio-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". (Leite, 1995: 22-23).

E, apoio-me nesta posição em Zeichner, quando propõe uma formação reflexiva de professores que lhes permita obter um saber para lidar com a diversidade. Afirma ele 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).

Em síntese, estou a pensar numa formação de professores embuídos de uma mentalidade curricular que lhes permita ultrapassar o paradigma técnico burocrático, segundo o qual apenas têm de investir nos meios de aplicação de programas universais, e por outros concebidos. Ao invés, estou a atribuir aos professores o papel não de meros "consumidores" do currículo, mas sim o de educadores que aceitam o desafio de quebrar com a rotina, concebendo projectos ajustados às realidades em que trabalham e predispostos a, continuamente, avaliarem e reconstruírem esses projectos.

É o que Zeichner afirma quando diz que os professores, para implementarem nas suas aulas o princípio da inclusão, terão de possuir conhecimentos sócio-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). É o que Stoer (1994) refere quando propõe a construção do professor inter/multicultural como agente promotor de uma democracia aprofundada construída na base do sucesso na educação escolar.

Mas será fácil, com os constrangimentos do sistema, formar professores para se assumirem como configuradores de um currículo onde haja lugar para a educação intercultural?

O peso e a pressão das rotinas escolares deixarão espaço e entusiasmo para que os educadores fujam à acomodação?

Gostaria, e penso que todos gostaríamos, que a resposta a estas duas últimas questões fosse negativa. No entanto, não podemos ser demasiado optimistas, pois são enormes os desafios que aos diversos níveis coloca uma formação de professores orientada para uma educação intercultural e para o exercício de um papel activo na configuração do currículo.

NOTAS

¹ in LEITE, C., Texto do capítulo III da tese de doutoramento em elaboração.

² A fundamentação do Sistema de Ensino em aspectos meritocráticos constitui, segundo Michael Young, uma eficaz forma de legitimar a organização do trabalho e a estratificação social. Ne "Não só a noção de que a divisão hierárquica do trabalho é 'tecnicamente necessária' (embora politicamente

totalitária) sai reforçada, como a ideia de que a distribuição dos postos de trabalho é feita de forma justa e igualitária (embora desigual) obtém, ao ser reconhecida como objectiva, eficiente e necessária, a confirmação de que carecia" - YOUNG, Michael, "The rise of Meritocracy", Penguin Books, 1961 e compilado por Filomena Mónica na antologia: *Escola e Classes Sociais*, Lisboa, 1981, Ed. Presença, p. 117.

³ Citado em Leite, C. (1986).

⁴ Criado pelo Despacho Normativo nº 63/91 de 13 de Março.

⁵ Segundo Despacho nº 170/ME/93, de 20 de Julho.

⁶ In prospecto de divulgação do Projecto de Educação Intercultural.

⁷ O Ministro da Educação Português não esteve presente, nem se fez representar, apresentando desculpas pela ausência. Não excluindo a possibilidade de existirem motivos fortes que justifiquem este facto, não se pode deixar de pensar na pouca importância que as questões da educação intercultural ainda têm entre nós.

⁸ Jaume Sarrañana, em prólogo de livro de Jordán (1994: 9-10)

⁹ Para aprofundar a caracterização destas orientações curriculares, ver Eisner, E. e Vallance, E. (1974), *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, que apresenta 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..

¹⁰ Enquanto a **educação multicultural**, no sentido em que aqui é usada, se apercebe que existem culturas diferentes mas não recorre a essa diversidade como estratégia de aprendizagem e de formação, a **educação intercultural** assume esta característica dos grupos em presença para proporcionar um diálogo de cada cultura consigo própria e com as outras. Por outro lado, uma **educação intercultural anti-racista** enfatiza quer os aspectos que têm a ver com a igualdade e valorização de todas as culturas, quer os que decorrem da intenção de preparar todos os indivíduos para uma atitude social mais justa, onde não haja lugar para a discriminação dos grupos minoritários.

¹¹ in Leite, C., quadro constante do capítulo III da tese de doutoramento em elaboração.

¹² A expressão é de Jordán (1994: 32), assim como a tipologia das três categorias de opinião/posição dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS, J. A. (1988). *Multicultural Education. Theory and Practice*, Boston, London, Sydney, Toronto, Allyn and Bacon, Inc.
- BERTHELOT, J. (1991). *Apprendre à Vivre Ensemble. Immigration, société et éducation*. Québec, Éditions Saint-Martin.
- BOBBIT, F. (1971). *The Curriculum*, New York, Arno Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1986). *Former les Enseignants à L'Éducation Interculturelle?*, Strasbourg, Education & Culture.
- ESTEVES, M. C. (1991). *Portugal, País de Imigrantes*, Lisboa Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento, Caderno 22.
- GEP, MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1984). *Portugal: Exames das Políticas de Educação*, O.C.D.E., Lisboa.
- GUERRA, Isabel (1993). "Contexto e Enquadramento do Programa de Educação Multicultural", in Revista *Forma*, Ministério da Educação, Dezembro de 1993, pp.10-13.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La Escuela Multicultural. Un Reto para el Profesorado*. Barcelona, Ed. Paidós Ibérica, S. A..
- LEITE, C. (1986). *Escolaridade Obrigatória. Da 1ª República ao 25 de Abril de 1974. Pressupostos sociais e políticos subjacentes*, Braga, Universidade do Minho, Documento policopiado para trabalho no âmbito da cadeira de Sociologia da Educação do mestrado em Análise e Organização do Ensino.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

- LEITE, C. (1995). "O Multiculturalismo na Educação Escolar - Que Estratégias numa Mudança Curricular?", in *Inovação*, no prelo.
- O.C.D.E. (1985, copy 1988). *O Ensino na Sociedade*, Porto, Edições ASA, Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- OUELLET, F. (1988). "Quelques Enjeux d'un Visage Interculturel en Éducation", in OUELLET, F. -org- (1988). *Pluralisme et École*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, pp 107-124.
- PEROTTI, A. (1994). *Plaidoyer pour L'Interculturel*, Strasbourg, Conseil de L_Europe.
- PINTO, F. P. Leite (1959). *Continuar Portugal!*, Porto, Livraria Figueirinhas.
- SANTOS, A. Almeida (1991). "Prefácio" ao livro *Portugal, País de Imigrantes*, Lisboa Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento, Caderno 22.
- SELBY, D. (1992). "Educacion para una Sociedad Multicultural: Implicaciones Curriculares y Metodológicas", in: *Actas do X Congresso Nacional de Pedagogia*. Salamanca.
- STOER, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Ed. Livros Horizonte.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento.
- STOER, S. (1994). "Construindo a Escola Democrática Através do Campo da Recontextualização Pedagógica", in *Educação, Sociedade, Culturas*, Porto, Ed. Afrontamento, 7-27.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa, Educa.

DOCUMENTOS

- CAETANO, Marcelo (1974). *As Escolas estão ao serviço da Educação Nacional*, Secretaria de Estado da Informação e Turismo.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1994). *La Dimension Interculturelle, Facteur Essentiel de la Réforme de L'Enseignement Secondaire. Rapport du Symposium*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1982.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1970). *Discurso Proferido pelo Ministro Professor Doutor José Veiga Simão no Acto de Transmissão de Poderes*, Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1971). *Projecto do sistema Escolar*, Janeiro, Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Reforma Educativa. Ensino Básico. Programa do 1º Ciclo*.
- RECOMENDAÇÃO 1.203 da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, aprovada em 2 de Fevereiro de 1993.
- SIMÃO, J. Veiga (s. d.) *Democratização do Ensino, Sonho de Ontem, Lei de Hoje - Força de Amanhã*, Ministério da Educação Nacional, Divisão de documentação (discursos e declarações mais importantes do Ministério da Educação Nacional proferidas no ano de 1973).
- SIMÃO, J. Veiga (1970). *Batalha da Educação*, Lisboa, Ministério da Educação.
- TELLES, I. Galvão (1963). *Planeamento da Acção Educativa*, Ministério da Educação Nacional.
- TELLES, I. Galvão (1968). *O Que se Fez e Por Que se Fez*, Lisboa, Edição do autor.

DIPLOMAS LEGISLATIVOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

- LEI Nº 46/86, de 14 de Outubro.
- DECRETO-LEI Nº286/89, de 29 de Agosto.
- DESPACHO NORMATIVO nº 63/91, de 13 de Março.
- DESPACHO Nº 170/ME/93 de 20 de Julho.