

Guia INTER

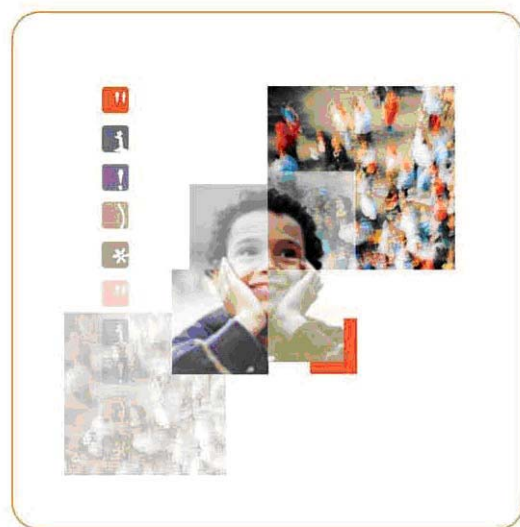
Um guia prático para implementar
educação intercultural na escola



INTER PROJECT

Guia INTER

Um guia prático para implementar
educação intercultural na escola



INTER PROJECT

Universidad Nacional
de Educación a Distancia
Spain
Coordinator institution



Universidad Nacional de Educación a Distancia

Teresa Aguado
Beatriz Álvarez
Belén Ballesteros
José Luis Castellano
Liselotte Cuevas
Inés Gil Jaurena
Beatriz Malik
Patricia Mata
Marifé Sánchez García
José Antonio Téllez

Universidad Complutense
de Madrid
Spain



Caridad Hernández

Consejo Superior
de Investigaciones Científicas
Spain



Margarita del Olmo

Universidad de Huelva
Spain



Pilar García Rodríguez
Asunción Moya

Universiteit i Oslo
Norway



UNIVERSITY
OF OSLO

Jorun Buli
Ivar Morken,

Nottingham Trent University
United Kingdom

NOTTINGHAM
TRENT UNIVERSITY

Alan Browne

GLOBEA & Charles University
Czech Republic



Laura Laubeova

navreme knowledge development
Austria



Bernd Baumgartl
Gerhard Schaumberger
Johannes Vetter

Latvijas Universitāte
Latvia



Vineta Porina
Olgerts Tipans

Universidade do Porto
Portugal



Susana Leitao
Maria Pinto



índice

Introdução ao guia Inter.....	1
Módulo 1. Educação Obrigatória	8
❑ para começar a pensar	
❑ informação	
❑ actividades e sugestões	
❑ propostas de colaboração	
❑ planeando e adaptando o curriculum	
❑ recursos específicos e links adicionais	
❑ questões para reflectir e avaliar	
❑ referências bibliográficas	
Módulo 2. Homogeneidade vs Diversidade nas Escolas	31
❑ para começar a pensar	
❑ Informação	
❑ actividades e sugestões	
❑ propostas de colaboração	
❑ planeando e adaptando o curriculum	
❑ recursos específicos e links adicionais	
❑ questões para reflectir e avaliar	
❑ referências bibliográficas	
Módulo 3. Escola, família, comunidade	66
❑ para começar a pensar	
❑ Informação	
❑ actividades e sugestões	
❑ propostas de colaboração	
❑ planeando e adaptando o curriculum	

- ☐ recursos específicos e links adicionais

Módulo 4. pressupostos teóricos 88

- ☐ para começar a pensar
- ☐ Informação
- ☐ propostas de colaboração
- ☐ planeando e adaptando o curriculum
- ☐ recursos específicos e links adicionais
- ☐ referências bibliográficas

Módulo 5. políticas educativas 110

- ☐ para começar a pensar
- ☐ Informação
- ☐ actividades e sugestões
- ☐ propostas de colaboração
- ☐ planeando e adaptando o curriculum
- ☐ recursos específicos e links adicionais
- ☐ referências bibliográficas

Módulo 6. avaliação e qualidade 134

- ☐ para começar a pensar
- ☐ Informação
- ☐ actividades e sugestões
- ☐ propostas de colaboração
- ☐ planeando e adaptando o curriculum
- ☐ recursos específicos e links adicionais
- ☐ referências bibliográficas

Módulo 7. escola, estrutura e organização 161

- ☐ para começar a pensar
- ☐ Informação
- ☐ actividades e sugestões
- ☐ propostas de colaboração
- ☐ planeando e adaptando o curriculum
- ☐ recursos específicos e links adicionais
- ☐ questões para reflectir e avaliar

Módulo 8. estratégias de ensino e aprendizagem 182

- ☐ para começar a pensar
- ☐ Informação
- ☐ actividades e sugestões
- ☐ propostas de colaboração
- ☐ planeando e adaptando o curriculum
- ☐ recursos específicos e links adicionais
- ☐ questões para reflectir e avaliar

Glossário 209



Introdução ao guia inter

Conteúdos da Introdução

- Objectivos do Guia INTER
- Declaração de Princípios
- O que pensamos que a Educação Intercultural (EI) é, e não é
- Estrutura do Guia INTER
- Como usar o Guia INTER

Objectivos do Guia INTER

O Guia INTER foi concebido como um instrumento prático para fornecer apoio ao leitor na análise, implementação e melhoria da Educação Intercultural nas práticas escolares. Ao escrevê-lo fizemos o enfoque nos professores em formação e ao serviço, mas esperamos que pudesse ser também útil para qualquer pessoa que tenha interesse directo ou indirecto em pensar criticamente acerca da Educação e também aqueles que não estão satisfeitos com o estado corrente da arte seja quais forem as razões e queira mudar e melhorar as formas segundo as quais estamos efectivamente a ensinar e aprender.

Aquilo que forneceremos ao leitor são principalmente desafios para repensar e reformular as suas ideias e práticas correntes acerca da educação. Tentaremos colocá-lo/a numa posição a partir da qual será capaz de:

- Tornar explícitas as suas ideias implícitas com que está efectivamente a ensinar e aprender
- Pensar criticamente acerca delas em relação com as práticas efectivas
- Ter em consideração formas e ideias diferentes para ensinar/aprender
- Decidir se vai mudar e o que gostaria de mudar
- Fornecer-lhe informação, exemplos, recursos e materiais para o ajudar a mudar as suas práticas se decidir fazê-lo.

Ao fazê-lo, os nossos objectivos principais são DESAFIAR:

- Objectivos implícitos da educação corrente
- A perspectiva de homogeneidade
- As ideias de sucesso e insucesso académicos
- A ideia de que a Educação deveria ser transmissão de conhecimento
- A associação da diversidade cultural com algumas formas de etiquetagem ou categorias sociais (emigração, etnicidade, minorias, nacionalidade)
- A ideia de que a Educação Intercultural consiste apenas na comemoração da diversidade
- A Educação Compensatória como estratégia de integração/adaptação
- A ideia de que a Educação Intercultural é um instrumento para dar receitas correntes para resolver problemas específicos
- O mito de que a EI avalia apenas o desempenho académico dos estudantes

E EM VEZ DISSO PROPOMOS:

- Um repensar crítico das ideias e objectivos principais da Educação
- A perspectiva da Educação Intercultural como uma estratégia para treinar os cidadãos de uma sociedade multicultural que fornece estratégias para ver a diversidade como uma riqueza comum
- Compreender a Educação como uma forma de desenvolver capacidades e estratégias individuais para viver numa sociedade multicultural
- Desenvolver uma atitude crítica face aos valores, aprender a resolver conflitos, e para conviver com normas divergentes
- Usar o relativismo cultural como estratégia para a Educação Intercultural
- Mostrar a necessidade de incluir nas salas de aula uma educação anti-racista para toda a gente, incluindo nós próprios
- Fazer adaptações curriculares nas salas de aula tendo em conta os pontos de vista dos estudantes, e promover a cooperação e a empatia
- Desenvolver competências de comunicação, trabalho de grupo, cooperação e mediação social
- Ter consciência da necessidade de combater a discriminação e o racismo estrutural e individual: os seus processos, factores e consequências
- Promover relações melhores e mais próximas Família/Escola/Comunidade
- Avaliar o processo de ensino/aprendizagem, em vez de avaliar apenas os estudantes

Declaração dos nossos Princípios

A equipa que produziu o Guia INTER tem uma filosofia conectada proximamente com a *educação inclusiva para todos nas escolas*. O facto de que as escolas deveriam ser para todos os alunos significa que o professor tem que olhar às necessidades dos indivíduos e usar esse conhecimento para dar uma educação individual no seio de um ambiente inclusivo, e que todos os alunos deveriam ter o direito à pertença, numa escola inclusiva.

Todos/as concordámos partilhar os princípios seguintes numa reunião que teve lugar em Madrid, Espanha, em Dezembro de 2003:

- **Acreditamos na Justiça Social, na Democracia, e na partilha de Poder**
- **Os seres humanos têm mais em comum uns com os outros do que aquilo que nos separa**
- **Compreendemos e aceitamos a diversidade e o conflito**
- **Também pensamos que tomar conhecimento da diversidade melhora a criatividade para encontrar soluções divergentes para os mesmos problemas**
- **Temos consciência de que todos/as temos e usamos preconceitos e estereótipos quando nos relacionamos com outras pessoas**
- **Deveríamos saber e aprender acerca de sociedades e grupos humanos que são diferentes dos nossos**
- **Deveríamos também adoptar uma perspectiva global que nos permitirá ter uma compreensão mais abrangente dos grupos humanos para além da etnicidade e para além de qualquer tipo de rótulos**
- **Deveríamos tornar a participação disponível para todas as pessoas**

O que pensamos que a Educação Intercultural é, e não é

“[Uma] abordagem Educativa baseada no respeito e apreço pela diversidade cultural. É dirigida a cada um/a e a todos/as os membros da sociedade como um todo, propondo um modelo integrado de envolvimento na educação das e dos estudantes que combine todos os aspectos do processo educativo de tal forma que possamos atingir oportunidades iguais / resultados para todos/as, ultrapassar o racismo nas suas várias manifestações e estabelecer a comunicação e competência intercultural”

(Aguado, 1995)

A ideia é estabelecer uma abordagem a partir da qual possamos lidar com as questões relacionadas com a gestão da diversidade na Educação, compreendendo que esta diversidade se manifesta em formas que vão para além dos limites estabelecidos por grupos culturais, étnicos ou nacionalistas. A partir desta abordagem podemos lidar com todas as outras variáveis significativas tanto no contexto de uma educação formal como em contextos menos formais e menos estruturados.

A igualdade de oportunidades e de recursos implica que as capacidades, talentos e experiências dos/das estudantes deveriam ser um ponto de partida válido para a escolarização subsequente, e exige a existência de justiça e da possibilidade genuína de igualdade nos resultados académicos para todos/as os estudantes. Envolve um equilíbrio entre o formal e o informal, o individual e o colectivo, o processo e o produto, diversidade e unidade; exige coordenação entre as forças de mudança, a auto-estima positiva, a auto-confiança e a auto-asserção. Também requer uma certa clareza de visão que nos permitirá lidar com muitos dilemas e paradoxos. A implementação de medidas que promovem a igualdade de oportunidades testa a nossa capacidade de tolerância e a nossa habilidade para apreciar a diversidade como uma força valorizável e não como uma fragilidade que tem que ser ultrapassada. É fundamental que as escolas implementem medidas que promovam oportunidades iguais, mas, não é menos importante, que estas sejam implementadas nos ambientes do trabalho, da família e sociais.

Esta proposta estabelece objectivos ambiciosos no sentido de que supõe a adopção de uma perspectiva que dá forma a todas as decisões educativas, promovendo ao mesmo tempo acções diferentes em termos das interacções culturais e de outras variáveis relevantes para a educação. O seu sucesso dependeria, largamente, dos requisitos do indivíduo e da comunidade do contexto específico no qual é implementada e também da combinação de outras medidas sociais e estruturais que vão para além do ambiente educativo. Se estas condições não forem atingidas, todas estas, chamadas, iniciativas interculturais, poderiam ser usadas como um subterfúgio para a desigualdade, como um álibi para evitar a implementação de iniciativas que são genuinamente respeitadoras da diversidade cultural ou como meras amostragens para a visão “turística” e superficial das manifestações culturais.

Pensamos, então, que a *Educação Intercultural não é*:

- Comemorações isoladas: os frequentemente chamados “Semana Intercultural”, “Dia Gastronómico”, “Dia da Paz”, entre outros
- Aprender apenas acerca das características de certos grupos como “outros”, para os “conhecermos melhor”
- Ter receitas para resolver conflitos, ou para nos dirigirmos aos, chamados, grupos rotulados de forma diferente
- Os programas Educativos dirigidos a grupos específicos tal como as aulas de apoio e outras similares
- Misturar alunos de ambientes diferentes sem promover relações positivas ou outras finalidades mais alargadas
- Evitar os conflitos! Os conflitos fazem parte da nossa vida de todos os dias, a chave é lidar com eles adequadamente, e termos consciência do nosso viés, aprendendo positiva e activamente a lutar contra a discriminação e os preconceitos

Estrutura do Guia INTER

Dividimos o Guia INTER em oito módulos, cada um deles abordando a Educação Intercultural e os modos de a implementar a partir de um ângulo diferente, seguidos de um Glossário de termos. Escolhemos as seguintes ideias como perspectivas para o/a ajudar a compreender e a implementar a Educação Intercultural, assim que decida fazê-lo:

Módulo 1: Educação Obrigatória – Desafia o leitor a repensar o significado da educação obrigatória, nos nossos dias, analisando criticamente os objectivos e funções da escolarização obrigatória nas nossas sociedades, e introduzindo a abordagem Intercultural como proposta para a transformação das escolas.

Módulo 2: Diversidade versus Homogeneidade nas Escolas – Definimos neste ponto as ideias de *homogeneidade* e de *diversidade*, ajudando o leitor a identificar ambas nos seus ambientes escolares. Pretendemos mostrar os benefícios e dificuldades que vemos em passar de uma perspectiva principalmente homogénea (que está correntemente a operar na maior parte das salas de aulas) para uma perspectiva de diversidade no processo de aprendizagem que tenha em conta e trabalhe com a variação individual.

Módulo 3: Escola, Casa, Comunidade – Faz a reflexão acerca da importância de existirem boas relações e colaboração entre as famílias, as escolas e outros agentes da comunidade, tendo em consideração diferentes alternativas de colaboração que podem ocorrer, para as entender como um *continuum*. Mostraremos também alguns exemplos de projectos e de práticas que promovem este tipo de participação.

Módulo 4: Pressupostos Teóricos – Faz o enfoque na identificação das teorias implícitas/explicitas dos professores, mostrando as teorias que subjazem a abordagem Intercultural (acerca de ensinar/aprender/comunicação) reflectindo acerca das implicações práticas de análises anteriores.

Módulo 5: Políticas Educativas – Analisa as políticas educativas tentando ir para além do plano da compreensão das leis, normas e regulamentos, para identificar e reconhecer os interesses ideológicos, os modelos e ideias subjacentes que justificam e orientam a legislação.

Módulo 6: Avaliação, Avaliação dos Estudantes e Assegurar da Qualidade – Encoraja a reflexão acerca do que é a avaliação e do que pensamos que deveria ser. Vai para além da testagem do desempenho académico dos alunos e concentra a atenção no processo de ensino e de aprendizagem.

Módulo 7: Estrutura e Organização da Escola – Tentar explícitas as nossas imagens mentais acerca das escolas, para reflectir acerca das dimensões principais da organização das escolas, e para elaborar acerca das implicações práticas para construir uma escola Intercultural.

Módulo 8: Estratégias de Ensino e de Aprendizagem – Tem os objectivos de: estudar a fundo os papéis dos aprendentes e dos professores; contribuir para melhorar as competências que os professores têm que obter; ajudar os professores a ter consciência de e praticar diferentes estratégias; trazer ao conhecimento diferentes experiências que os professores poderiam aplicar.

Glossário – Incluímos no final do Guia INTER um Glossário que engloba o que pensamos serem os termos mais importantes relacionados com a Educação Intercultural. Às vezes fornecemos apenas uma definição quando todos pensamos que é suficientemente clara e todos concordamos com ela. No entanto, incluímos diferentes definições quando o nosso acordo não era unânime. Esperamos que, ao incluir diferentes definições, relacionadas com as mesmas ideias, estejamos a apresentar uma perspectiva mais rica e também um exemplo de diversidade inclusiva!

Para além destes oito módulos e do Glossário, que constituem o texto do Guia, em si mesmo, a nossa visão do Guia Inter é completada por mais dois recursos:

- Um **VÍDEO** incluindo um conjunto de *videoclips* que mostram entrevistas e gravações em escolas reais é oferecido com o Guia para trazer a lume as mesmas questões de uma perspectiva diferente e fornecer exemplos reais de práticas escolares próximas da abordagem Intercultural. Cada *videoclip* inclui um índice que explica: 1) o que vai ser mostrado (ex: uma entrevista, um exemplo de uma prática escolar), 2) o contexto sócio-político, 3) porque é que o exemplo foi seleccionado e 4) sugestões para usos possíveis. Os *videoclips* estão compilados num DVD que foi concebido com a mesma estrutura do Guia para ilustrar o que pensamos que são boas práticas na educação

Intercultural, para serem usadas como materiais dados para diferentes actividades e propostas.

- Um **DIRECTÓRIO DE RECURSOS** que aglomera e estrutura os recursos que encontramos e pensamos que são válidos para o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva intercultural (incluindo ensaios, artigos, trabalhos de ficção e de não ficção, filmes, canções, páginas da Web) tanto em formato papel como em formato electrónico, audiovisuais, etc., para serem usados nas salas de aula. Os recursos são analisados com brevidade e organizados segundo uma categorização identificada com os módulos do Guia, e compilados num CD Rom que inclui uma ferramenta de busca (também disponível na página Web do projecto).

Como usar o Guia INTER

Escrevemos o Guia INTER tentando combinar teoria e prática como uma plataforma para o aprendente reflectir acerca do processo de aprendizagem o qual está dividido pelos oito módulos e procurando endereçar diferentes aspectos do processo de ensino e de aprendizagem.

Cada módulo tem uma estrutura similar:

- **Para começar a pensar**
- **Informação**
- **Actividades**
- **Propostas de colaboração**
- **Planeando e adaptando o currículo**
- **Recursos específicos e links adicionais**
- **Questões reflexivas**
- **Referências**

Cada módulo do Guia INTER começa com uma secção intitulada **PARA COMEÇAR A PENSAR** para provocar o pensamento de uma forma inspiradora acerca das ideias principais do módulo. Esta secção contém um texto acerca de uma experiência pessoal, um acontecimento, uma nova ideia, uma citação, etc. Isto foi concebido para provocar a reflexão, para estimular a mente e fazer a revisão dos nossos pressupostos principais acerca dos diferentes tópicos revelados nos módulos. Encorajamo-lo, a si, leitor, a acrescentar e a melhorar o texto incluindo as suas próprias experiências e incidentes críticos significativos.

O parágrafo de **INFORMAÇÃO** está concebido para apresentar informação relevante acerca das ideias principais exploradas no módulo. Desenvolve os conteúdos e os dados necessários para compreender e tornar úteis os conceitos e as actividades desenvolvidas no módulo. Também incluímos algumas referências (bibliográficas e sites da Web) e questões para reflexão acerca das ideias e conceitos chave tratados em cada módulo.

As **ACTIVIDADES** e **PROPOSTAS DE COLABORAÇÃO**, que contém actividades para encorajar a colaboração com os outros (alunos, professores, outras pessoas fora do seu próprio contexto de ensino). Estas actividades encorajam-no a procurar informação mais

alargada, a fazer entrevistas, a usar a plataforma virtual, a pesquisar novos dados, a discutir acerca das ideias e conceitos principais tratados no módulo. As actividades foram escolhidas de modo a irem ao encontro das necessidades de diferentes audiências (formação de professores ou professores iniciados a formar alunos) e ambientes de aprendizagem (face a face, plataforma virtual).

Uma das nossas maiores preocupações é lutar contra a ideia largamente disseminada de que a educação intercultural é qualquer extra ou complementar ao currículo. É por essa razão que propomos em **PLANEANDO E ADAPTANDO O CURRÍCULO** actividades concebidas para lhe criar a oportunidade de reflectir acerca das decisões que toma todos os dias na escola e oferecer-lhe ideias para introduzir uma abordagem intercultural no currículo regular. O objectivo principal é relacionar os conceitos e as propostas acerca da educação intercultural com as actividades efectivamente desenvolvidas na escola.

Os **RECURSOS ESPECÍFICOS** e os **LINKS ADICIONAIS** sugerem recursos para obter mais informação acerca do tópico explicado em cada módulo. Há recursos para ler (livros, artigos, sites da Web.); para ver e ouvir (vídeos, filmes, imagens, música, etc.); para pesquisar (bases de dados, sites da Web). Propomo-nos seleccionar os recursos que são mais apropriados às necessidades dos leitores e ao contexto específico em que está a usar o Guia (curso Universitário, curso de Verão, aprendizagem virtual, conferência, acção de formação, etc.).

Cada módulo termina com **QUESTÕES DE REFLEXÃO** e **AVALIAÇÃO** que é uma epígrafe concebida para fazer o enfoque nas ideias principais desenvolvidas nas secções anteriores. Tornamos explícitas as questões chave que deveríamos ser capazes de responder quando o módulo tiver sido desenvolvido. Estas questões estão proximamente relacionadas com os objectivos propostos no início do módulo e também com os conteúdos dos vídeos. A avaliação do estudante exigirá de si que atinja algumas das actividades propostas em cada parte do módulo e que responda a algumas das questões para reflexão propostas em cada módulo do Guia. Exigências de avaliação mais concretas serão estabelecidas de acordo com as condições específicas de ensino/aprendizagem.

Finalmente, fornecemos ao leitor as **REFERÊNCIAS** dos trabalhos citados ou referidos em cada módulo.

Esperamos que este Guia o ajude a reflectir e a melhorar a forma como ensina e aprende com os seus alunos!

Boa sorte na viagem que está a iniciar!



Educação Obrigatória

Neste módulo pretendemos pensar criticamente acerca dos objectivos da educação obrigatória e do seu papel na sociedade, especialmente em termos de diversidade. Para isso, procuraremos:

- Repensar o significado da educação obrigatória, nos nossos dias.
- Analisar criticamente os objectivos e funções da escolarização obrigatória nas nossas sociedades.
- Introduzir a abordagem intercultural como proposta de transformação da escola.



para começar a pensar

Escolarização em casa, não escolarização e des-escolarização... A crise do sistema escolar provocou algumas respostas radicais que promovem uma oposição activa contra a escolarização obrigatória e a educação institucional. Não apenas a sua natureza obrigatória, mas também os benefícios da instituição escolar em si, têm sido postos em questão por alguns autores, como John Holt e Ivan Illich, promotor do movimento da “escolarização em casa” nos EUA e criador da teoria da “des-escolarização”, respectivamente.

“Consequentemente, depois dos seus próprios anos como professor da escola, ele observou que professores bem intencionados mas esgotados, que programam as crianças para dizer de cor as respostas certas e desencorajam a aprendizagem auto-orientada, atrasam frequentemente a curiosidade natural das crianças. Holt chegou a considerar as escolas como lugares que produzem cidadãos obedientes mas amorfos. Ele viu a carga diária das crianças que vão à escola como preparação para a futura carga adulta de pagar taxas fiscais e subserviência a figuras de autoridade. Holt chegou mesmo a comparar a melancolia do dia escolar à experiência de ter um emprego doloroso a tempo inteiro.” Finalmente, Holt concluiu que a forma mais humana de educar uma criança era fazendo-lhe educação em casa. (...) Holt esposou uma filosofia que poderia ser considerada uma abordagem de *laissez faire* à educação em casa ou, como ele a designou, “aprender vivendo”. É uma filosofia que os seguidores de Holt têm vindo a descrever como *não escolarização*.

Lyman, Isabel. *Homeschooling: Back to the Future?*
<http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>

“Muitos estudantes, especialmente os que são pobres, sabem intuitivamente o que as escolas fazem por eles. Elas ensinam-nos a confundir processo e substância. Quando estes se confundem, uma lógica nova é assumida: quanto maior o tratamento maior os resultados; ou, a ascensão conduz ao sucesso. O aluno é, por isso, “escolarizado” para confundir ensino com aprendizagem, progresso nos níveis com educação, um diploma com a competência, e fluência com a habilidade de dizer algo de novo. A sua imaginação é “escolarizada” para aceitar serviço em vez de valor.”

Illich, Ivan. *Deschooling Society*.
<http://reactor-core.org/deschooling.html>

Pensa que a escolarização em casa é uma escolha possível?

E o que acha da des-escolarização?

Consegue imaginar qualquer outra alternativa à educação formal obrigatória?

Na sua opinião, quais os objectivos da educação escolar que não preenchem as expectativas das pessoas e as levam a procurar outras alternativas?

Veja os seguintes exemplos:

Alguns pais não estão contra a educação obrigatória mas determinadas circunstâncias não permitem que os seus filhos participem nela. Diferentes tipos de escolarização têm sido desenvolvidos para ir ao encontro das necessidades educativas de crianças em circunstâncias

particulares, como é o caso de crianças com doenças prolongadas que não podem assistir às aulas regulares, porque vivem em hospitais ou porque não podem sair de suas casas. Jogadores de diversos desportos aos níveis mais elevados vivem uns com os outros em centros especiais onde assistem a aulas especiais e seguem um currículo adaptado. Os profissionais itinerantes e as suas famílias, como os artistas de circo, têm as suas próprias escolas itinerantes. Todos estes exemplos são alternativas oficiais às escolas regulares.

Veja outro exemplo: as escolas separadas para minorias. Uma escola (ou sala) separada é baseada nas identidades étnicas, culturais e religiosas dos alunos e também escolas do mesmo sexo. Há um leque alargado de critérios para a separação baseada numa variedade de características dos estudantes que frequentam a escola. E há diversos argumentos tidos em conta pelos seus defensores: a protecção da etnicidade e da pertença cultural (identidade étnica/cultural), os direitos educativos dos pais, a desvantagem da contabilização...

“Porque certos grupos étnicos minoritários vêem que as escolas de tendência dominante estão a falhar com os seus filhos, uma resposta tem sido preparar escolas em separado para servir aquele grupo em particular. Por exemplo, em 1980, uma escola Cristã Adventista do Sétimo Dia para atender crianças Negras das Caraíbas foi estabelecida no Norte de Londres. Mais recentemente, um pequeno número de escolas Muçulmanas foi estabelecido. (Já há escolas Católicas, Protestantes e Judias no Reino Unido – a lei permite a qualquer denominação religiosa que estabeleça a sua própria escola.) Alguns grupos estão a tentar pressionar o governo para dar mais dinheiro para o estabelecimento de escolas separadas.”

Independent race and refuges new network
<http://www.irr.org.uk/2002/november/ak000003.html>

Em Látvia, a escola e a comunidade de Roma, na cidade de Tukums, envolvem os pais dos estudantes de Roma nas suas actividades. A ideia acerca da educação e a iniciativa de colaboração veio da comunidade e da municipalidade de Roma. Soa paradoxal mas a ideia era unir as crianças de Roma na escola separada de tal modo que eles pudessem começar a ir à escola, a aprender, e a receber educação permanente. De acordo com o director da escola, em três anos as crianças integraram-se na sociedade e participaram em todas as actividades escolares com o resto dos alunos. A ideia da sala separada foi baseada na experiência anterior, quer dizer, nas escolas onde as crianças de Roma se integraram, estavam presentes elevados graus de não assiduidade. Os pais estão tão satisfeitos com as salas separadas como as crianças. O edifício, é parte do complexo escolar, mas o lugar onde se encontram as classes integradas, é chamado escola de Roma, pelo menos entre os estudantes de Roma. A escola e a comunidade têm uma ideia acerca da educação avançada para os pais, que poderia ser levada a cabo na escola, já que pais bem-educados podem influenciar positivamente a motivação dos seus filhos para aprender.

Na sua opinião, quais são os objectivos e os desafios da educação obrigatória, nos nossos dias?

Pensa que a educação obrigatória e as opções mencionadas acima – escolarização em casa, escolas separadas para minorias... partilham os mesmos objectivos e os mesmos desafios? Porquê / porque não?

Quais são as diferenças entre escolarização e educação? Quais acha que são / têm que ser as relações entre elas?

Até onde é possível ir ao desenvolver um programa educacional obrigatório comum a todos os estudantes?

Como podemos espelhar a diversidade, e desenvolver escolas para que se tornem pontos de encontro para estudantes representando pontos de partida sócio-culturais e individuais diferentes?



Informação

Preparar-se para a vida adulta é, e tem sido, um dever em qualquer sociedade, em qualquer lugar e em qualquer tempo. Nos nossos dias e na nossa sociedade, chamamos-lhe “educação”. É um processo através do qual os novos membros do grupo adquirem o “direito” de serem seus membros integrais. Como isso tem sido feito em lugares diferentes e em tempos diferentes é uma questão particular que tem diferentes formas de expressão que tinham a ver com o que cada sociedade considera relevante para ser adquirido pelos seus novos membros, para se tornarem membros em pleno, incluindo diferentes habilidades, capacidades, informação, conhecimentos, regras, princípios, valores, crenças...

Nesta perspectiva podemos analisar o que a nossa sociedade exige dos seus novos membros, - os seus alunos – observando os objectivos das suas instituições educacionais já que estas estão encarregadas de transformar os novos membros em cidadãos adultos. Ao observarmos estas finalidades, podemos também pensar criticamente se estes objectivos são adequados para a pessoa se tornar um cidadão pleno.

O que significa ser cidadão?

Pense nas características de um cidadão.

As escolas educam para a cidadania?

Pense acerca de si próprio: a escolarização contribui para se tornar ou não um cidadão? Em que sentido?

(Veja definições de educação para a cidadania no Glossário).

Nos nossos dias, o direito à educação é considerado como um direito “natural” e universal. Parece estar relacionado com duas ideias principais:

- A *Infância* como período distintivo de vida, cujo objectivo principal é preparar as crianças para a sua “vida futura” através da educação. Então, a infância é considerada qualquer coisa como uma pré-vida (esta assunção pode ser uma das razões que, às vezes, faz as escolas parecerem lugares artificiais, longe da vida real).
- O *Progresso* como ideal de desenvolvimento humano directamente associado com o bem-estar social e a felicidade individual.

No entanto, a infância não é uma categoria unívoca e universal: pensar nela como universal pretende esconder a realidade das diferentes circunstâncias e situações sociais das crianças (Gimeno 2000). E o conceito moderno de progresso refere-se ao crescimento constante da produção e do consumo, economia de tempo, maximização da eficiência e do lucro e

proeminência de actividades económicas, esquecendo os seus efeitos na qualidade da vida humana e o desenvolvimento dos seres humanos.

A educação tornou-se um direito e também uma obrigação, a sua compleição tem que ser garantida pelo governo, sob os princípios de igualdade e liberdade. Mas é efectivamente atingida apenas parcialmente e de um modo desigual.

O direito e dever de Educação são supostamente, atingidos através da escolarização obrigatória. A escolarização obrigatória veio a tornar-se não apenas uma prática institucional mas também um “modelo mental” colectivo que é normalmente considerado tão “natural” e universal como o próprio direito à educação.

É um princípio democrático que toda a gente deveria ter direitos iguais à educação. Através da educação espera-se dos estudantes que se tornem racionais e adquiram os meios para o pensamento crítico. Para além disso, devem adquirir conhecimento e incorporar os valores universais. Da educação espera-se maior esclarecimento, democracia e justiça social, e também integração societal e crescimento económico. Nas democracias desenvolvidas os cidadãos têm o direito e o dever de procurar educação, que frequentemente é organizada sob a forma de escolas elementares obrigatórias, abertas a todos. A educação obrigatória elementar, fornecida pelas escolas destina-se, em princípio, a assegurar o mesmo ponto de partida na vida para todos, e fornecer uma plataforma unificadora através de possíveis divisões de classe e cultura.

A educação obrigatória preenche este objectivo? O que acontece às crianças que “falham” na escola?

E, o que acontece aos estudantes que a abandonam?

(Ver “equidade” e “igualdade” no Glossário).

No entanto, para além dos objectivos da educação, encontramos algumas funções que a escola normalmente atinge: classificação, selecção e endoutrinação dos indivíduos, cuidados de custódia, manutenção do *status quo*... até que ponto são estas funções intencionais? Estarão elas ligadas com a natureza obrigatória do sistema escolar? Há alguma forma de as controlar? Tem a escola possibilidade de se tornar um espaço de transformação social?

O ideal de igualdade de direitos de educação pressupõe mais do que o princípio de uma educação obrigatória numa escola elementar. Se o ideal se deve tornar realidade, a escola elementar tem que representar um “estar junto” generoso e inclusivo, onde o ideal de igualdade inclua todos os tipos de diversidade: género, classe, cultura e as variações na capacidade funcional. O processo educacional tem que ultrapassar a perspectiva sobre a vida e a linguagem da maioria, para respeitosamente incluir a perspectiva acerca da vida e as linguagens das minorias efectivas. Os estudantes têm que ser capazes de se sentir em casa com a atmosfera e os códigos de conduta na escola. Têm que ser capazes de experienciar que a sua origem e a sua identidade própria são aceites e respeitadas, e por último mas não menos importante: têm que ser capazes de compreender o que está a ser expresso e mediado.

Até que ponto espelha a educação elementar a diversidade cultural, social e expressiva de um país dado?

Até que ponto é possível falar de uma “comunalidade” para além das fronteiras da identidade étnica, religião, preferências sexuais e diversidade funcional?

Vários filmes famosos mostram verdadeiros exemplos de desrespeito pelas minorias. Um deles é “Grita Liberdade”, de Richard Attenborough: pode encontrar detalhes acerca deste filme no Directório de Recursos INTER.

A maior parte das democracias são generosas e inclusivas ao nível dos planos e das intenções, e também na elaboração básica das suas leis e nos seus princípios educacionais gerais e curriculares.

Mas a atenção à diversidade e à inclusão é apenas uma de muitas ideias que estão na base da educação elementar obrigatória. Para além de outras ideias que prevalecem está a necessidade de dar atenção aquilo que desenvolve os interesses nacionais. Sabemos como as nações tendem a usar a educação e as escolas como meios de construir estruturas e funções sociais unificadas. A origem do sistema escolar está fortemente ligada com a origem da ideia do país como nação. Na escola elementar obrigatória, organizada como uma escola nacional unitária, os estudantes encontram-se para além das barreiras sociais e culturais para estudarem um currículo comum, ao mesmo tempo que são criados para uma identidade nacional caridosa e para o amor ao seu próprio país. Em França os alunos são socializados para serem franceses. Na Suécia os estudantes são criados para se tornarem suecos, e por aí adiante. A unidade é reforçada em vez da diversidade. O consenso é desejado em vez do conflito. Mas até onde estão a unidade e o consenso a ser promovidos independentemente desses valores poderem reflectir as realidades sociais e culturais fora da sala de aula?

Na escola elementar, sendo um lugar de encontro da diversidade, uma pessoa não conhece apenas outros, mas também os seus de uma forma nova: uma pessoa acaba por observar o que caracteriza os seus e também por observar as suas próprias características culturais. Uma pessoa também pode encontrar reacções negativas àquilo que cada um considera positivo e valorizável: o dialecto que uma pessoa fala é desvalorizado, os pontos de vista pessoais são tratados como inválidos, e a forma pessoal carinhosa de comportamento é avaliada segundo uma escala estrangeira de valores.

Achamos diferenças importantes entre os objectivos da educação (que, supostamente, serão os mesmos da escolarização) e algumas das funções reais do sistema escolar nos nossos dias: cuidado de custódia, selecção baseada em alguma forma de excelência humana standardizada, classificação, estratificação, endoutrinação, manutenção do *status quo*...

A escolarização obrigatória põe em relação a educação dos indivíduos com a lógica do poder. As escolas e os sistemas educativos transmitem de uma geração para a outra o que é considerado e socialmente valorizado e legitimado como conhecimento, atitudes e competências (Hutmacher et al., 2001). A institucionalização da escola e dos sistemas educativos implica a definição de:

- uma autoridade educacional;

- a cultura (currículo) a transmitir;
- os métodos de transmissão e de avaliação;
- a selecção de professores e aprendentes;
- os preparativos organizacionais
- os recursos físicos (edifícios e salas de aula).

Todos estes elementos constituem um tipo de teoria que efectivamente funciona com as seguintes características:

1. A maior parte deste conhecimento é de natureza prescritiva e normativa. A acção dos professores sobre os estudantes, em relações de poder assimétricas é dirigida por normas, valores e padrões de excelência humana; mas como pode a diversidade humana caber neste padrão “ideal” prévio de excelência?
2. Parte deste conhecimento é formalizado em objectivos, regras, currículo, etc., mas a maior parte é de natureza tácita, operando como verdade auto-evidente reproduzida de geração em geração e legitimada através da experiência das crianças dentro das escolas, em vez de através da instrução formal. Constitui o “currículo oculto” (ver Glossário).
3. Os processos educativos estão embebidos em estruturas de poder político e/ou burocrático, onde a fonte de legitimação reside fundamentalmente na hierarquia.

O direito igual à educação é mais um ideal do que uma realidade social. A Etnicidade (veja a definição no Glossário) e a origem social são ainda factores relativamente importantes a influenciar a escola – carreira e obtenção de um certo nível educacional. Mesmo as democracias ocidentais não têm tido sucesso em fornecer um recrutamento plenamente democrático para a educação superior. Há ainda uma conexão mensurável entre um certo nível de educação, a origem familiar efectiva da pessoa e a educação dos seus pais. Mesmo tendo as mulheres entrado, em força, nas instituições académicas, as preferências educacionais e posteriormente as carreiras profissionais estão, ainda, parcialmente sujeitas a escolhas com viés de género.

A educação obrigatória é um estágio num processo que tem como objectivo assegurar direitos educativos iguais para todas as pessoas. Mas até que ponto é possível desenvolver escolas sem viés social e cultural?

Será possível desenvolver modos de conduta e uma cultura de educação que não favoreça alguns estudantes em detrimento dos outros?

Será possível desenvolver um currículo adaptado às necessidades de cada estudante?

Então, o sistema escolar está a sofrer uma crise alargada; desde há algum tempo, algumas vozes reivindicam a mudança radical e a transformação da escola. É agora altura de discutir e reformular o seu sentido, tendo em atenção as características da sociedade dos nossos dias.

A educação multi /intercultural é definida por alguns autores como uma abordagem para transformar a educação e as escolas:

A educação multicultural é uma abordagem progressista para transformar a educação que critica holisticamente e se dirige a resultados correntes a curto prazo, fracassos, e práticas discriminatórias

em educação. Está enraizada em ideais de justiça social, equidade educativa, e uma dedicação a facilitar experiências educativas nas quais todos os estudantes atinjam o seu potencial total como aprendentes e como seres socialmente conscientes e activos, ao nível local, nacional e global. A educação multicultural dá conta de que as escolas são fundamentais para estabelecerem os fundamentos para a transformação da sociedade e a eliminação da opressão e da injustiça.

Gorski, Paul C.

<http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>

A educação multicultural é uma ideia, um movimento de reforma educativa, e um processo (Banks, 1997). Como ideia, a educação multicultural pretende criar oportunidades educativas iguais para todos os estudantes, incluindo os de raça, etnia, e grupos de classes sociais diferentes. A educação multicultural procura criar oportunidades educativas iguais para todos os estudantes, mudando todo o ambiente escolar de modo que este reflecta as culturas e os grupos diversos numa sociedade e nas salas de aula da nação. A educação multicultural é um processo porque os seus objectivos são ideais pelos quais os professores e administradores deveriam lutar constantemente para atingir.

Banks, James A. Multicultural Education: Goals and Dimensions

<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>

(A educação intercultural é uma) abordagem educativa baseada no respeito e apreço pela diversidade cultural, dirigido a cada e a todos os membros da sociedade como um todo, propondo um modelo de envolvimento na educação dos estudantes que combine todos os aspectos do processo educativo de tal forma que possamos atingir oportunidades iguais / resultados para todos, ultrapassar o racismo nas suas variadas manifestações e estabelecer comunicação e competência intercultural.

(Aguado, 1995)

Se falarmos em termos de educação obrigatória como uma educação de qualidade para todos, igualdade de oportunidades para todos, equidade... o sistema escolar como é agora não preenche estas características. A educação intercultural tem na sua base estes ideais, e propõe uma reforma educativa para os atingir para todos os estudantes, tendo em conta a diversidade cultural. No enfoque intercultural, a educação obrigatória significa que não há possibilidade de insucesso escolar para ninguém.

As críticas da abordagem intercultural ao sistema escolar relacionam-se com o facto de a escolarização não atingir os objectivos educativos com todos os estudantes, e excluir alguns grupos diversos sistematicamente: os currículos não reflectem perspectivas diferentes, os estilos de ensino servem alguns grupos mas não os outros, as escolas servem para manter o *status quo* e não para o criticar,... Nesta perspectiva, a educação e a escola precisam de uma reforma global para atingirem objectivos como aprendizagem para todos, equidade e educação de qualidade para todos.



actividades e sugestões

Actividade 1

Analise e escreva as razões contra a obrigatoriedade dadas pelos seus descrentes, e procura razões a seu favor (pode encontrar alguma informação útil na Secção de “Recursos Específicos e ligações adicionais” e também nos Recursos do Directório INTER).

Pensando localmente e globalmente, tente responder às seguintes questões:

- Em que sentido pensa que a Educação deve ser considerada como um direito? E como um dever?
- Será a Educação Obrigatória a melhor forma de preencher o direito à Educação? Quais são as principais barreiras à extensão deste direito?
- Na sua opinião, quais são os objectivos principais do sistema escolar nos nossos dias?
- De que forma acha que a Educação Intercultural pode ser uma alternativa transformadora para as escolas, hoje em dia?
- Que tipo de alterações poderia implementar, como professor, para melhorar o sistema na abordagem intercultural? Que outras mudanças pensa que são necessários para o atingir? Quem seria a pessoa / instituição responsável por estes melhoramentos?

Escreva as suas conclusões pessoais.

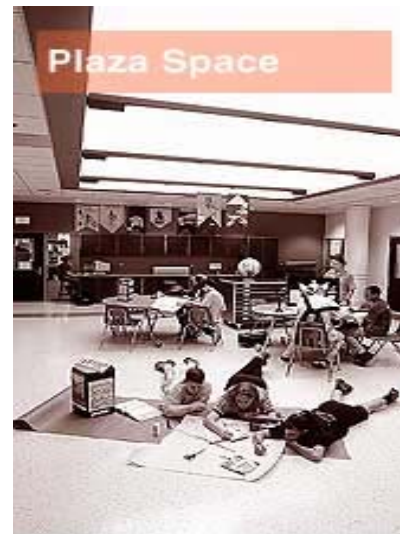
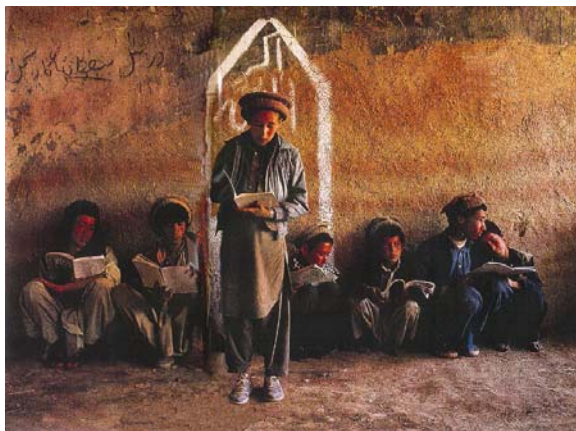
Actividade 2

Observe as figuras seguintes e tente imaginar quais poderiam ser os objectivos das diferentes escolas nelas reflectidas...

- Acha que estas usam a diversidade dos estudantes para o enriquecimento do processo educativo? De que forma?
- Na sua opinião, estas enquadram os princípios da Educação Intercultural? Porquê? Porque não?



educação obrigatória



Janis Miglavs

Observe a tabela seguinte que contém os objectivos educacionais gerais da educação obrigatória nalguns países europeus.

Espanha	Noruega	Letónia	Portugal	Reino Unido	Áustria	Rep. Checa
- Favorecer a socialização de rapazes e raparigas. - Fornecer-lhes uma educação comum que lhes dê a oportunidade de. - Adquirir uma origem cultural básica. - Ganhar o domínio da expressão oral e também da leitura da escrita e da aritmética - Adquirir uma autonomia gradual nos seus ambientes respectivos	- Expandir a capacidade dos indivíduos de perceber e participar, de experienciar, de enfatizar e de exceder. - Fornecer perspectivas e orientação para o futuro. - Gerir os aprendentes, em si próprios, pode tomar parte no desenvolvimento alargado de práticas herdadas e na aquisição de novo conhecimento. - Capacitar os estudantes da variedade e objectivos do mundo do trabalho e conceder o conhecimento e competências necessárias para a sua participação activa nele. - Ensinar e combinar know – how com o contributo humano, para desenvolver uma força de trabalho que seja altamente qualificada e versátil, e combinar uma perspectiva internacional com a distinção nacional. - Inspirar os indivíduos para que realizem o seu potencial em formas que sirvam o bem comum; nutrir a humanidade numa sociedade em desenvolvimento.	- Fornecer aos estudantes o conhecimento básico necessário e as competências para a vida pessoal e social; - Gerar as bases para uma educação avançada; - Favorecer o desenvolvimento harmonioso e o crescimento da personalidade; - promover atitudes responsáveis para consigo próprio, família, ambiente circundante e o estado. - Aprender a estudar e a adoptar as competências básicas para usar a TIC; - Ganhar a possibilidade de ganhar experiência em actividades criativas; - Atingir capacidades de comunicação e de cooperação.	- Assegurar uma educação global para todas as crianças e adolescentes, garantindo-lhes a descoberta e desenvolvimento dos seus interesses e competências, a capacidade para pensar, reter o que foi aprendido, desenvolver uma mente criativa e crítica. - Fornecer aos estudantes o conhecimento básico que lhes irá permitir continuar os seus estudos ou para frequentarem cursos de treino vocacional; - Desenvolver uma capacitação nacional que seja ao mesmo tempo universal em perspectiva e encoraje a solidariedade e a cooperação internacional; - Encorajar o treino do cidadão e um sentido de responsabilidade cívica, formando cidadãos que irão participar democraticamente na vida da comunidade; - Garantir às crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais condições apropriadas para o seu desenvolvimento e para os ajudar a fazer uso integral das suas capacidades; - Participar na informação educativa e no processo de orientação com as suas famílias;	- Promover o desenvolvimento espiritual, moral e cultural, mental e físico dos alunos da escola e na sociedade. - Preparar os alunos para as oportunidades, responsabilidades e experiências da vida futura. - Dar às crianças um começo excelente na educação para que tenham melhores fundações para futuras aprendizagens; - Permitir a todos os jovens que desenvolvam e se equipem com competências, conhecimento e qualidades pessoais necessárias para a vida no trabalho; - Encorajar e permitir aos estudantes que aprendam, melhorem as suas competências e enriqueçam as suas vidas.	- Promover e alimentar a vontade de aprender, competências, interesses e talentos; - Reforçar e desenvolver a fé dos alunos nas suas próprias conquistas. - Reforçar ou construir competências sociais. - Melhorar as competências linguísticas. - Formação gradual de atitudes apropriadas de aprendizagem e de trabalho. - Transição das formas de aprendizagem orientadas para o jogo na educação pré-escolar para um processo de aprendizagem objectivado, independente e baseado na conquista de resultados.	- Nível cognitivo – é requerido dos estudantes que aprendam o conhecimento que é a base da cultura geral, prepara as condições para a comunicação e os ajuda a orientar-se face a incentivos fora da escola; - Nível de capacidades e competências ex: capacidade para aplicar competências adquiridas em situações de vida real; - Nível dos valores e atitudes os valores morais humanos, que são parte das tradições europeias, são fundamentais, valores dos quais a sociedade democrática e a ordem legal dependem e valores que permitam que os estudantes formem relações responsáveis com as acções próprias.

Seleccione os objectivos de pelo menos dois países e avalie-os sob a perspectiva da abordagem intercultural. Tente responder às seguintes questões:

- São estes objectivos formulados a partir de uma perspectiva inclusiva?
- Referem-se à diversidade dos alunos e das famílias? Como?
- Promovem alguma forma de transformação da escola / sociedade?
- Estão formulados de forma que todos os estudantes atinjam resultados válidos? Porquê? Porque não?
- São significativos e úteis? Para quê? Para quem?

Escreva as suas conclusões e dê realce às conquistas e incompletudes que possa encontrar.

Actividade 4

A escola tem que ser um espaço de inclusão e partilha. Mas demasiado frequentemente torna-se um espaço de segregação e de não capacitação. Um lugar onde os indivíduos e as diferenças culturais não são aceites nem respeitadas.

Lloyd Colfax, um amigo de Makah que é professor em Washington, disse-me:

Para fazer os índios comprometer-se com os princípios europeus de comportamento social tornou-se necessário separá-los dos seus próprios valores que tinham tido propagação, com sucesso, durante milhares de anos. A ameaça principal foi individualizar o pensamento de cada pessoa índia para a descomprometer com as suas tendências naturais de pluralismo.

O sistema escolar nasceu da Revolução Industrial. A filosofia parece ser tornar-se um produto que se irá adequar à máquina industrial dos nossos tempos. A implicação é de reforçar a ideia de perseguição de carreiras [genéricas].

Mas há muito poucas carreiras nas reservas índias. As tentativas de continuar a educação nesta teoria aumentam a possibilidade de conflito. Se uma criança índia vai abandonar os seus valores como lhe foram dados de geração para geração... tem que estar preparada para aceitar as consequências da sua decisão. Isto é extremamente difícil de fazer, especialmente devido aos aspectos legais pelos quais está determinado. Ele é ainda um índio, com uma relação definível com a sua tribo.

A própria promessa da democracia é contrária ao tribalismo no sentido de que advoga um respeito e preocupação com o individualismo como um direito de nascimento. As abordagens tribalistas são mais um auto-sacrifício, um auto-preenchimento com relações próximas à família e à comunidade. Se a promessa de uma educação optimizada significa que o ensino e a aprendizagem deveriam ser individualizados... as escolas têm que lançar um outro olhar à sua posição. Sendo índios, temos valores diferentes da sociedade não índia, uma filosofia de vida diferente, aspirações diferentes na vida e a efectiva possibilidade de termos objectivos diferentes.

(Kirk 1986)

Aqui, infelizmente, a cultura de Roma, depois de cinco séculos de vida em comum, ah..., continua a ser o enorme desconhecido... Não é conhecida, não aparece em livros escolares que nós chegámos em 1425, a prossecução e a “pragmática” não são de todo abordadas... E mais lamentavelmente, a comunidade de Roma não é mencionada em relação com o Holocausto, e houve quinhentas mil pessoas que morreram nos crematórios, e tem sido bastante disseminado o assunto do povo judeu... Penso que tudo isto é uma falsidade, acho que não somos verdadeiros ao contarmos a nossa História, nós (o povo de Roma) contribuímos para a fundação da nação Espanhola...

(Fernández Enguita, 1999)

Presentemente compreendemos que os lugares a que chamávamos casa realmente não pertenciam à Suécia.

Fomos de certa forma incluídos como um pensamento superior à posteriori, uma espécie de gente ocupando estranhamento algumas zonas pantanosas desertas no norte, passando apenas parcialmente como suecos. Nós éramos diferentes um pouco pobres diabos, um pouco não educados, um pouco não desenvolvidos em termos espirituais.

Não tínhamos veados, toupeiras nem rouxinóis.

Não tínhamos um “jetset”. Não tínhamos montanhas-russas, não tínhamos castelos nem grandes solares.

A única coisa que realmente tínhamos era uma incrível abundância de mosquitos, e depois tínhamos o modo de praguejar Tornado-Finnish e os comunistas.

Estava a crescer em faltas. Não num sendo materialista. Governávamo-nos. Mas faltava-nos a nossa identidade. Não éramos nada. Os nossos pais não eram nada. Os nossos ancestrais não tinham significado nada para a história sueca.

Os nossos apelidos eram impossíveis de soletrar, para não mencionar pronunciar, para os novos professores – noviças que eram suficientemente corajosos para deixarem a verdadeira Suécia por nós.”

(Mikael Niemi: Popular – music from Vittula).

Faça uma reflexão acerca das opiniões e sentimentos expressos nos textos anteriores. Analise criticamente as circunstâncias e razões implícitas e explícitas que actuam por trás destas situações. Conhece outros casos similares a estes? O que acontece quando a cultura das pessoas não é reflectida ou é mesmo negada na escola? Como pode a educação obrigatória dar resposta a isto?

Actividade 5

O vídeo INTER inclui alguns *videoclips* úteis para reflectir acerca das preocupações principais deste módulo. Procure identificá-las e tente analisar o que vai ver segundo a perspectiva das suas reflexões anteriores.



propostas de colaboração

PROPOSTA 1. Clarificando as suas ideias acerca da educação

Divida um pedaço de papel em três partes. Na primeira, escreva as suas próprias ideias sobre Educação: para que serve, ou para que deveria servir. Lembre-se do que pensou quando decidiu ganhar a vida como professor. Na segunda secção, por favor escreva o que pensa que os pais pensam acerca da educação: porque mandam os seus filhos para a escola?, o que requerem das escolas? Na terceira secção deveria fazer o mesmo acerca dos seus alunos: Para que é que eles pensam que a Educação serve? O que esperam depois de acabarem a escola?

Depois de estas ideias terem sido escritas num pedaço de papel, deveria contrastá-las com ideias que os pais e os alunos têm efectivamente acerca da Educação. Pode organizar uma entrevista com pais que sejam cooperativos, ou abordar o assunto na sala de aula e perguntar aos seus alunos, ou pode dar a ambos um questionário padrão para colher opiniões acerca das seguintes questões:

- Para que serve a escolarização?
- Como é que as escolas ajudam as pessoas a ganhar a vida?
- Porque é que a escolarização é importante e necessária nas nossas sociedades?

Compare e analise as ideias que recolheu dos estudantes e dos pais com as que começou por assumir em primeiro lugar. Concentre-se nas contradições e procure explicá-las.

O que aprendeu ao fazer a análise? Pensa que algumas das suas ideias anteriores deveriam ser mudadas? Quais? Porquê? De que tipo de escola gostaria para si, para os seus filhos,...? Como é que ela deveria ser? Faça uma síntese num documento breve e expresse as suas conclusões. Elabore um documento alternativo acerca dos objectivos da escolarização com a participação de todos os membros da comunidade escolar.

PROPOSTA 2. Comparando ideias acerca da educação com a prática educativa

Como acabou a actividade anterior, gostaríamos que comparasse ideias e prática. Quais das ideias sobre Educação estão a ser preenchidas na sua sala de aula? Haverá algumas práticas educativas que estejam a conduzir o seu ensino para atingir as suas ideias acerca da educação em geral? Quais? Haverá algumas práticas que contradigam essas ideias? Haverá algumas dessas ideias deixadas de fora? Porquê? O que poderia fazer para promover o encontro entre as práticas e as ideias? Haverá algumas barreiras para combinar suavemente a prática e as ideias? O que pode fazer acerca delas?

1. Pensando nos objectivos educativos na sua escola: Como terceiro passo no processo deveria ter em conta análises prévias acerca de ideias e práticas para comparar agora com os objectivos educativos efectivos no seu próprio centro escolar. Se a escola tiver desenvolvido um documento que reflecta os seus objectivos educativos ("Proyecto de Centro" em espanhol) deveria recorrer a ele para os analisar em contraste com as suas conclusões anteriores. Mais uma vez deveria reparar onde eles se encontram ou se separam uns dos outros, apontando as razões e desenvolvendo conclusões acerca da sua viabilidade.

2. Partilhando as suas descobertas com outros profissionais: Se puder, faça um cartaz que reflecta as suas descobertas nas três actividades anteriores, poderia ser uma forma excelente para as partilhar com outros professores, as discutir, e elaborar propostas para provocar mudanças. Se consultar os objectivos da Educação Intercultural, obterá uma análise mais rica e mais focada.

3. Organizando um workshop para professores: Discuta estas ideias (pode também convidar pais). Escreva as conclusões do *workshop* para serem sintetizadas num relatório escrito para serem comparadas, como avaliação no final deste módulo, com os objectivos da Educação Intercultural.
(Esta actividade tem que ser colocada na sala de aulas efectiva dos professores para mostrar as suas circunstâncias específicas – classe social, nível de escolarização, etc.)



Planeando e adaptando o currículo

1. Os seguintes objectivos gerais são exemplos reais extraídos dos documentos projectuais institucionais de diferentes escolas europeias. Junte-lhes os objectivos de mais uma escola real do seu contexto (uma escola que tenha conhecido como estudante, professor ou profissional, como pai ou mãe). Analise esses objectivos relacionando-os com os objectivos da nossa prática educativa. Procure identificar os que são significativos e os irrelevantes ou contraditórios à perspectiva intercultural. Acha que estas escolas se podem tornar um espaço de transformação social? Faça sugestões para melhorar e mudar.

A Escola Alternativa Jurmala foi fundada em 1991 como uma escola não-privada nacional experimental para desenvolver e testar princípios educacionais para uso alargado no sistema escolar de Letónia. Actualmente, a Escola Alternativa Jurmala é frequentada por crianças na pré-primária (3 aos 6 anos), e na escola básica (do 1º ao 9º anos). A escola desenvolve o seu currículo com base nos seguintes princípios:

- A educação é baseada nas necessidades e experiências da criança.
- O professor é um consultor.
- A escola é um microcosmo do mundo mais amplo.
- Os recursos educativos são variados. A ênfase é posta na compreensão do ambiente da criança para a escola, bairro, vizinhança, cidade, país, mundo, universo.

As competências são os meios não os fins da educação.

Para além de fornecer uma educação às crianças, a escola Alternativa Jurmala foi mandatada para:

- Desenvolver educação individualizada e outros métodos de ensino.
- Incorporar projectos, excursões, actividades práticas no processo de aprendizagem diário.
- Oferecer internatos para estudantes de educação.
- Providenciar seminários de formação para professores.
- Preparar materiais de ensino.

CENTRO ESCOLAR DE MONSERRAT (MADRID)

Pressupostos educativos

- Educação para a vida, promoção de atitudes de responsabilidade, trabalho, argumentação/sustentação, pensamento crítico e uma defesa explícita dos Direitos Humanos.
- Respeito pelas características dos indivíduos, que têm que ser avaliados em função do seu esforço e não pelos seus resultados.
- Os direitos de todas as pessoas são os limites da liberdade de cada um.
- Sustentação, respeito mútuo e trabalho cooperativo são as atitudes que conduzem a uma boa convivência e à rejeição de qualquer forma de discriminação.
- Desenvolvimento de todas as capacidades dos estudantes para promover uma educação integral.

Objectivos Gerais 2002-2003

1. Manter os pressupostos de respeito, responsabilidade e participação.
2. Promover a ligação entre o trabalho tutorial e os seminários.
3. Dar poder à participação dos estudantes em actividades diversas e em comissões no próprio centro para atingir uma educação integral.
4. Aumentar a exigência e rigor dos conteúdos.
5. Desenvolver estratégias de estudo para cada disciplina, tornando claros os critérios de avaliação e os programas dos trimestres.

2. “O que é importante naquilo que os estudantes aprendem na escola não é principalmente o currículo ‘aberto’ de disciplinas como Francês e Biologia, mas valores e crenças tais como conformidade, saber qual o seu lugar, esperar pela sua vez, competitividade, valor individual e deferência para com a autoridade. O currículo oculto ensina aos estudantes ‘o modo como a vida é’ e que a educação é uma coisa que é feita para eles em vez de uma coisa feita por eles. Os valores prevaletentes na sociedade são ‘captados’ pelos estudantes.” (Whitty e Young 1976)

Leia as histórias seguintes. Todas elas nos dizem algo acerca daquilo que chamamos o “currículo oculto” e sobre a sua influência nos alunos. Os valores implícitos, expectativas, crenças, sentimentos, preconceitos que estão por trás do comportamento dos professores. Torne explícitas as mensagens que pode encontrar nelas. Analise as suas possíveis implicações para estudantes e professores.

Na minha pesquisa, perguntei aos estudantes o que os professores faziam ou diziam para lhes mostrar que os achavam espertos. Os estudantes escreveram que os professores sorriam, conversavam com eles, lhes davam uma palmadinha nas costas, pareciam orgulhosos deles, ou “chamou-me à parte e disse-me que eu estava a ir bem”. Os estudantes deram as seguintes razões para pensarem que o que um professor pensa ou acredita acerca deles afecta o modo como sentem acerca de si próprios:

“Sim, porque se ele ou ela me diz que sou esperto, eu sinto-me feliz e começo a fazer o meu trabalho”.

“Se um professor acredita no estudante, dá-lhe maior auto-confiança”.

“Acho que se um professor não acredita em mim, eu nunca atingirei nada”.

....Trabalhos, palavras, acções: Às vezes os professores não se apercebem do impacto tremendo que estes podem ter... as palavras dos professores e a as suas crenças também podem moldar futuros.

(Nieto, Sónia (2003): What keeps teachers going? New York: Teachers College, p.111)

A professora do 3º ano, enquanto vai para a sala de aula, explica-me que todas as crianças no “seu grupo” são muito participativas. Mais tarde, observando-as directamente, tenho oportunidade de “confirmar” a sua asserção: se alguém durante a lição não fez nenhuma intervenção para fazer perguntas ou contribuir de alguma forma, a professora desafia-o/a a “participar” fazendo-lhe uma pergunta directa: quem é que pode fugir de falar...?

(extracto das notas de campo de um membro da equipa INTER)
(veja “participação” no Glossário)

Cristina (a professora) às vezes anda à volta da mesa da Saida e, embora vendo a rapariga com a mão no ar, não lhe presta qualquer atenção. A rapariga tem estado com a mão no ar há vários minutos e finalmente decide pô-la para baixo e simplesmente olhar para Cristina. Entretanto, esta continua a falar para o resto das crianças acerca de como levar a cabo o trabalho. A professora senta-se à frente do grupo e Saida ergue o braço de novo. Cristina não lhe presta qualquer atenção.

(Classroom Observation, from **Bartolomé**, 1997: 249)

Big Arnie, um antigo professor da pré-primária, tinha sido contratado como novo professor de apoio da escola, responsável por organizar uma sala de aula que acomode grupos de estudantes que achem difícil funcionar em ambientes de sala de aula regulares.

Arnie pôs ao dispor hóquei em miniatura, ténis de mesa, dardos, macramé, lições acerca de como usar um ió-íó, e lápis de cor Star Wars. Ele também serviu como um painel de captação de som para os problemas dos estudantes.

Os professores podiam escolher até cinco alunos de cada sala, e mandá-los para a sala de Arnie, durante meia hora, de cada vez. Alguns professores usam a oportunidade de ir para a sala de Arnie como suborno, para que os alunos acabassem o seu trabalho. Outros professores admitiram que mandavam para Arnie os alunos de que não gostavam, só para os tirarem da sala.

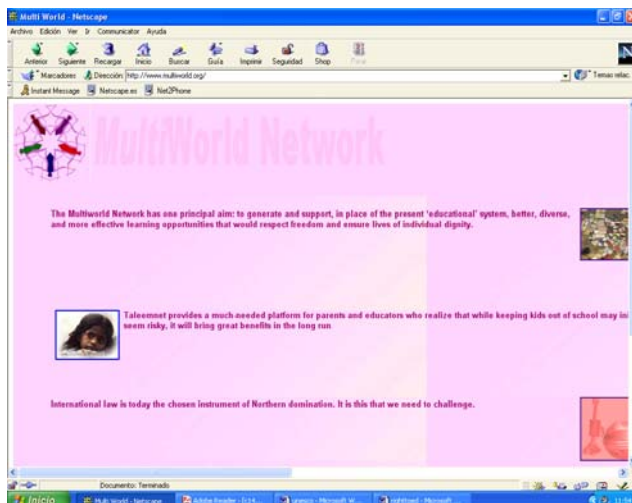
(**McLaren**, 1998: 84)



recursos específicos e links adicionais

<http://www.right-to-education.org>

O **Right To Education Project** (REP) é um recurso de direitos humanos de acesso público, o único site desse tipo no mundo devotado unicamente ao direito à educação. Foi começado por Katarina Tomasevski, o único Relator Especial acerca do Direito a Educação, Da Comissão das Nações Unidas para Os Direitos Humanos.



<http://www.multiworld.org>

O **Multi World Network** tem um objectivo principal: gerar e apoiar, no actual sistema 'educativo', oportunidades de aprendizagem melhores, diversificadas e mais eficazes que respeitem a liberdade e assegurem vidas de dignidade individual.

Lyman, Isabel. *Homeschooling: Back to the Future?* <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>

Illich, Ivan. *Deschooling Society*. <http://reactor-core.org/deschooling.html>

Banks, James A. *Multicultural Education: Goals and Dimensions*

<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>

Gorski, Paul C.: <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>

<http://portal.unesco.org/education>

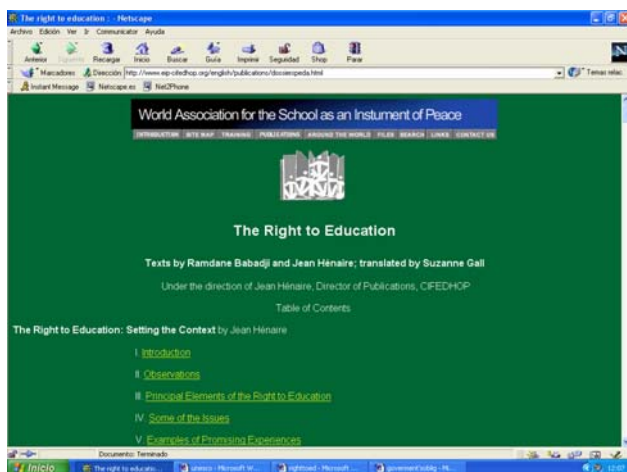
UNESCO

e

<http://www.ibe.unesco.org>

International Bureau of Education.

Descrição de actividades ao nível internacional, regional e local. Uma das funções do IBE como observatório de estruturas, conteúdos e métodos educacionais, é manter um centro de informação educacional internacional.



<http://www.eip-cifedhop.org/english/index-en.html>

A **World Association for the School as an instrument of peace (EIP)** leva a cabo as suas actividades na área dos direitos humanos e da educação para a paz. Convencida do papel fundamental que a escola pode desempenhar, a EIP trabalha para despoletar uma capacitação disto nos círculos educacionais, autoridades governamentais e opinião pública. O seu trabalho tem como objectivo desenvolver atitudes, competências e conhecimento em relação ao atingir dos direitos humanos, liberdades fundamentais e resolução de conflitos não-violenta.



questões para reflexão e avaliação

Estas questões surgem de um dos objectivos deste módulo, nomeadamente “analisar criticamente a Educação obrigatória, os seus princípios teóricos e o seu papel social efectivo”.

Questão 1

Se pensa que os objectivos da Educação obrigatória são adequados e importantes, poderemos inclui-los plenamente no nosso esquema educativo? Poderemos usá-los como um guia para a nossa prática de ensino?

Questão 2

Analise o papel efectivo da Educação obrigatória. Pedimos-lhe que pense acerca daquilo que os estudantes efectivamente recebem ao seguirem a Educação obrigatória. Tem que fazer o enfoque nas diferenças entre o que eles deveriam obter e aquilo que efectivamente obtêm.



referências bibliográficas

Bartolomé, Margarita y otros (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural* (=Multicultural school diagnosis). Barcelona: CEDECS.

Fernández Enguita, Mariano (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo* (=Roma students in school: an analysis on the ethnic relationships in the educational system). Barcelona: Ariel.

Gimeno Sacristán, José (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (=Compulsory Education: Its educational and social sense). Madrid: Morata.

Hutmacher, Walo; Cochrane, Douglas and Bottani, Norberto (eds.) (2001). *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrech / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

MacLaren, Peter (1998). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Harlow: Addison Wesley Publishing Company.

Nieto, Sonia (2003). *What keeps teachers going?* New York: Teachers College.

Sousa, Santos, B. (1997), "Por uma concepção multicultural de direitos humanos", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, pp. 11-33, Coimbra, Centro de Estudos Sociais

Stoer, S. (no prelo), "Combatendo o pluralismo cultural benigno", *Actas do Encontro Um Olhar Sobre o Outro*, Lisboa, DGES

Stoer, S. e L. Cortesão (1999), *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter-multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento

Wieviorka, M. (1995), *Racismo e Modernidade*, Lisboa, Bertrand



homogeneidade vs diversidade nas escolas



para começar a pensar

Este Guia foi escrito por uma equipa de autores.

Acha que somos um grupo homogéneo ou com diversidade?

Para o ajudar a decidir, disponha de algum tempo para ler os seguintes textos autobiográficos de alguns membros, em que eles se lhe apresentam.

José:

Uma colega pediu-nos que escrevêssemos alguma coisa (tenho que confessar que não sabia o que ela queria). Acho que ela estava a pedir uma espécie de síntese acerca de como conheci este grupo (o grupo que está a escrever este Guia). O meu primeiro pensamento foi “quem estaria interessado nisso?” (Tenho que confessar que eu não estava interessado, e presumo que nenhum de vós estaria também!).

Pensando neste módulo, homogeneidade e diversidade, tentando compreender para o que será útil, e no quadro de um pedido tão ambicioso ainda não tenho a certeza de que se trata. A única coisa que posso fazer é falar-vos um pouco acerca da minha vida, tentando mostrar alguns dos meus sentimentos, revelando um pouco de homogeneidade e talvez de identidade e de diversidade que todos temos até um certo ponto. Então, aqui vai...

Cheguei a Madrid há cerca de seis anos (nasci numa pequena cidade na província de Cádiz) e suponho que, não por causa de Madrid mas por causa do contexto de trabalho que vim encontrar, comecei a sentir-me completamente diferente, semelhante às pessoas do lugar de onde vim. Aqui toda a gente corria de um lado para o outro. Descobri que era impossível encontrar pessoas fora do seu local de trabalho, e pareceu-me que para fazer coisas sérias todos tínhamos que aparentar seriedade.

Gosto de ter prazer naquilo que faço, como suponho que é o caso de todas as outras pessoas mas talvez ainda mais. Para além disso, gosto de rir enquanto faço seja o que for que faça, gosto de ser suficientemente flexível (sou mais um pensador global) para fazer uma piada e ver o lado engraçado de todas as coisas. Isso obriga-me a prestar atenção a qualquer coisa, que poderia, possivelmente, ter um duplo significado, e tenho estado sempre preparado para o significado mais incrível! Aqui isso parece impossível.

Às vezes, quando fazia uma graça, muitas pessoas compreendiam-me mal. O sentimento que eu tive ao olhar para as suas caras sérias depois de eu contar uma anedota genial foi, para mim, um desapontamento tão grande e tão “pés na terra” que foi muito difícil suportar. Podia apenas resignar-me a este sentido de humor extremamente sério e (para mim) tão difícil de compreender. Ainda tenho essa sensação. Os meus guardacostas eram pessoas de lá de baixo cujas perspectivas e visões do mundo eram tão similares às minhas. Com eles era fácil rir-me.

A única forma que descobri que poderia salvaguardar a minha própria identidade, que suponho que existe e é real, era manter-me firme, e continuar a ser eu mesmo. Face a todas estas pessoas que pareciam não aceitar nem a minha personalidade nem a minha forma de falar (sentia-me muitas vezes julgado e conseguia reconhecer essa associação entre diferença e deficiência, que é tão comum) a única coisa deixada para mim era destacar-me por aquilo que era, sendo eu mesmo de um modo exagerado, e evidenciando as características de que eles não gostavam, fazendo quase uma caricatura de mim mesmo. Gostava de notar como as pessoas se remexiam nas cadeiras com o meu comportamento insolente, era qualquer coisa de subversivo e ao mesmo tempo distinguia-me.

Pouco a pouco, conforme os anos vão passando, expandi o leque do meu comportamento e pensamento, é como se tivesse mais recordes, e enquanto ainda mantenho o mesmo estilo, que não quero perder, acomodo-me aos dos outros. Lentamente fui ganhando consciência, e gostei, das coisas boas que existem aqui, embora bem lá no fundo saiba que é impossível ser como costumava ser lá. Pouco a pouco tenho a sensação de que pertença a este lugar.

Acho melhor parar aqui já que isto se está a tornar mais longo do que uma síntese. No fim descobri que afinal estava interessado em escrever isto, espero que também esteja.

Beatriz Malik:

Nasci em Bogotá, na Colômbia; a minha mãe é colombiana, e o meu pai é dos estados unidos, de origem polaca. Quando tinha 10 anos, vim para Espanha com o meu pai que trabalhava como professor civil de um Liceu na Base Aérea de Torrejón dos EUA. Aos 13 fui para a Colômbia e aos 15 regresssei a Espanha, onde tenho vivido desde então (em diferentes locais). Frequentei diversas escolas, tanto públicas como privadas, e por isso experimentei 3 sistemas educativos nacionais diferentes. Apesar de todas essas mudanças constantes e de andar de um lado para o outro, não me dei muito mal na escola, embora tivesse muitas lacunas (ex: Geografia de Espanha!! Ou Latim, ou alguns aspectos do Cálculo) já que o currículo e a distribuição dos conteúdos era muito diferente de sistema para sistema. Apesar disso, consegui graduar-me na idade normal, e entrar na Universidade. Adicionalmente tive muitos problemas em Espanha com a minha permissão de residência e de trabalho, e considerava o meu *background* diversificado e as minhas experiências de emigração muito como um obstáculo até que, como estudante graduada da UNED (A Universidade de Educação à Distância espanhola), onde completei a minha licenciatura e o meu mestrado em Educação, conheci Teresa Aguado, que estava a trabalhar em Educação Intercultural, e comecei a colaborar com ela. O apoio dela foi crucial para eu valorizar o meu *background*, encorajou-me para frequentar um curso de Mediadores Sociais para a Imigração nas Escolas, e também para me candidatar a uma bolsa para frequentar o Seminário de Salzburg. Fui aceite na secção 372 acerca de Raça e Etnicidade, que posso contar entre as experiências mais enriquecedoras da minha vida, ao nível profissional mas, acima de tudo ao nível pessoal. As pessoas que conheci aí eram excelentes e muitos de nós mantivemo-nos em contacto. Quando decidimos submeter uma proposta de projecto de colaboração transnacional sobre Educação Intercultural à Comissão Europeia convidei alguns dos membros dessa secção para se envolverem. Quatro deles são correntemente parceiros no projecto INTER juntamente com outros que contactámos através de projectos anteriores. É um projecto desafiante e exigente, com uma variedade de parcerias mas é uma experiência engraçada e que vale a pena, apesar do aumento do peso do trabalho que todos temos. Para além de todas as coisas que estou a aprender neste processo e dos produtos que estamos a desenvolver, valorizo particularmente a relação com as pessoas envolvidas.

Laura:

Sou da República Checa: nos últimos dez anos tenho trabalhado no sector não lucrativo, fazendo o enfoque na educação multicultural, principalmente em aspectos relevantes para a educação das crianças romenas (ciganas). Graças à Casa de Anne Frank, em Amesterdão, cujos projectos de educação e de formação de professores coordenei no meu país, aprendi muito acerca dos preconceitos e do modo como estes operam, acerca do impacto de políticas educativas insuficientes e também da importância para a humanidade e para os indivíduos, de aprender a partir dos erros passados. Em 1998 como directora da New School Foundation (Fundação da Escola Nova) contribui para a introdução de assistentes de ensino romenos no sistema de escolarização oficial no meu país. (Foi uma batalha difícil e conseguimos empurrar a reforma mesmo após o chamado “êxodo” da Roma Checa para o Canadá e a Europa Ocidental em 1997 e a subsequente crítica internacional à República Checa quando os conceptores das políticas educativas e os administradores públicos começaram a ter seriamente em conta vozes de educadores comuns e das organizações civis. Agora trabalho como presidente executiva de uma organização internacional não governamental (ONG) chamada Globea, uma iniciativa transfronteiras para a tolerância e os direitos humanos. Também ensino na faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Charles, em Praga, fazendo o enfoque no multiculturalismo na Europa e nas políticas respeitantes às minorias étnicas. Na minha Tese de Mestrado fiz o enfoque na pesquisa de políticas educativas sustentáveis para sociedades multiculturais usando um enquadramento comparativo entre a República Checa e a Escócia. As minhas colegas Beatriz e Margarita que conheci em 1998 num seminário em Salzburg abordaram-me e ofereceram-me cooperação no projecto INTER. Estou muito contente de poder fazer parte de um projecto verdadeiramente intercultural, não apenas sob um ângulo disciplinar, mas também em termos do processo, incluindo vários mal-entendidos e subseqüentes clarificações. Enfrentar problemas que emanam de diferentes enquadramentos culturais e de diferentes *backgrounds* das pessoas e também duvidar dos nossos próprios preconceitos cognitivos é um desafio que é muito válido para mim como profissional e como ser humano.

Teresa:

Nasci em Aragão, que é uma região do Norte de Espanha e penso que uma parte de mim é condicionada pelas minhas origens sociais, familiares e locais. Fui a primeira na minha família a tingir um diploma universitário, o que é uma experiência muito comum para a minha geração e condição social. Nessa época, ter um grau universitário era uma garantia para ter um bom emprego. Tinha decidido tornar-me professora do ensino básico. Podem perguntar porquê e eu responderia dizendo que queria ser professora, talvez, porque os professores estavam ali, junto a mim... e eu não sabia nada acerca de outras profissões ou carreiras.

Tenho trabalhado como professora do ensino básico em vilas muito pequenas, há dez anos, e essa tem sido uma experiência intercultural fantástica, para mim. Os meus alunos eram todos os alunos da vila e isso era claro para mim: todas as pessoas eram diferentes umas das outras. Tive que mudar de opinião acerca do que é o aluno

ideal/padrão. Tive mudar de opinião acerca do que esperar e como trabalhar na escola! Foi na altura da transição política em Espanha e eu estava a amadurecer como pessoa ao mesmo tempo que estava a crescer como professora. Tenho estado envolvida nos movimentos de reforma pedagógica, pedindo a mudança política, a escola pública e a liberdade.

Estudei pedagogia – porque queria saber qual é a melhor maneira de ensinar e de aprender – e psicologia (Sou verdadeiramente curiosa acerca das pessoas!) na UNED onde fiz o meu doutoramento. Isto foi mais uma vez como mover-me de uma posição cultural para outra, da prática para a teoria. Senti sempre apaixonadamente a necessidade de integrar ambas as dimensões. Actualmente, estou a coordenar o Projecto INTER e a partilhar com os meus parceiros uma colaboração intercultural especial. Estou a tentar usar todas as minhas experiências anteriores e, ao mesmo tempo, desfrutar e aprender e especialmente, a construir um espaço onde as diferenças culturais fazem parte daquilo a que chamamos normalidade.

Margarita:

Fui nascida e criada em Madrid, Espanha mas desde que era uma miúda pequena sempre gostei de olhar para as vidas das pessoas através da minha janela. Isso era considerado má educação até que me tornei antropóloga. A maneira como as pessoas lidam com as suas vidas e resolvem os seus desafios de todos os dias sempre me fascinou e espero que sempre o fará. Apesar disso os meus pais ensinaram-me a minha primeira lição sobre respeito e diversidade em casa já que vieram de famílias que viveram a Guerra Civil Espanhola em facções opostas. Vivi no Canadá, nos Estados Unidos, na Argentina e na África do Sul e aprendi sobre partes importantes de mim própria em todos eles (e noutros) lugares vivendo e ouvindo as outras pessoas. Fui convidada a juntar-me ao grupo do INTER Project por Beatriz Malik, que era uma companheira muito apreciada no Seminário de Salzburg (secção 372) onde também conheci a Laura, o Bernd e também o Olgerts. Senti-me muito bem vinda desde o início (graças ao estilo da Teresa e à sua coordenação) mas senti-me também muito confusa acerca da forma que a minha contribuição poderia ter. Achei que era demasiado teórica para trabalhar num produto tão concreto como um Guia para Educação Intercultural. Às vezes argumento demais (mas aprendi com o Bernd que demasiada argumentação pode ser engraçada mas não funciona). Às vezes tenho que passar o trabalho a correr e saltar para as conclusões sem ter em conta algumas partes ou trabalho que valorizei muito (mas aprendi com a Teresa que não há trabalho nenhum se estiver apenas na minha cabeça!). Às vezes sinto-me frustrada se alguns dos meus colegas não cumprem os prazos como penso que devo fazer. No entanto, sinto que sou muito respeitada e encorajada. Aprendo muito, divirto-me com eles e estou efectivamente a escrever para o Guia!

Olgerts:

Olgerts Tipans, professor na Universidade de Látvia, nascido, criado e ainda a viver em Riga, Látvia: o meu país sempre esteve em caminhos cruzados de rotas de mercadores e também em rotas de tropas invasoras. Como consequência disso é a evidência da presença de diferentes culturas e um grande número de grupos étnicos a viverem em Látvia. Alguns deles podem ser vistos como “velhas minorias”, alguns deles consistem em “recém-chegados”. A sua integração não é meramente um assunto de interesse científico mas uma pré-condição para o desenvolvimento com sucesso da sociedade como um todo. É naturalmente, também, um dos meus interesses pessoais, claro!

Alan:

Nasci e fui criado na parte central de Inglaterra na pequena vila comercial campesina de Leek, no condado de Staffordshire. Os têxteis eram a indústria principal, e em particular, a tecitura da seda. Ainda muito jovem, decidi que esta era uma indústria na qual NÃO queria empregar-me como a maior parte da minha família! Deixei a escola com 16 anos e prossegui carreira como engenheiro profissional. Aos 22 anos tinha-me qualificado com uma graduação em Engenharia Mecânica da universidade local. Fui o primeiro membro da minha família que alguma vez entrou na universidade. Trabalhei como engenheiro profissional até aos 25 anos e decidi então que queria envolver-me na educação de jovens e então frequentei um curso de pós-graduação de um ano para me preparar para ensinar em escolas do ensino secundário (dos 11 aos 18 anos). Depois de alguns anos deixei de ensinar na escola e mudei para a Escola de Educação na Universidade de Trent Nottingham como Professor Sénior na formação de professores, na especialização de Design e tecnologia. Foi a partir daí que comecei a desenvolver interesse no ensino da Dimensão Europeia na educação, conforme era vista na perspectiva do design, da cultura e do ambiente.

Organizei um leque variado de cursos envolvendo o movimento dos estudantes sob o programa Sócrates Erasmus e coordenei projectos na área da aprendizagem à distância e da colaboração entre European Teacher Training Institutions (Instituições Europeias de Formação de Professores).

Estou envolvido actualmente não apenas no Projecto INTER mas também com outras Redes Cornelius 3 que envolvem Identidade Regional e Cidadania Activa (RIAC) e Educação Ambiental (SEED). Tudo isto é suscitado pela paixão por contribuir para a compreensão e o respeito por todos nós, europeus, que vivemos num ambiente culturalmente rico e diverso. Ser membro do Projecto INTER dá-me a oportunidade de trabalhar com pessoas de

backgrounds diversos, com experiências diversas, o que, por sua vez, expande a minha experiência, ajudando-me a atingir os meus objectivos. Como nos encontramos, trabalhamos e socializamos juntos aprendi a valorizá-los como meus amigos bem como colegas de trabalho.

Caridad:

Nasci e vivi os primeiros num pequeno lugar (na terra dos touros selvagens) onde não há nas casas nem luz eléctrica nem água corrente. Alguns anos mais tarde frequentei uma escola interna durante sete anos numa cidade histórica muito pequena onde, tal como a Margarita, usei um uniforme escolar (mas contrariamente à Margarita tinha sentimentos ambíguos acerca dele, já que os uniformes naquela cidade me traziam um certo estatuto, e nós conseguíamos de alguma forma personalizá-los). Terminei aí como professora da escola Básica (sabendo que há sempre algo de novo à espera, posteriormente) e a partir daí a minha vida tem seguido uma linha contra-cruzada em vez de uma linha a direito. Depois de frequentar a Universidade em busca das Ciências da Natureza mas encontrando sempre as Humanidades (apesar dos meus próprios desejos) conheci a Margarita num momento muito importante da minha vida – estava grávida de gémeos!. Alguns anos mais tarde, quando estava quase a acabar de escrever um livro com a Margarita, os amigos dela pediram-me que me juntasse ao Projecto INTER (quando trabalhar com a Margarita significa que há sempre necessidade de estar envolvido em coisas estranhas), o que me deu a oportunidade de ligar a Antropologia e a Educação. O Projecto INTER foi um desafio para mim já que nunca antes tinha trabalhado numa equipa tão grande e com pessoas de lugares diferentes. Sinto que fui muito corajosa mas também atrevida porque o meu inglês não era suficientemente bom mesmo para comunicar, mas graças aos meus colegas sou capaz de comunicar as minhas ideias e os meus sentimentos. Como resultado o meu inglês está mesmo a melhorar (A Teresa disse na nossa última conferência Virtual que depois de escrever o que eu tinha escrito nunca mais poderia dizer que não falo inglês). Não tenho a certeza do que posso dar ao grupo, mas tenho mesmo consciência do valor do que tenho aprendido até agora.

Vineta:

Nasci em Riga, capital de Letónia. Todos os membros da minha família são de Letónia e antes de mais a minha identidade associa-me com os aspectos étnicos da identidade – com a identidade de Letónia. As qualidades mais populares das pessoas de Letónia são a auto-consciência, a tolerância, um sentimento forte de responsabilidade para com o trabalho e, é provável, que estas características tenham também influenciado a formação da minha identidade. Em segundo lugar, como os meus pais estão na educação superior, não tive dúvidas de que estudaria na universidade.

O outro lado da minha identidade está ligado com as mudanças políticas no nosso estado: quando a regra soviética colapsou eu tinha 17 anos. A maior das pessoas de Letónia, e noutros países Bálticos, nessa altura, estavam interessadas na política. Talvez devido a esses processos políticos durante os meus estudos de filosofia na universidade tinha interesses interdisciplinares. Depois de concluir a universidade estive envolvida como investigadora num campo tão interdisciplinar como a socio-linguística e foi isto que me direccionou para a área da educação multicultural. Desde 2001, tenho trabalhado como directora do Multicultural Education Centre (Centro de Educação Multicultural) da Faculty of Education and Psychology (Faculdade de Educação e de Psicologia) da universidade de Letónia. No Projecto INTER fui envolvida como membro da Faculdade. Toda a equipa do projecto é diferente mas durante este projecto tornámo-nos muito bons amigos – as diferenças enriqueceram-nos e gosto muitíssimo disso.

Ivar:

Nasci e fui criado numa zona rural na parte sudoeste da Noruega. A identidade nacional norueguesa é construída em torno da imagem histórica dos trabalhadores rurais nas suas próprias quintas em lugares como o meu local de nascimento. No entanto, os meus pais, e a maioria dos pais da vizinhança, não eram lavradores: os nossos antepassados tinham trabalhado para os donos das quintas mas nunca tinham tido quintas deles. Como rapaz, a minha identidade estava ligada com este facto histórico. Quando os professores nos falaram da história norueguesa não me identifiquei com ela.

A minha identidade também estava ligada com a história de um modo diferente: eu não pretendia viver a mesma vida que os meus pais tinham tido. A Educação deveria trazer-me uma vida melhor. Esta foi a coisa mais importante que aprendi em casa, e isto foi uma parte importante da minha identidade. Os meus queriam ajudar-me com os trabalhos de casa, mas muito frequentemente não aceitava aquilo que a escola tinha ensinado: o conhecimento e os valores da escola não eram os seus. Aprendi muito cedo a não lhes dizer demasiado acerca dos conteúdos das lições.

Sempre gostei de desportos. Em 1994 algumas das competições nas Olimpíadas de Inverno tiveram lugar no meu local de nascimento. No entanto, não as fui ver. Era um conflito de culturas: o local onde as pessoas da minha família tinham lutado para sobreviver tinha-se tornado num recreio comercial para os atletas desportivos internacionais.

O meu trabalho foi como professor numa aldeia piscatória na parte nordeste da Noruega, junto da fronteira com a Rússia, numa cultura muito diferente da minha. Aqui experimentei o conflito entre o sul central e zona da periferia norte do país. Durante alguns anos identifiquei-me fortemente com a cultura da aldeia e com as pessoas tentando sobreviver no Oceano Barents.

Desde os anos oitenta tenho vivido na zona ocidental de Oslo juntamente com pessoas vinda de todos os lados do país e de todos os lados do mundo. Como profissional tenho tido interesse pela educação, pela cultura, pela deficiência e pela migração, e acerca das diferenças e do direito de ser diferente. Foi também por isso que entrei no grupo INTER.

Inés:

Nasci numa família grande, numa pequena aldeia no norte de Espanha. Numa família que me apoiava e tinha uma mente aberta, desenvolvi algumas atitudes e valores para com a vida, como a responsabilidade, o respeito, o amor e a humildade. O ambiente rural (provavelmente) restritivo e constrangedor encorajou-me a ir para além dele. Ser “boa” na escola (querendo dizer que tive boas classificações, não falava demasiado na sala de aula, me portava correctamente, etc.) e com os meus irmãos e irmãs como modelo, não podia pensar em nenhuma opção a não ser ir para a universidade. Mudei-me para a cidade mais próxima para isso, e era claro para mim que queria estudar educação. A importância da família e da escola nas nossas vidas era uma razão suficiente para eu seguir mais longe por esse caminho. A minha vocação tornou-se mais forte quando regresssei à escola, desta vez como educadora, antes de terminar o meu curso. Para analisar o que estava a acontecer, trabalhar com professores e alunos, etc., era um trabalho fascinante. Mais tarde mudei-me para Madrid para melhorar os meus estudos. Foi muito difícil a experiência de sentir quão difícil era encontrar aí um trabalho onde pudesse desenvolver o meu conhecimento e capacidades, e às vezes perdi o meu entusiasmo. No entanto conheci o Jose António, que me falou de uma bolsa na UNED e não tive dúvidas acerca disso. Foi no ano 2000 que conheci a Teresa (ela foi minha patroa!) e trabalhei numa avaliação institucional da qualidade das universidades, durante um ano. Ela encorajou-me a fazer um doutoramento, e eu recebi uma bolsa do Ministério da Educação para o fazer. Ela envolveu-me em alguns dos projectos de pesquisa que coordena, sendo o Projecto INTER, um deles. Estou neste projecto desde o princípio dos princípios, e entusiasmei-me muito com ele. O meu ‘problema’ é que tento controlar tudo e fazer demasiadas coisas e não posso fazê-lo tão bem como gostaria! De qualquer forma, é uma oportunidade enorme para aprendermos e fazermos qualquer coisa juntos.

Bernd:

Nascido numa cultura alpina muito local e tradicional nas montanhas de Salzburg na Áustria, fui, no entanto, atraído muito cedo por outras culturas através das viagens e das férias. Depois da escola passei 3 meses em Espanha, e 1 ano no México – o último tornou-se rapidamente a minha “segunda pátria”. Consequentemente estudei línguas (eslavas e romance), e mais tarde trabalhei e vivi na Bulgária, na Bélgica, no Brasil e nos EUA. A partir das nossas identidades com muitas camadas, para mim, a minha identidade étnica é muito pouco importante, em oposição à minha educação, profissão, estatuto, papel familiar, etc. A minha subcultura profissional significa colaborar sempre, divulgar e viver a transnacionalidade, e efectivamente, hoje em dia, tenho mais contactos e amigos fora do que dentro da Áustria. Em termos políticos isto quer dizer que dou apoio à integração europeia e aos seus processos de alargamento, porque a diversidade da Europa, para mim, é a sua riqueza – e ao desafio para ultrapassar as culturas nacionais (e o mal que a insistência nelas causou no século XX). No meu trabalho profissional, as componentes transculturais são fundamentais, ao nível global, no entanto, verdadeiramente um europeu, e igualmente em casa em Berlim, Bucareste, Montpellier, Riga, Skopje ou Toledo. Os meus dois filhos também são transnacionalmente europeus, com raízes australianas e italianas.

Acabou agora de ler aquilo que lhe queremos apresentar como um incidente crítico: procuramos mostrar-lhe a variação pessoal em estilos de vida, identidades, experiências e motivos para trabalharmos juntos. O nosso propósito ao fazê-lo é mostrar-lhe como o assunto deste módulo – Diversidade – é constantemente evidenciado em qualquer altura e em qualquer lugar, nas nossas vidas. Gostaríamos que a/o leitor usasse isto como um exemplo para pensar acerca do seu grupo de trabalho, fazendo o enfoque nas diferenças individuais e nas formas de beneficiarem delas e conseguirem lidar com as dificuldades que estas variações provocam.

Consegue relacionar este incidente com qualquer grupo de pessoas, junto a si?

O que pensa do nosso grupo? Esta forma de lhe mostrarmos as nossas diferenças em conjunto ter-lhe-á sugerido uma forma diferente de pensar acerca dos grupos no seu próprio ambiente?

Poderemos dizer que esta é a forma usual das pessoas criarem e de se comportarem nos grupos mas que não estamos habituados a colocá-lo desta forma?



Informação

Homogeneidade e Diversidade como características do processo de aprendizagem:

Nesta secção vamos definir as ideias de *homogeneidade* e *diversidade*, ajudando o leitor a identificar ambas no seu ambiente, e também mostrar os benefícios e dificuldades que vemos em passar de uma perspectiva fundamentalmente homogénea (que está a operar efectivamente em muitas salas de aula) para uma perspectiva de diversidade no processo de aprendizagem que toma conhecimento e trabalha com a variação individual.

Tanto a *homogeneidade* como a *diversidade* são, efectivamente, ideias muito abstractas difíceis de identificar na vida do dia a dia. Elas actuam mais ou menos como pólos de um continuum em que ambas estão em jogo ao mesmo tempo embora em diferentes graus. Falamos de uma perspectiva de homogeneidade quando damos ênfase às semelhanças entre os indivíduos e agimos, assumindo que todos eles pensam/ se comportam/ aprendem /esperam mais ao menos o mesmo. De modo similar, falamos de uma perspectiva de diversidade quando temos consciência da variação individual, a temos em conta e fazemos o enfoque nela de modo a conceber estratégias úteis para que o duplo processo de ensino/aprendizagem tenha lugar nas nossas salas de aula/ ambientes.

Homogeneidade significa ser do mesmo tipo do outro, formado de partes que são do mesmo tipo.

Diversidade significa o oposto, quer dizer variedade, ser composto de diferentes tipos ou formado de partes diferentes.

Consegue identificar estas características na sua sala de aula ou grupo de trabalho?

O que poderia ser nomeado na sua sala de aula como diverso, e quais os elementos que são homogéneos?

Por favor, especifique e escreva antes de recomeçar a ler.

Tem aqui algumas ideias acerca de salas de aula que pode usar e comparar com as suas respostas:

- **Idade:** A sua sala de aula foi criada como um aglomerado de alunos seguindo o critério de homogeneidade pelo agrupamento de pessoas da mesma idade, e assumindo que esta homogeneidade de idade conduzirá ao agrupamento de alunos com o mesmo nível de desenvolvimento, tanto físico como intelectual.
- **Sexo:** Se ensinar numa escola subsidiada pelo governo ou mesmo na maioria das escolas privadas, terá também os seus alunos agrupados seguindo um critério de diversidade em função do sexo: na mesma sala tanto estão raparigas como rapazes. As autoridades escolares não têm dúvidas quanto às vantagens deste método de agrupar estudantes de ambos os sexos nas salas de aulas apesar das suas assumidas diferenças de género e de percursos de desenvolvimento. Foram pensados alguns ajustamentos como necessários para dar resposta a estas diferenças de género assumidas, como no caso das aulas de Educação Física/ginástica quando os professores estabelecem diferentes recordes para rapazes e raparigas (normalmente um pouco mais baixos para as raparigas do que para os rapazes). Apesar disso alguns pais e algumas instituições educativas não utilizam o critério de diversidade para agrupar rapazes e raparigas nas mesmas salas de aula, assumindo que as suas diferenças de género põem efectivamente alguns obstáculos aos processos de aprendizagem dos alunos (em Espanha esta era a regra para todas as escolas há alguns anos, durante a ditadura de Franco).

Qual é sua opinião?

Por favor, registre quais pensa que são as vantagens e desvantagens de ter rapazes e raparigas agrupados nas mesmas salas de aula.

- **Etnicidade:** A etnicidade também é um critério de homogeneidade/diversidade. Os alunos não põem apenas rótulos étnicos diferentes uns aos outros, também põem rótulos em si próprios. A História, Religião, país de origem, etc. são usados no processo de construção da identidade para construir o self étnico. Dentro das salas de aulas a diversidade cultural pode, talvez ser menor: a globalização, a comunicação mundial, a estandardização cultural..., mas isto não quer dizer que a etnicidade irá desaparecer. Nas salas de aula, por todo o mundo, podemos ver processos de etnificação. Gente nova, emigrantes, grupos religiosos..., tornam a etnicidade um instrumento da sua própria construção identitária. “Noutras palavras, as distinções étnicas categoriais não dependem duma ausência de mobilidade, contacto e informação” (Barth, 1969: 9). O desafio multicultural é o oposto: a etnicidade sobreviverá, e os conflitos étnicos podem mesmo florescer como resultado do contacto e da homogeneização cultural. Processos semelhantes estão também a ter lugar entre grupos de pessoas portadoras de deficiência, por exemplo as pessoas surdas pensam em si próprias como uma minoria linguística cultural, não como incapacitados.

Qual a sua opinião?

Qual é a identidade étnica dos seus alunos?

Será que eles tornam a sala de aulas inclusiva para todos?

Os seus estudantes identificam-se uns com os outros ou constroem fronteiras étnicas entre eles?

-
- **Língua:** podemos também analisar a língua como um critério de homogeneidade/diversidade. No entanto, é um aspecto mais complicado. Talvez algumas perguntas nos ajudem a compreender este assunto:
-

Os seus alunos entendem uma língua comum?

Qual é a relação entre a língua veicular (a língua que utiliza para ensinar) e a língua usada normalmente pelos seus alunos?

Que língua falam em casa?

Qual é a sua língua materna?

Se recolher informação suficiente dos seus alunos para fornecer algumas respostas para estas perguntas será capaz de analisar se a língua na sua sala de aula é um critério de homogeneidade ou se tem uma variedade de experiências individuais diferentes. O seguinte site da Web contém algumas recomendações em espanhol para o ajudar a ensinar alunos que não conhecem a língua veicular:

http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/default.htm

- **Contexto de Classe:** A classe e o meio social (lugares onde os membros do grupo nasceram, etc.) têm que ser tidos em conta quando falamos em homogeneidade e diversidade.

Há muitas outras características que pode ter em conta para distinguir os critérios de homogeneização e de diversidade na sua sala de aulas ou no seu grupo de trabalho.

Pode identificar algumas delas?

Não faça apenas o enfoque nas diferenças, deveria ter também em conta o que os seus alunos têm em comum, ou o que assume que eles têm em comum.

2. a diversidade cultural como um paradigma em Educação

Todas estas ideias ou características da homogeneidade e da diversidade se tornam um pouco controversas quando falamos de *diversidade cultural* (veja a definição deste conceito no Glossário). A diversidade cultural na educação não está relacionada com as *diferenças individuais* mas apenas com as diferenças individuais que confrontam a norma ou o modelo que temos em mente para *grupos* de alunos e para os comportamentos dos alunos. A

televisão espanhola difundiu uma entrevista, em 22 de Fevereiro de 2003, com um professor acerca da diversidade cultural na sua escola (as respostas dele podem ser representativas da opinião que encontrámos, em geral, nas escolas espanholas). Ele classificou os seus alunos diversos culturalmente, em quatro grupos:

- a) estudantes imigrantes com um baixo nível de desempenho académico
- b) alunos situados muito abaixo do nível académico dos pares da mesma idade
- c) filhos de pais itinerantes seguindo por essa razão uma escolarização nómada
- d) alunos com necessidade de educação especial.

Podemos encontrar facilmente uma característica comum para estes quatro grupos. Todos eles têm dificuldades em atingir o mesmo nível de aquisição de desempenho quando comparados com os pares da mesma idade (ou o seu grupo de referência na escola).

Numa perspectiva antropológica (embora não restrita à Antropologia) esta associação entre diversidade cultural e deficiências ou falta de alguma coisa é uma associação perversa.

Os antropólogos compreendem a diversidade cultural (faça referência à definição deste termo no Glossário) como o conjunto de estratégias e de comportamentos imaginados e desenvolvidos pelos seres humanos em qualquer lugar, em qualquer altura para sobreviverem e se perpetuarem como grupo através dos seus descendentes, através tanto do tempo como do espaço. Se adoptarmos esta perspectiva no nosso modo de pensar, qualquer diferença no estilo de vida ou nas normas e valores a que nos referimos para compreender o comportamento das pessoas, deverá ser entendida como parte da, ou o produto da, diversidade cultural. Desse modo, *de alguma forma, somos todos diferentes dos nossos companheiros humanos, e por essa razão somos todos diversos, de algumas formas.*

Se somos todos de alguma forma diferentes, também somos, similares, noutras formas aos nossos companheiros seres humanos. Para comunicarmos uns com os outros, a nossa tarefa é descobrir o que temos em comum (que nos permitirá construir pontes entre nós para nos compreendermos uns aos outros), e em que é que diferimos dos outros (para negociarmos expectativas, normas e valores comuns para desenvolvermos tarefas comuns, ao vivermos em conjunto). Pensamos que esta perspectiva poderia ser muito útil na educação, se entendermos o processo de aprendizagem como uma tarefa comum.

Quando o conjunto de aprendentes (professor/es - alunos e as suas comunidades) tiver sido definido, tomando como ponto de partida uma perspectiva de diversidade, têm que se preencher duas tarefas importantes, nomeadamente:

- a) descobrir explicitamente tanto o que temos em comum como as diferenças que cada um de nós tem dos outros (considerando que todos temos diferenças e similitudes, e evitando a identificação de deficiências) e não assumi-lo de modo implícito.
- b) a negociação de tarefas comuns, objectivos comuns, e de normas de comportamento que nos permitirão atingir esses objectivos, como grupo, prestando atenção e respeitando as nossas diferenças individuais (algumas das nossas finalidades são impostas nas turmas pelo exterior, mas podemos ainda pô-las na mesa também e negociar as formas pelas quais as poderemos atingir de modo similar).

Ensinar/aprender de uma perspectiva de Educação Intercultural (que foi construída a partir de uma perspectiva de diversidade) significa que todos nós – professores, co-trabalhadores,

estudantes, pais, etc. – deveríamos aprender a negociar as normas e valores que partilhamos como grupo e que nos permitirão estabelecer e atingir os nossos objectivos. Esta tarefa poderia ser mais difícil para os professores do que para os alunos, já que os alunos estão mais habituados a ela, mesmo como processo inconsciente, e os professores estão mais habituados a estabelecerem as regras e a pensarem que têm o direito a fazê-lo). Todo este processo tem que ser negociado no interior do grupo, evitando a perspectiva tradicional de um professor a estabelecer as normas de comportamento e os objectivos para o grupo e a esperar que os alunos as assimilem de formas implícita, e que se comportem correctamente neste enquadramento imposto. *Se esta perspectiva for adoptada, conceitos como estudante modelo e insucesso escolar não farão qualquer sentido.* (Veja o módulo 6, dedicado à Avaliação, neste Guia).

Um exemplo tal como o incidente crítico com que iniciámos este módulo (vis: o conjunto de pequenas histórias acerca da diversidade do grupo e dos seus motivos para trabalharem em conjunto) seria muito útil no início de cada período escolar. Cada pessoa poderia escrever ou contar histórias breves acerca de si próprio/a e partilhá-las com o resto do grupo. Cada um/a deveria reflectir um pouco acerca de si próprio/a, do modo como foi criado/a e porque é que ele/a faz agora parte deste grupo em particular. Talvez você pudesse também pensar em diferentes formas de tornar explícitos o meio e as expectativas de todas as pessoas.

Quando os seres humanos comunicam procuram chegar a um equilíbrio entre o que têm em comum uns com os outros e naquilo que diferem uns dos outros. O que temos em comum permite-nos conhecermo-nos e, a partir desta comunicação mínima partilhada, podemos seguir em frente para fazermos a troca das nossas diferenças. As diferenças são válidas já que nos desafiam e provocam em nós o desejo de caminharmos para a compreensão da posição da outra pessoa, mesmo quando não concordamos com ela. Compreender este processo significa compreender os fundamentos de como desenvolvemos relações humanas, estamos habituados a fazer esse processo todos os dias, mesmo quando não estamos explicitamente conscientes dele. Tentar assumir que somos todos iguais, usando uma perspectiva de homogeneidade e esperar o mesmo de cada indivíduo dentro do grupo (uma perspectiva baseada na homogeneidade) torna as relações, na nossa opinião, *aparentemente* mais fáceis.

Na nossa relação com os outros, estamos continuamente a fazer assunções em relação a quem eles são e ao que eles fazem. A atribuição é um processo pelo qual procuramos informação acerca das razões do comportamento dos outros. Este processo está completo quando finalmente encontramos uma razão que parece plausível e credível. No entanto, esta explicação é baseada nas nossas próprias percepções, em informação com que lidamos de forma enviesada. A nossa percepção nunca é objectiva, mas filtrada pelas expectativas, finalidades e resultados que temos quando nos aproximamos e interagimos com outra pessoa. É também influenciada por factores como a familiaridade com a pessoa, pelo valor que lhe atribuímos, pela ligação emocional e por experiências anteriores com outras pessoas com características semelhantes. Como é que estas atribuições se relacionam com a construção dos estereótipos? Procure as definições de Estereótipo e Preconceito no Glossário, e pense como é fácil simplificar em demasia a nossa interpretação das características e comportamentos das outras pessoas.

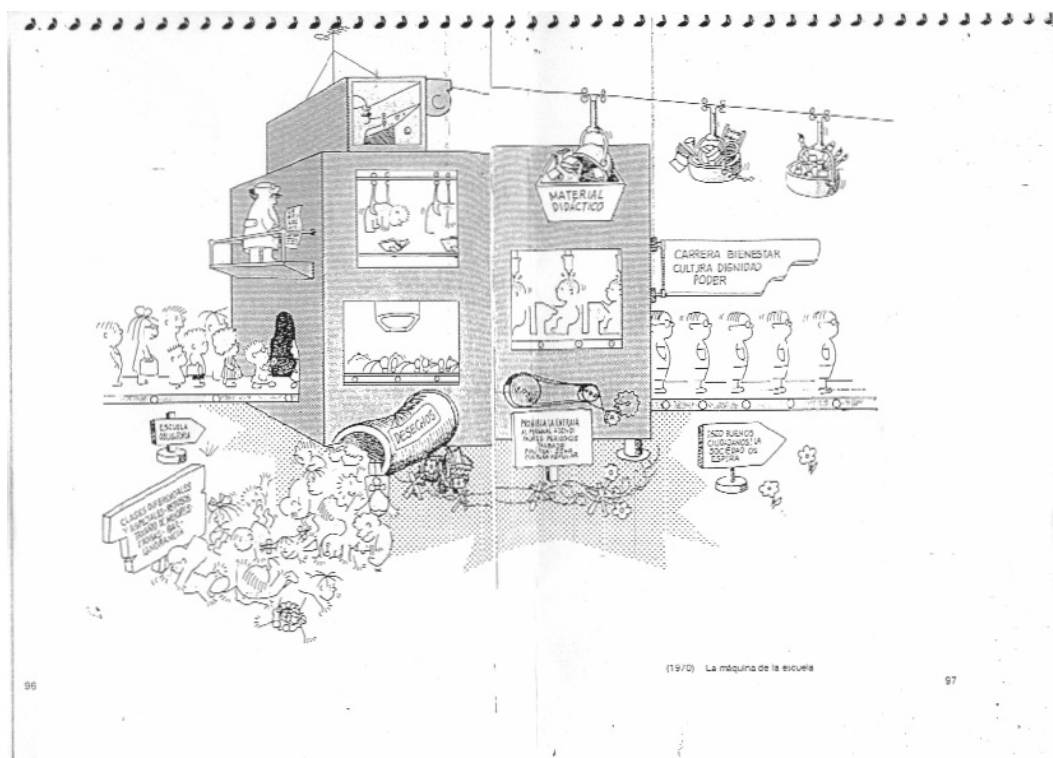
Temos também que ter consciência dos diferentes significados que atribuímos às diferenças. As diferenças não são neutras, valorizamos algumas diferenças acima de outras, e usamos o valor diferente que pomos em certas diferenças em relação com outras como um material a partir do qual construímos e legitimamos uma estratificação social de aglomerados de pessoas

ou de grupos, como se houvesse razões para explicar que certas diferenças dão direito a algumas pessoas a mais privilégios sociais, e a outras a menos direitos. Isto serve para dizer que há cores de pele ou sombras superiores, religiões superiores para adorar, lugares superiores para nascer ou línguas superiores para falar, que permitem a algumas pessoas terem mais privilégios ou/e a um leque mais alargado de poder social e de bens. Para demolir este tipo de argumento, que usamos na vida de todos os dias para legitimar uma distribuição injusta do poder e do privilégio, deveríamos todos de receber alguma espécie de educação anti-racista, que quebraria a associação entre certas diferenças com maior ou menor acesso ao poder e aos privilégios. Diz-se que quando uma criança chega aos oito anos de idade já desenvolveu completamente este tipo de argumentação racista com o qual explica uma distribuição desigual do poder social e dos privilégios, culpando as vítimas da sua falta de posses, nas suas próprias (piores) diferenças e meio (veja definições de racismo no Glossário).

3. Alguns benefícios (na nossa opinião) falsos da homogeneidade no processo de Aprendizagem, e os nossos argumentos contra eles.

- Ensinar grupos homogêneos é mais fácil do que ensinar um grupo com diversidade, já que a homogeneidade permite ao professor dirigir-se ao grupo como se fosse apenas uma única pessoa (ou a um grupo de pessoas todas idênticas). Como os alunos nasceram no mesmo ano, deverão supostamente compreender, captar e usar os ensinamentos ao mesmo tempo, e em consequência ser testados da mesma forma com os mesmos resultados. **O nosso argumento contra esta suposição é** que ensinando dessa forma perdemos cada estudante individual que por quaisquer razões não se enquadra neste modelo. Cada ano vemos que nas salas de aula cada vez mais alunos não se enquadram e *não se sentem enquadrados*. Desta forma, está a aumentar a lacuna entre as expectativas dos professores em relação aos alunos e as expectativas dos alunos em relação aos professores. Desta forma, a Educação está a perder progressivamente o seu enfoque, e em consequência o seu valor.
- A homogeneidade, por outro lado, joga com a ideia de justiça, assumindo que já que todos os alunos são iguais, deveriam ser tratados da mesma forma.

O nosso argumento contra esse pressuposto é que tratar todos os alunos da mesma forma esconde as suas variações pessoais, diferenças em oportunidades e meios de origem, e que apesar de terem nascido no mesmo ano ou de viverem na mesma vizinhança, às vezes tratá-los igualmente não parece ser justo (Procure os termos *equidade* e *igualdade* no Glossário).



A ESCOLA COMO MÁQUINA

Por isso, vemos mais vantagens na ideia de diversidade, e também mais algumas dificuldades. Iremos elaborar primeiro acerca das vantagens:

4. Vantagens e desafios relacionados com a ideia de diversidade no processo de aprendizagem, e algumas ideias para ultrapassar os desafios.

Em primeiro lugar, os meios escolares estão a aumentar em diversidade, todos os anos, apesar dos desejos dos professores, e em consequência, actuar a partir duma perspectiva de homogeneidade significa perder mais e mais estudantes por ano. Estamos a dar conta aqui do aumento de diversidade tanto na nossa sociedade como nas salas de ensino regular (por exemplo, em Espanha, como consequência do reforço da lei que torna obrigatório integrar alguns alunos que estariam destinados no passado a frequentar instituições de ensino especial; ou por exemplo na Noruega onde os alunos surdos foram reconhecidos como possuidores de uma Língua de Sinais, como primeira língua, ou as pessoas de Sami que ganharam o direito de serem ensinadas na sua própria língua).

Em segundo lugar, pensamos que a sala de aula como um todo beneficiaria de duas formas da perspectiva de diversidade:

- *Primeira*, aumentar a diversidade significa aumentar a exposição dos alunos a situações e meios diferentes, e como consequência, a aumentar as suas estratégias e competências.
- *Segunda*, fazer o enfoque na diversidade encoraja-nos a abandonar a ideia do estudante modelo. Se os estudantes não forem pressionados para se enquadrarem num ideia abstracta acerca deles, trazida pela tendência da homogeneidade, algum do stress ser-lhes-á tirado, e desta forma será mais fácil

reconhecer o mérito individual de uma forma individual, o que abrirá espaço para trabalhar uma auto-imagem positiva, melhorando os talentos e capacidades de cada aluno, e deixando-os beneficiar das/dos companheiros/as evitando as imagens gerais de sucesso e de fracasso.

Tenha esta ideia em conta quando se debruçar nas histórias de vida curtas que o encorajamos a partilhar com o grupo

Apesar de todas estas vantagens temos também consciência das dificuldades enormes com que um professor, convencido dos méritos da perspectiva de diversidade, terá que se confrontar no âmbito do esquema de educação formal regular que foi concebido para debitar o ensino a partir de uma perspectiva de homogeneidade. Têm que ser feitas algumas mudanças para ensinar numa perspectiva de diversidade:

- Em primeiro lugar, o *ratio* de estudantes por professor tem que ser reduzido de forma sensata. E isso significa gastar bastante mais dinheiro em Educação.
- Em segundo lugar, devia ser contratado pessoal especializado para ajudar os professores a dirigir-se aos alunos de uma forma individual (como, por exemplo, professores de língua materna). E isso também requer gastar mais dinheiro em Educação.
- Em terceiro lugar, tem que ser desenvolvida uma maior quantidade de recursos diversificados que devem ser tornados facilmente disponíveis para os professores (já existe uma quantidade considerável de recursos, mas nem sempre são de acesso fácil para os professores). E estamos mais uma vez a falar de mais dispêndio financeiro!
- Em quarto lugar, o currículo tem que ser dividido em duas partes:
 1. um nível realista de elementos fundamentais indispensáveis, envolvendo estratégias mais do que informação, para ser atingido por todos os alunos,
 2. informação mais alargada que tem que ser vista como uma forma de elaborar os conceitos fundamentais, quando há lugar e interesse por eles. É inútil e pode mesmo ser prejudicial estabelecer padrões que não podem ser atingidos por um número cada vez maior de alunos por ano.

Nenhuma destas mudanças são da competência dos professores, deveriam ser atingidas através de políticas educativas (Veja o Módulo 5, acerca das políticas educativas). Mas, mesmo assim, ainda há lugar para endereçar todos estes aspectos a partir de uma perspectiva de diversidade, se os professores (e outras pessoas envolvidas na educação) estiverem plenamente convencidos das suas vantagens. Os professores, os pais e o pessoal das escolas poderiam desenvolver medidas e estratégias diferentes tanto para ter em conta como para beneficiarem com a diversidade dos alunos.

A política de extensão comum nas salas de aula que divide o grupo para fazer grupos mais pequenos a partir do original deve ser evitada, já que desta forma é a homogeneidade que é procurada (Consulte o Módulo 7, acerca da Estrutura e Organização Escolar). Todas as medidas que envolvem excluir um grupo de estudantes das salas de ensino regular, mantendo-os afastados dos seus companheiros em qualquer tipo de aulas especiais são medidas deste tipo. Considerar os alunos que se enquadram no modelo e ficam nas salas regulares e os que não se enquadram, por quaisquer razões, e são excluídos por períodos

diferentes de tempo, é uma abordagem que procura preservar a homogeneidade pelo menos entre o grupo dos estudantes regulares. Espera-se do grupo totalmente heterogêneo que existe na sala de aula que adquira as competências necessárias para acompanhar o percurso dos companheiros regulares. Este é dificilmente o caso. Este grupo de alunos é aglomerado sempre sob uma etiqueta negativa (a falta de alguma coisa!) o que enfatiza o peso dos resultados dos alunos a curto prazo e não dá qualquer atenção às suas capacidades, excepto quando eles são progressivamente capazes de atingir os padrões esperados, como no caso de um miúdo que não sabe a língua veicular (a língua na qual o conhecimento está a ser transmitido) que é tratado como um analfabeto apesar da sua fluência numa ou mais línguas.

Uma abordagem mais útil, e mais respeitadora do aluno, seria resolver este problema em conjunto, na sala de aula, usando o resto dos alunos como recursos válidos para o fazer. Os miúdos aprendem línguas rapidamente em ambientes regulares *quando vêem as vantagens de o fazer*. Desta forma, estão a adquirir ao mesmo tempo competências efectivas de comunicação. Por sua vez, os seus recursos para comunicar num situação tão difícil beneficiarão as competências do resto da turma.

Há diferentes materiais disponíveis para aprender espanhol como segunda língua, em:
<http://www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html>

O mesmo poderia dizer-se acerca de uma grande quantidade de situações diferentes que não envolvem a aprendizagem de uma língua (Veja o Módulo 8, acerca de Estratégias de Ensino e Aprendizagem).

Quando, por exemplo, uma rapariga muçulmana entra numa sala de aula com o seu véu posto, em vez de a tratarmos usando as nossas assunções pré-concebidas, negativas e estereotipadas (provavelmente adquiridas através dos *mass media* sem uma única experiência directa), um professor podia convidá-la para eventualmente explicar (de uma forma muito respeitosa) perante os companheiros quais as suas razões para o uso do véu e do seu código de vestir. Um professor deveria estar preocupado com o bem-estar desta aluna na sala de aula como uma prioridade acima das suas opiniões na matéria. Talvez uma mulher adulta que use o véu pudesse também ser convidada a falar com a turma, explicando os seus motivos para usar o véu como uma escolha pessoal que tem a ver com as suas tradições e meio (no vídeo que complementa este Guia temos o exemplo de uma entrevista com uma rapariga que usa o véu, onde esta fala acerca do que sente sobre isso. Poderia ser usado como um exemplo excelente para levantar a questão, mesmo se não houver nenhuma rapariga que use véu, na turma).

O mesmo poderia dizer-se se uma rapariga não quisesse participar plenamente nas aulas de ginástica ou nos treinos de natação dada a exposição requerida do seu corpo. Toda a turma poderia pensar em formas de resolver a situação (em vez deste incidente ser mantido afastado deles). Desta forma, os estudantes podem adquirir uma compreensão crítica de diferentes situações, exercitarão os seus argumentos e opiniões, e construirão um pano de fundo rico no que diz respeito às competências de resolução de conflitos.

Se forem encontradas lacunas nas competências escolares de um aluno, os companheiros de turma deveriam ser plenamente envolvidos, de diferentes formas, para ajudar na resolução dessas lacunas. O aluno aprenderá melhor com outros estudantes, e eles aprofundarão o que tiverem aprendido ao ensiná-lo.

É especialmente importante que neste tipo de processo e envolvimento cada aluno se sinta valorizado de forma diferente, evitando aplicar etiquetas de sucesso ou fracasso aos indivíduos. Talvez uma pessoa possa precisar de apoio de uma certa forma mas ele ou ela deveria também sentir que poderia também ajudar outros de outra forma (Veja o Módulo 8, acerca de Estratégias de Ensino e Aprendizagem).

Mesmo não podendo os professores mudar o currículo, eles ainda poderiam abordá-lo como uma referência mais geral. Um professor deveria de ser capaz de ter a competência para extrair as ideias fundamentais do currículo geral, e assegurar que de uma maneira ou de outra cada aluno está a adquirir progressivamente o que é mais importante, mesmo se num percurso diferente. Poderiam ser deixadas outras informações ou ideias para os mais interessados na área. Se for dada maior atenção ao mais central, e a classe como um todo está totalmente envolvida no processo de aquisição como uma tarefa colectiva, talvez a informação mais alargada pudesse ser vista como um extra, para ser atingido quando for realmente necessário ou o grupo estiver interessado, quando todos tiverem adquirido o fundamental.

A testagem dos estudantes deveria também ser abordada numa base mais individual. Se a participação da turma e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem dos colegas se tornar parte do processo de testagem, em si, talvez os exames pudessem ter um papel menos relevante, e se pudesse dar maior atenção individual ao grupo. (Veja o Módulo 6, dedicado à Avaliação, neste Guia, este contém uma grande quantidade de ideias de avaliação alternativas).

Se a Educação em geral se tornar numa tarefa de grupo em vez de uma tarefa individual, a turma como um todo beneficiará mais do processo, e cada aluno poderá ter um papel activo significativo na aprendizagem em vez de um papel passivo (e às vezes aborrecido). É neste enquadramento da aprendizagem como tarefa colectiva que a diversidade será olhada como uma riqueza para todo o grupo em vez de um problema, de um obstáculo ao atingir por cada indivíduo de um objectivo padrão estabelecido. (Veja também o Módulo 4 deste Guia, dedicado aos Pressupostos Teóricos, e o Módulo 8, acerca das Estratégias de Aprendizagem).



actividades e sugestões:

O objectivo principal desta secção é propor actividades para conhecermos os nossos ambientes, tendo em atenção ambas as perspectivas: homogeneidade e diversidade. Tentaremos ajudar o leitor a compreender os processos cognitivos inconscientes que têm lugar no ensino/aprendizagem, e também queremos que o leitor aumente a sua capacidade para beneficiar da diversidade e para lidar com os seus desafios.

Actividade 1. Descobrindo os Uniformes

Leia o seguinte excerto autobiográfico:

“Desde os quatro anos até me tornar uma adolescente de quinze anos, às segundas, terças, quartas, quintas e sextas, das 8 da manhã até às 5 da tarde, tinha que usar o uniforme da escola. Este consistia de uma saia cinzenta, uma blusa branca, uma camisola cinzenta com decote em bico, meias cinzentas, e para além disso, quando estava no interior do edifício escolar, uma bata de riscas vermelhas e brancas.

Detestava-o!

Toda a turma o detestava tanto que influenciámos as autoridades da escola durante vários anos apenas para sermos autorizados a usar calças, pelo menos no Inverno. Só nos foi garantida a possibilidade de escolher a cor das nossas camisolas e meias entre cinzento e azul-marinho. E mesmo assim, detestávamos tanto aquilo que escrevemos números enormes nas costas das nossas batas, como se estivéssemos a utilizar uniformes prisionais (as riscas brancas largas ajudavam francamente!). Eu sentia-me tão orgulhosa do meu número, era o meu número pessoal e a única forma de personalizar as minhas roupas, era ao mesmo tempo um acto de desafio que os professores optaram por não combater, por quaisquer razões, talvez simpatizassem mesmo com a questão.

Ao longo de toda a minha vida tenho ouvido uma quantidade de ideias associadas aos uniformes escolares, a maior parte delas horríveis! Estas razões incidiam, mais ao menos, em duas linhas diferentes (às vezes emaranhadas) de argumentação:

Gostam dos uniformes escolares porque não têm que pensar no que têm que escolher para vestir (as mães gostam particularmente deste).

Dizem também que os uniformes escondem as diferenças entre as crianças, especialmente diferenças de classe e financeiras.

Mesmo assim continuo a odiar uniformes, e também detesto estas razões. A primeira é, em si mesma, uma metáfora - os uniformes deixam-te avançar sem a necessidade de pensar. Isto é suficientemente claro.

A segunda é, na minha opinião, um pouco mais perversa e requer uma explicação. Tentam erradicar as diferenças entre as crianças, procuram mesmo apagar as suas personalidades. Mas lembro-me intensamente como os meus companheiros de turma e eu conseguíamos concentrar toda a nossa diferenciação em sapatos, casacos, pastas, guarda-chuvas, lancheiras, relógios de pulso, brincos, esferográficas, etc., mesmo um pequeno crocodilo serviria. Estávamos absolutamente conscientes das nossas diferenças de estilo, dinheiro e classe, mas era-nos apenas permitido mostrá-las nesses pequenos lugares dos nossos corpos. Então fazíamos-lo, mas usávamos as nossas diferenças como desafios, nunca aprendemos nenhuma forma de lidar com elas. Deveríamos todos, supostamente, parecer idênticos, mas, mesmo assim, sabíamos que não parecíamos. E nunca nos foi ensinado o que fazer com esta lacuna.

Mesmo quando usamos as mesmas roupas, continuamos a não ser iguais, e temos que aprender a viver as nossas vidas sendo diferentes entre diferentes”.

Margarita del Olmo

- Qual é a sua opinião acerca dos uniformes?
- Usou/usa um?

Escreva o que sente acerca disso.

- Se não gosta, porque é que não gosta?
- Como é que o desafia?
- Será capaz de descobrir acerca de outros “uniformes” (usando esta palavra metaforicamente) que esperamos que os aprendentes e os colegas usem?
- Impõe estes “uniformes” metafóricos aos seus alunos?

Actividade 2. confrontando a homogeneidade e os estereótipos

Quando os professores falam acerca das suas turmas com frases como “este é um grupo muito dinâmico”, “estes são um grupo muito passivo, como alunos”, “os adolescentes são rebeldes”, “as crianças do Jardim-de-Infância são afectuosas”, etc., estão a partir de uma perspectiva de homogeneidade.

Reúna frases similares e analise-as criticamente para descobrir se a mesma frase soaria razoável quando aplicada a cada membro do grupo individualmente.

- O que acontece a seguir?
- O que lhe estão estas frases a dizer acerca dos indivíduos?
- Para que podem elas ser úteis para si na sua relação com a turma?
- Se elas não lhe dizem nada em particular acerca dos indivíduos da sua sala de aula, não acha que o estão a enganar sempre que as utiliza?
- Não acha que elas estão de facto a esconder a variedade e riqueza pessoal?
- Estará a dar uma imagem cinzenta de um grupo complexo e colorido?
- Gostaria se alguém se dirigisse a si, como professor, com as seguintes frases?: “Nos nossos dias os professores não têm autoridade”, “os professores têm demasiadas férias”, “os professores repetem as mesmas coisas ano após ano”.
- Como se sentiria?

Se pensa que é injusto, os estudantes sentirão certamente o mesmo quando usa uma etiqueta colectiva (quer seja positiva ou negativa) quando fala acerca deles. (Veja as definições de Preconceito e de Estereótipo no Glossário).

Actividade 3. Descobrindo a diversidade no seu ambiente

Antes de começar esta actividade vá ao Glossário deste Guia e procure as palavras Preconceito e Estereotipo.

Escreva pelo menos dois aspectos individuais (características cognitivas, afectivas e competências académicas e sociais) que pense que caracterizam cada um dos alunos da sua sala.

Poderá resumi-las dando atenção à diversidade, ao mesmo tempo?

Não é tão fácil como usar uma frase dada (as que usámos na actividade anterior) mas é mais justo.

Por favor, desenvolva a mesma actividade mas procurando, agora, descrever os seus colegas da escola onde trabalha.

Por favor, tome como referência as definições de estereótipo e de preconceito que procurou no início. Verá então que aplicar etiquetas a grupos de pessoas tem as suas vantagens, mas também desvantagens depois de adquiridas. Refreamo-nos de adicionar informação acerca desse grupo de pessoas e, como consequência, pensamos com uma informação demasiado simplificada que não nos permite ver a imagem complexa do comportamento humano. Lembre-se também o que foi dito acerca da atribuição de características e comportamentos a outras pessoas, em termos das nossas percepções.

Actividade 4. Serão as diferenças todas iguais?

Quando tiver terminado a tarefa 3 terá uma lista das características que usou para descrever os indivíduos.

- Acha que todas estas características são similares, ou pensa, em vez disso, que algumas delas são mais importantes em comparação com as restantes?
- Quais escolheria se tivesse de o fazer?

Actividade 5. As diferenças são similares mas atribuímos-lhes valores diferentes.

- Quais as diferenças que escolheu na actividade # 3?
- Porque escolheu umas em detrimento das outras?

A resposta a esta questão tem a ver com valores, com aquilo que a sociedade considera certo e errado.

- Tente descobrir quais os valores inerentes às diferenças que escolheu.

Tem aqui um exemplo dos valores desejáveis para um professor num tempo e num espaço específicos, que pode relacionar com os critérios de qualidade, discutidos no Módulo 7.



Tradução: Documento de contratação de professoras. Este é um contrato entre a professora..... e o Conselho Educativo da Escola..... A professora concorda dar aulas por um período de oito meses, de Setembro....., o Conselho Educativo concorda pagar à professora..... a quantia de..... por mês.

A professora.....compromete-se a:

Não casar. O contrato será automaticamente cancelado se casar.

Não sair com homens.

Estar em casa entre....:00 da noite e as 6:00 da manhã, excepto quando envolvida em actividades escolares.

Não dar patrocínio aos oradores públicos da cidade.

Não sair da cidade sob quaisquer circunstâncias sem uma autorização do Presidente do Conselho da Delegacia.

Não fumar. Este contrato será considerado nulo se a professora for encontrada a fumar.

Não beber cerveja, vinho ou whisky. Este contrato será nulo e rescindido se a professora for encontrada a beber cerveja, vinho ou whisky

Não andar de carro com homens excepto com o pai ou o irmão.

Não usar roupas coloridas e brilhantes.

Não pintar o cabelo.

Usar pelo menos duas peças de roupa interior.

Não usar vestidos cinco centímetros acima dos tornozelos.

Manter a sala de aula arrumada:

Varrer o chão da sala pelo menos uma vez por dia

Lavar o chão da sala pelo menos uma vez por semana com água quente

Apagar o quadro pelo menos uma vez por dia

Acender a lareira às 7 da manhã para ter a sala aquecida às 8 da manhã, quando as crianças chegarem

Não usar pó-de-arroz, não usar make-up, não pôr qualquer baton.

Contrato de 1923 para professoras nos EUA (Reproduzido pelas Morata editions)

- Concorda com todas estas condições?

Se não concorda compreenderá então que os valores não são sempre e em todo o lado iguais, têm a ver com o tipo de sociedade a que pertencem. De modo semelhante, os valores na mesma sociedade podem ser diferentes dependendo dos contextos, dos papéis sociais, actividades, etc.. Não pensa que o mesmo tipo de roupas é desejável para uma cerimónia de casamento ou para um jogo de futebol, e não usa as mesmas roupas quando é um jogador de futebol ou se senta na audiência do mesmo jogo.

Actividade 6. Exercício Diamante de categorização para o ajudar a pensar sobre inclusão

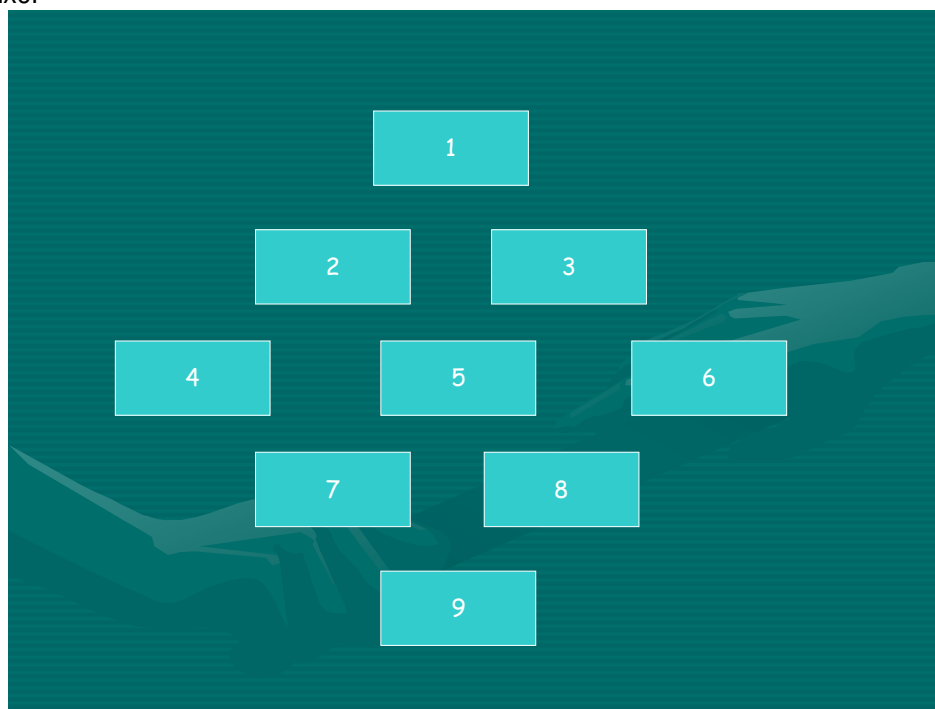
Foram listados noveceitos. Copie-os em pedaços de papel. Pode, livremente, substituir alguns deles com as suas próprias ideias, mas precisa de trabalhar com nove conceitos. Em grupos de três ou quatro, faça um exercício diamante de categorização no qual, como grupo, terão que decidir entre vós (na vossa opinião) qual é a ideia mais importante para a INCLUSÃO. Em seguida, decidam quais são as duas ideias seguintes mais importantes, depois três, depois duas, outra vez, acabando com aquela que pensam que é menos importante do que todas as outras. (veja o diagrama abaixo).

Não é uma competição, não há repostas “certas nem erradas”; é meramente um jogo para o fazer pensar acerca das vossas ideias respectivas. Poderia facilmente jogar uma versão adaptada com os seus próprios alunos/crianças, numa escola.

Os 9 depoimentos:

1. Tolerância e respeito pelos outros
2. Ideias fortes sobre coisas
3. Vontade de permitir aos outros que tenham o seu ponto de vista
4. Todas as pessoas têm direito igual a votar
5. Noções de justiça para com uma minoria
6. A maioria decide
7. Um líder forte/carismático para manter as diferentes facções juntas
8. Tornar-se útil no envolvimento na vida e preocupações da sua vizinhança
9. COMO GRUPO, DECIDAM QUAL DEVERIA DIZER O NONO DEPOIMENTO E ESCRIVAM-NO

Deveria ter agora as suas prioridades organizadas em forma de um diamante como se mostra em baixo:



Actividade 7. Desenhe e fale acerca de mapas mentais

As e os participantes deverão traçar mapas individuais que mostrarão a vizinhança (poderá ser a cidade ou apenas a vizinhança se viver numa cidade grande). É melhor desenhar os mapas de modo que os possa mostrar num ecrã (deveriam ser acetatos ou pedaços de papel se os puder copiar com o scanner). Traçar o mapa deveria levar cerca de 5 a 10 minutos. Em seguida, em pares ou pequenos grupos os participantes deveriam despende entre 10 e 15 minutos fazendo uma lista dos elementos comuns que são capazes de identificar nos mapas individuais. Os participantes deveriam pensar acerca desses elementos comuns em termos de: o que é que eles significam e como é que se relacionam com os seus autores. Seguidamente, o professor mostrará ao resto da turma alguns mapas diferentes e tecerá comentários sobre eles. Depois disto, todas as pessoas deverão ser envolvidas num debate. Aqui estão algumas questões de reflexão para o debate:

- O que é que os mapas têm em comum e como se diferenciam uns dos outros?
 - O que lhe podem dizer acerca dos autores, e da forma como eles pensam acerca do mesmo ambiente circundante de formas diferentes?
 - O que é possível inferir acerca dos valores e forma de vida das pessoas que desenharam os mapas?
- O professor poderia utilizar o que a Geografia Perceptiva tem a dizer acerca dos mapas mentais.

Pode encontrar materiais (em espanhol) para fazer mais actividades acerca da diversidade com estudantes do secundário no seguinte endereço:

http://www.educarm.es/materiales_diversidad/start_ns.htm



propostas de colaboração

O objectivo desta secção é o mesmo da anterior, mas a um nível diferente. A anterior consistia num objectivo individual, aqui procuraremos sugerir-lhe actividades para os continuar a desenvolver em colaboração com outras pessoas no ambiente escolar.

PROPOSTA 1: Uma Semana Intercultural?

Uma semana intercultural veio a tornar-se um evento comum nas escolas nos nossos dias, envolvendo toda a escola. Normalmente envolvem a amostragem de alimentos, música, roupas, artefactos, fotografias, etc. que representam os diferentes meios sociais da população estudantil e dos professores.

- O que pensa deste tipo de actividades?
- Atribui a estas actividades um valor positivo ou negativo?
- Estarão a mostrar as diversidades dos indivíduos nas escolas?
- Dizem-nos coisas válidas acerca de cada indivíduo que compõe a população escolar?

Damos-lhe aqui algumas pistas para pensar acerca disso: têm vantagens muito positivas, já que familiarizam toda a gente com os lugares onde as outras pessoas nasceram, e com alguns aspectos coloridos concretos e efectivamente importantes dos meios sociais das pessoas. Poderiam também levantar a curiosidade para aprender mais acerca desses lugares. Mas, também têm algumas desvantagens, já que introduzem a diversidade durante esta semana e nos dão (talvez) a possibilidade de nos esquecermos dela no resto do tempo. Para além disso apenas mostram os aspectos mais fáceis da diversidade, aqueles que não desafiam a norma corrente. Também dão visões estereotipadas das sociedades, lugares e pessoas sob etiquetas simples associadas a uma mão cheia de aspectos que não são verdadeiramente complexos. Deixam-nos apenas olhar a diversidade de uma forma superficial que diz pouco acerca das variações individuais constantemente presentes nas salas de aula. Não abordam a diversidade como a forma como todos somos, mas como se apenas as pessoas com origens estrangeiras fossem as únicas diferentes. Tenha em mente estas ideias a próxima vez que a sua escola programar a próxima semana intercultural e pense no que pode fazer para melhorá-la como um verdadeiro evento da diversidade em vez de uma “exposição da Bennetton”.

PROPOSTA 2. Um olhar de diversidade sobre a Escola

Pensamos que uma boa forma de exhibir a diversidade é mostrar as maneiras múltiplas e diferentes de olhar para a mesma coisa. Pode fazê-lo usando uma variedade de experiências, mas pensamos que a própria escola podia fazer uma experiência muito boa com vantagens

adicionais (ex. as de introduzir nela uma visão crítica). Peça a alguns colegas do mesmo centro para participar, e peça a toda a gente (incluindo os professores) para dizer, cantar, desenhar, tocar, escrever, etc. acerca da escola, para ser exposto para todo o centro. Trate todas as colaborações com o mesmo encorajamento e valorize-as da mesma forma. Organize uma exibição onde toda a gente tenha as mesmas oportunidades, atenção, tempo, espaço, etc. Desta forma, toda a gente terá a possibilidade de aperceber a diversidade como uma coisa positiva, o que enriquece a exposição em si. Tenha em mente a definição de Diversidade Cultural que pode encontrar no Glossário deste Guia (Veja também o Módulo 3, acerca da Escola/Casa/ Comunidade).

PROPOSTA 3: Melhorando o nosso Ambiente

Um projecto para envolver diferentes níveis da mesma escola (alunos, professores, pais, pessoal da escola, administradores da vila ou da cidade, etc.).

As e os participantes devem primeiro observar criticamente os seus ambientes (a sua escola, rua, vizinhança ou cidade) e pensar em formas de as melhorar, captando elementos que podem ser melhorados (barulho, poluição, segurança das crianças, barreiras arquitectónicas, ou paisagens urbanas, pontos de encontro, parques etc.). Em segundo lugar, toda a gente deveria pensar e fazer propostas para resolver problemas e melhorar a vizinhança. Em terceiro lugar, as propostas têm que ser partilhadas e discutidas para articular uma acção colectiva, que pode ser de um dos seguintes tipos: a) aumentar a consciência dos cidadãos, e b) influenciar para novos regulamentos).

Esta actividade mostrará que diferentes pessoas olhando para o mesmo ambiente com uma perspectiva crítica trarão uma percepção rica e diversificada desse ambiente, e uma bateria complexa de respostas para resolver e melhorar os nossos ambientes.

PROPOSTA 4: Relativismo Cultural

Um instrumento útil para lidar com a diversidade é o *relativismo cultural*. Por favor procure a definição no Glossário deste Guia. Usemos um exemplo paradigmático: uma rapariga numa sala de aula a usar o véu. Por favor registe as razões que tem a favor ou contra o uso do véu, e seja o mais honesto possível. Depois convide uma pessoa da sua comunidade que tenha opiniões diferentes em relação a isso (se não o usa, traga uma pessoa que o faz) e pergunte-lhe quais os seus motivos para usar, ou não, o véu (dependendo do caso). Em seguida compare as duas listas de razões e tente descobrir quais são os valores e crenças que suportam cada lista. Se for capaz de compreender, entender e respeitar a outra lista (a que não é sua), está, então, a pensar a partir da perspectiva do *relativismo cultural*, sendo capaz de descobrir a lógica que relaciona valores e comportamentos e que dá significado às diferentes condutas. Mas deverá continuar, na mesma, a usar ou não o véu de acordo com os seus próprios valores morais.

Pode continuar a praticar o *relativismo cultural* a partir de exemplos semelhantes.



Planeando e Adaptando o Currículo

Nesta secção forneceremos aos professores actividades e sugestões para trabalharem a diversidade nas suas salas de aula a dois níveis diferentes:

- Estratégias para analisar criticamente o currículo académico e para o adaptar
- Estratégias para ajudarem os estudantes a viver com uma perspectiva de diversidade e a atribuírem-lhe um valor positivo

Incluímos também algumas ideias e recomendações gerais para adaptar qualquer currículo, partindo de uma perspectiva de diversidade, deveria verificar se o currículo:

1. Mostra plena e coerentemente a diversidade social do ambiente
2. Mostra pessoas de diferentes ambientes, meios e estilos de vida como sendo capazes de tomarem decisões acerca das suas próprias vidas
3. Inclui hábitos e atitudes diferentes, partindo da perspectiva do relativismo cultural, que é compreendê-los dentro do contexto onde foram produzidos, tendo o cuidado de evitar influenciá-los com a nossa própria perspectiva ou julgá-los de acordo com as nossas próprias crenças e valores.
4. Mostra modelos de tradições e perspectivas diferentes cujas visões são apresentadas e valorizadas positivamente
5. Promove uma imagem positiva de qualquer grupo e evita apresentar qualquer deles como mais importantes ou melhores do que os outros
6. Evita estereotipar grupos ou pessoas de diferentes grupos
7. Trata os papéis de género igualmente, evitando julgá-los de acordo com o nosso conjunto de valores disponível
8. Faz a apreciação as línguas dos diferentes grupos igualmente, apresentando-as como recursos válidos para a comunicação
9. Apresenta as histórias do passado como uma memória partilhada e não como um discurso de elites dominantes (veja, por exemplo) Takaki, 1998). Cada estudante deveria que ele/ela pertence a, e poderia reconhecer-se na, continuação do discurso histórico a partir do momento presente. (alterei ligeiramente o texto para manter os objectivos no início, contrariamente ao que está no original a partir do ponto 7, original pg 24, módulo 2)

1. Uma análise crítica do currículo

Tem que observar o currículo para encontrar contradições entre as perspectivas de diversidade e as assunções de homogeneidade em relação aos estudantes: requisitos para passar para o ano seguinte, critérios de constituição dos grupos de alunos, normas de regulação do comportamento colectivo, etc.. Quando tiver consciência deles será capaz de mudar alguns mas pode também tê-los a todos em mente como forma de desafiar largamente

a homogeneidade, fazendo excepções, adaptando as necessidades dos estudantes às expectativas da escola, e trabalhando a partir da perspectiva de equidade em vez da de uma igualdade homogénea (veja no Glossário definições de Equidade e Igualdade).

2. Mude os Livros Escolares

Quando usa os livros escolares é muito importante ter em conta todos e cada indivíduo que frequenta a sua sala de aula e pensar neles. Observe para ver se as suas experiências, ambientes, expectativas, contextos estão ou não presentes nos livros, e o tipo de imagens, acerca de si próprios, que estão a aprender nos livros. Deveria modificar os livros escolares (dando exemplos alternativos ou refazendo os seus conteúdos quando necessário, com a ajuda dos alunos se possível). A área de Ciências Sociais é particularmente adequada para isso, e também especialmente perigosa, já que normalmente as Histórias são escritas a partir de uma perspectiva singular. A Filosofia, a Ética, a Cidadania, etc. são também disciplinas a que se deve também prestar uma atenção especial. No entanto disciplinas como a Matemática, a Física e outras, podem também ser mudadas através da utilização de exemplos tomados dos contextos de toda a gente. As áreas que envolvem o desempenho corporal e a arte são fáceis de adaptar a uma perspectiva de diversidade. O seu objectivo tem que ser que toda a gente na sua sala de aula se sinta representada, respeitada, reconhecida e valorizada quando trabalha com o currículo da turma.

3. Adapte o currículo com os alunos

Pode trabalhar em colaboração com os seus próprios alunos, pedindo-lhes que façam sugestões para adaptar unidades, conteúdos, exemplos, procedimentos, ferramentas, horários, programas, etc. modificando-os de acordo com os seus interesses/motivações.

Por exemplo, o conteúdo central de um capítulo é a cidade, a paisagem urbana. Quais são os aspectos mais importantes que deverão ser abordados neste capítulo? O assunto central é apresentado aos alunos, e o resto é negociado e acordado através do consenso:

- Quais as cidades que vamos estudar?
- O que desejamos saber sobre elas e porquê?
- O que é que isto tem a ver com o meu local de residência, com a minha vida diária como cidadão?
- Como vamos fazê-lo?
- Que materiais iremos utilizar?
- Como vamos encontrar a informação?
- O que farão os estudantes?
- O que farão os professores?
- Quantos dias e horas despenderemos neste projecto / unidade?
- Que horários (manhãs, inícios de tarde, etc.) iremos estabelecer?

Pode também ser acordado quais são os objectivos mínimos a serem atingidos por todos os estudantes, e se são estabelecidos objectivos adicionais para aqueles que quiserem pesquisar com maior aprofundamento.

4. Aprendizagem Cooperativa

Trata-se de uma estratégia que não só nos permite trabalhar a partir duma perspectiva de diversidade mas também captar as suas melhores vantagens. Se planejar a aprendizagem na sua sala de aula como um empreendimento colectivo, todas as pessoas serão capazes de dar o seu melhor ajudando os outros em áreas que eles/elas estão no seu melhor e, ao mesmo tempo, beneficiar dos talentos dos outros. Uma das técnicas que pode usar é dividir toda a turma em grupos mais pequenos tornando-os o mais diversificado que for possível de todos os ângulos. Deveria criar um sistema de “grupos cooperativos multidiversificados” onde quanto maior a diversidade, melhores os resultados. Desta forma será capaz de implementar não apenas a aprendizagem cooperativa ao nível académico mas a colaboração em todos os aspectos do processo e desafios de aprendizagem. Mas também deveria ser capaz de lidar com as dificuldades, e aqui, as técnicas de resolução de conflitos ajudá-lo-ão a resolver contradições e dificuldades. Uma das melhores técnicas de resolução de conflitos é trabalhar a empatia, para ajudar os seus estudantes a serem capazes de se esquecer de si próprios por um momento e a tentarem encaixar-se nos “sapatos” da outra pessoa com que tem dificuldades.

5. Tornando as expectativas explícitas

Quando lidamos com a vida do dia a dia funcionamos com esquemas que nos permitem prever o comportamento das outras pessoas e assim adaptarmos os nossos comportamentos a essa relação. O problema destes esquemas é que eles são normalmente implícitos, porque normalmente não revelamos aquilo que esperamos dos outros.

Temos ouvido frequentemente os alunos dizerem que, às vezes, não sabem o que os professores esperam deles. Que nessas ocasiões, se sentiram confusos e desorientados, porque não sabem claramente qual é o objectivo principal.

Pensamos que tornar as expectativas explícitas é uma maneira justa de melhorar as relações. Esta pode ser também uma técnica para evitar conflitos e para ajudar a resolvê-los quando eles surgem. Mas é também uma forma excelente de lidar com a diversidade quando a homogeneidade não é a regra. Se assumirmos que as pessoas são diferentes e que não se comportam nem têm que se comportar da mesma forma para se enquadrarem no modelo, tornar as expectativas explícitas é absolutamente necessário.

Este processo tem que ser desenvolvido de diversas formas, primeiro tem que ser feito do aluno para o professor e do professor para o aluno. Os alunos também têm as suas expectativas em relação aos professores e será útil se as tornarem explícitas. Mas os estudantes deveriam também fazer isso entre eles tanto quanto possível. Um passo mais avançado seria acabar por tornar as expectativas explícitas estabelecendo acordos e consensos ou entendimentos gerais acerca das expectativas, desafios a atingir e objectivos a alcançar. Esta poderia ser uma actividade válida para ser desenvolvida no início de cada ano escolar ou mesmo em colaboração com outros professores ou colegas. Poderia pedir a cada um que fizesse estas perguntas abertamente:

- O que esperas de mim?
- O que esperas dos teus colegas?
- O que esperas dos teus companheiros de turma?



Recursos Específicos e Ligações Adicionais:

Sites na Web

<http://www.acodden.org/info/index.cfm?a=6> É uma página da Web que contém exemplos de “Uma sala de aulas der Diferenças”, de França (em francês), a Holanda e a Bélgica (em francês ou alemão), Alemanha e Itália. Cada exemplo está dividido em diferentes secções (acerca de Objectivos e métodos, Filosofia e teoria, Exercícios, Parceiros e Actividades Nacionais e Europeias).

<http://www.mediation-interculturelle.com/accueil.htm> oferece documentos e informação acerca da diversidade (em francês) na perspectiva da Educação Intercultural.

Um site da Web muito bem organizado da Universidade da Califórnia em Santa Cruz: <http://www.crede-ucsc.edu/toOols.html>, oferece (em inglês) ferramentas específicas para trabalhar nas salas de aula numa perspectiva de diversidade, embora as suas propostas sejam traçadas e façam o enfoque no *milieu* dos EUA.

<http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/grupos.htm> Pode encontrar e retirar materiais gratuitos (em espanhol) usados pelos *workshops* do Congresso “construir a escola desde a diversidade e para a igualdade” (2001)

Uma equipa de mediadores dedicada à diversidade e à inclusão foi organizada pelo Concelho de Manchester <http://www.manchester.gov.uk/education/diversity>

Um link (em português) dedicado à integração em geral, com diversas secções acerca das crianças das minorias ciganas:

<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=contente&pa=shhowpage&pid=40>, a página está bem organizada e contém informações estruturadas para um acesso fácil.

<http://www.edualter.org/> uma página da Web em espanhol e catalão, contendo grande quantidade de recursos para a Educação Intercultural, incluindo bibliografia e recursos para utilizar nas salas de aulas.

Uma página da Web em catalão, mostrando recursos, documentos e fóruns de discussão, com muitos links para outros assuntos relacionados com a Educação Intercultural:

<http://www.peretarres.org/mcec/interculturalitatpresentacio.html>

<http://www.escuelalibre.org/Aula-Abierta/N%Fameros/aulaindicenumeros.htm> É uma página da Web em espanhol que contém jornal periódico anual “AULA ABIERTA”, sendo o número 1 dedicado ao Intercultural e ao Anti-racismo” permitir-lhe-á tirar ou imprimir diferentes materiais,

gratuitamente. Estes materiais são fantásticos para reflectir e discutir as perspectivas que apresentamos neste Guia.

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/14675986.aspeducation> condu-lo ao “Journal of Intercultural Education”, e procura contribuir para uma análise crítica da educação e da implementação da abordagem Intercultural.

<http://www.unesco.org/culture/alliance/context.html> Trata-se de uma ligação a um Projecto da UNESCO acerca da diversidade cultural a que os professores podem aceder para procurar recursos, trocas, projectos e ideias.

Uma página da Web em inglês destinada a ajudar os professores a trazerem aspectos globais para a sala de aulas, com recursos, fóruns e informação: <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/>

<http://www.ucl.ac.uk/euroconference/participate/fora/cultedres.html>

Esta página fornece uma introdução geral à visão da União Europeia acerca da diversidade cultural nas escolas. Para além da síntese, a página da Web contém ligações adicionais e referências acerca do assunto.

<http://www.into.ie/downloads/pdf/professionaldevelopment/interculturalguidelines/ICGtext.pdf>

Esta ligação fornece orientações interculturais para as escolas. É um conjunto de recursos que inclui orientações para boas práticas no desenvolvimento de estratégias inclusivas e no enriquecimento de políticas e práticas interculturais nas escolas.

<http://www.ecmi.de/doc/index.html> European Center for Minority (Centro Europeu para a Minoria) fornece informação e documentos relacionados com as minorias na Europa. Está dividido em três áreas: acção, pesquisa e documentação.

Podem ser encontrados outros documentos e comunicações em inglês acerca da diversidade na seguinte base de dados: <http://www.ingenta.com/>,

em português há publicações disponíveis em:

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/index.html>,

e em italiano em: <http://www.comune.torino.it/cultura/intercultura/index2.html>

Livros / artigos

Samuel, Barbara e **Cheril Craig**. *Multiculturalism in Canada*. Calgary (Canadá): Weigl. 1997. Este trabalho é um bom exemplo de como apresentar uma imagem diversificada de uma nação e da sua História. O livro foi escrito para crianças, por isso contém apresentações coloridas e simples, mostrando sempre perspectivas diferentes (e mesmo contraditórias) para fornecer ao leitor diferentes materiais para escolher e discutir. Poderia ser um bom exemplo para seguir de como apresentar a imagem de um país e da sua História.

Kindersley, B. e A. **Kindersley**. *Children Like Me*. UNICEF. Madrid: Bruño. 1995; e **Kindersley**, B. e A. **Kindersley**. *Celebrations*. UNICEF. Madrid: Bruño. 2000. Estes livros, que apresentam vidas diferentes de crianças por todo o mundo (no primeiro) e as suas celebrações favoritas (no segundo), poderiam ser usados como modelo a seguir para um projecto similar na sala de aula, onde as crianças poderão compilar as suas experiências de vida. Isto poderia ser utilizado como uma alternativa saudável às “semanas interculturais” que são sustentadas em diferenças muito superficiais.

La Ligue De L'enseignement. *Tous des héros, tous différents.* Paris: Editions du Rouergue. Trata-se de um instrumento educativo para crianças entre os 6 e os 9 anos, que foi feito durante as semanas anti-racistas em 2002. é um bom exemplo de recursos didácticos elaborados em escolas básicas com o objectivo de evitar atitudes racistas, mostrando todas as crianças diferentes mas igualmente heróicas.

Filmes

Dady Day Care (Steve Carr, 2003). Este filme é uma comédia que apresenta um Cuidado de Dia estabelecido por supervisores inexperientes. O filme põe essa escola em contraste com uma escola tradicional da vizinhança (onde as crianças usam uniformes). A experiência começa como um caos mas usando técnicas de consultadoria em publicidade, os supervisores marcam uma reunião com as crianças para as questionar acerca das suas expectativas e as coisas começam a compor-se suavemente. O filme mostra o poder da negociação com os alunos e fornece uma forma de estabelecer a discussão acerca deste assunto e comparar uma escola baseada na homogeneidade com outra baseada na diversidade.



questões reflexivas e avaliação

Neste ponto, serão fornecidas ao leitor algumas actividades para verificar se atingiu o objectivo de pensar a partir de uma perspectiva de diversidade.

1. Uma armadilha da homogeneidade

Pensamos que uma forma excelente de reflectir acerca do que se aprendeu e de avaliar se conseguiu pensar a partir duma perspectiva de diversidade em vez de uma de homogeneidade é pensar honestamente num aluno modelo e tentar descrevê-lo.

Faça esse registo antes de recomeçar a ler.

Se a sua mente acabou de se atirar à tarefa ainda pensa que a homogeneidade é uma tendência desejável, pelo menos ao nível mais profundo da sua mente. Acabou de entrar na armadilha!

Se sentiu relutância ou surpresa com o pedido da tarefa neste ponto, modificou de alguma forma o seu pensamento e está a pensar agora segundo uma perspectiva de diversidade. Só tem que continuar a avançar!

2. Diário, no sentido restrito do termo

Os professores deveriam escrever um diário fazendo o registo de experiências da sala de aula, um dia por semana, durante um mês inteiro. O objectivo do diário será escrever reflexões acerca de evidências de diversidade e de homogeneidade nas relações na sala de aula. Deverão dar particular atenção a comentar consequências positivas e negativas de ambas as tendências praticadas. Isto pode ser feito sozinho ou em conjunto com outros professores interessados na experiência. Isto fornecerá um meio, e mesmo uma técnica para continuar a praticar, para decodificar os seus pensamentos e emoções acerca da diversidade e da homogeneidade e uma forma excelente de tornar explícitas as reflexões. Encontrará aqui uma comunicação em português que retracta uma perspectiva etnográfica para lidar com a diversidade na escola:

<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>



referências

Araújo, H. E . Stoer (1993), *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos Surpreender*, Porto. Ed. Afrontamento

Cortesão, L., I. Amaral, M.J. Carvalho, M. L. Carvalho, M.J. Casa Nova, P. Lopes, E. Monteiro. M.J. Orset e M.J. Pestana (1995), *E Agora Tu Dizias Que, Jogos e Brincadeiras Como Dispositivos Pedagógicos*, Porto, Ed. Afrontamento.

Cortesão, L. E F. Pinto (org). (1995), *O Povo Cigano, Cidadãos na Sombra*, Porto, ed. Afrontamento

Cortesão, L. (1994), "Quotidianos marginais desvendados pelas crianças", in *Educação Sociedade e Culturas*, 1.

Banks, James A. ed. *Handbook of research on Multicultural Education* (Livro de Bolso da pesquisa acerca da Educação Intercultural). San Francisco: Jossey-Bass. 2001. É um trabalho de referência que compila o trabalho desenvolvido em todos os aspectos da educação multicultural até 2001, com um enfoque especial nos EUA. O livro foi muito bem estruturado, por isso torna-se fácil procurar diferentes aspectos relacionados com a educação multicultural.

Barth, Fredrik ed. *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference*. (Grupos Étnicos e Fronteiras. A Organização Social das Diferenças Culturais). Prospect Heights, Illinois: Waveland Press. 1998 [1969]. A introdução do livro fornece um enquadramento teórico clássico para analisar a etnicidade do interior e do exterior do grupo étnico. O autor argumenta que as diferentes nunca têm prioridade mas têm sempre a ver com o contexto da relação. O resto dos módulos ilustram este enquadramento teórico.

Besalú, Xavier, e Joseph M: **Giovanna Campani** eds. *Educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. (Educação intercultural na Europa. Um enfoque curricular) Barcelona: Pomares-Corredor Editions A.S. 1998. Faz uma abordagem ao conceito e à praxis da educação intercultural na Europa. Contém duas partes: Primeira parte: diversidade cultural. Identidade europeia e interculturalidade. Segunda parte, interculturalidade, currículo e educação. Fornece um enquadramento conceptual e informação relacionada com políticas educativas, práticas educativas, educação intercultural, direitos humanos e currículo intercultural.

Deegan, J. "Roots and Wings: Teacher Education for Diversity". (Raízes e Asas: a Educação de Professores para a Diversidade) Quarto capítulo do Livro *mosaic or Melting Pot? Living with Diversity*. (Mosaico ou Cadinho de Diluição? Vivendo com a Diversidade) Dublin: Irish National Committee, The European Cultural Foundation. 2003. duas alternativas para o tratamento da diversidade cultural em educação. O mosaico no qual as identidades são mantidas acerca dos grupos. Procura a fusão e a formação de espaços sociais baseados na mistura cultural.

Gillborn, D. *'Race', Ethnicity and Education: Teaching and learning in Multi-learning Schools.* ('Raça', Etnicidade e Educação: Ensinando e aprendendo em Escolas de Aprendizagem múltipla) London: Unwin Hyman/Routledge. 1990. Este livro fornece uma análise e uma visão global das experiências de crianças de minorias étnicas em escola do Reino Unido e faz recomendações acerca de como os práticos podem aumentar as aquisições de grupos de risco e reflecte a diversidade de todas as culturas no currículo. É a descrição de um estudo de caso de uma escola secundária, com particular atenção para os efeitos das expectativas e assunções do ensino nas aprendizagens e aquisições dos estudantes.

Hernández, C. E del Olmo, M. *Antropología en clase. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural* (Antropologia na sala de aula. Uma proposta didáctica para uma sociedade multicultural). Madrid: Síntesis. 2004. Este livro fornece ideias e materiais aos professores para usar nas salas de aula numa perspectiva de diversidade.

Kohn, Alfie. *The Schools our Children Deserve. Moving beyond Traditional Classrooms and 'tough standards'.* (As Escolas que os nossos Filhos Merecem. Ultrapassando para além das Salas de Aulas Tradicionais e dos 'padrões duros'). New York: New York Time Book Reviews. 1999. O autor apresenta uma discussão crítica acerca dos princípios que regulam a educação actual nos EUA, argumentando contra algumas premissas (acima de todas a que se refere a estudantes passivos em salas de aula homogéneas). Propõe-se entender as escolas como empreendimentos cooperativos cujos procedimentos deveriam dar atenção aos pontos de vista dos estudantes. No final do livro, o autor inclui algumas tabelas para testar práticas educacionais, separando em duas colunas as boas práticas (associadas à diversidade) e as más práticas (associadas a um modelo de homogeneidade).

Lluch Balaguer, Xavier e Jesus Salinas "La diversidad cultural en la práctica educativa. Materials para la formación del profesorado en educación intercultural". Em: *Criterios de adaptación curricular. Educación compensatoria*. Madrid: Ministério de Educación Cultura y Deportes. 1996. este capítulo parte da ideia de assumir que a diversidade cultural representa uma variável pedagógica de importância capital e o debate acerca da multiculturalidade não deve ser deixado de lado. Está estruturado em três partes: enquadramento teórico, actividades e recursos. É particularmente interessante quando aplicado à formação e/ou ao planeamento educativo. O texto é oferecido como um material para ajudar os centros e os professores para desenvolverem acções globais e específicas que abranjam a comunidade estudantil como um todo. É orientado para professores de todos os níveis de ensino desde o Jardim-de-Infância à educação Secundária. Poderia ser usado individualmente, mas o trabalho é orientado para ser aplicado a grupos para gerar diálogo. Faz o enfoque na diversidade cultural e no currículo intercultural da escola.

Ouellet, Fernand *Lés défis du pluralism en éducation. Essais sur la formation interculturelle.* (Os desafios do pluralismo em educação. Ensaio sobre a formação intercultural) Paris: L'Harmattan. 2002. Há duas formas de abordar situações de diversidade cultural nas escolas: através da educação intercultural e do privilegiar da abertura à diversidade; e através da educação da cidadania enfatizando a coesão social sem perder de vista o igualitário. Permite fazer reflexões acerca dos princípios e consequências de duas questões capitais acerca da solução europeia: cidadania e interculturalismo. É interessante rever ambos os princípios.

Red Acoge, Andalucía Acoge. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. *La gestión de la multiculturalidad en la escuela.* Málaga: Red Acoge. 2002. Este portfolio de formação é um produto do intercâmbio de experiências dos projectos Sócrates-Comenius entre o Centre Bruxellos d'Action Interculturelles (CBAI), o Service Développement et d'Evaluation de

Programme (SEDEP), a University de Lieja, a IRSSAE de Toscana, em Itália, e das associações espanholas Almería Acoge, Málaga Acoge e Sevilla Acoge. Capta experiências de projecto acerca da educação intercultural, levados a cabo na Europa, entre 1995 e 1998.

Rowland, R. (1987), *Antropologia, História e Diferença, Alguns Aspectos*, Porto, Edições Afrontamento.

Suárez-Oroszco, Carola e Marcelo **M. Suárez-Oroszco**: *Children of Immigration*. (Filhos da emigração) Cambridge Massachusetts: Harvard University Press. 2002. É um livro interessante para introduzir os professores nas experiências das crianças migrantes. É baseado na situação actual nos EUA, mas poderia ser útil em qualquer outro país de migração.

Takaki, R. *A Larger Memory. A History of our Diversity, with Voices*. (Uma Memória mais Alargada. Uma História da nossa Diversidade, com Vozes). Bóston: Little Bron & Co. 1998. Este livro procura alargar a memória do passado nos EUA, incluindo as experiências de grupos diferentes que também construíram a nação, mas que foram deixados fora da memória histórica.

Watson, C. W. *multiculturalism*. Buringham/Philadelphia: Open University Press. 2000. É um bom livro para compreender fácil e claramente o que é o multiculturalismo. Faz o enfoque em duas tendências, “multiculturalismo suave” e “multiculturalismo crítico”, como duas tendências, abordagens, e maneiras diferentes de lidar com a diversidade.

<http://www.ipv.pt/millenium/sonia11.htm>, em português, acerca da educação anti-racista.

<http://animadores.iespana.es/animadores/edupaz/edupaz05.html>

<http://www.eduso.net/archivos/apuesta.htm> estes artigos, em espanhol, lidam com a diversidade segundo perspectivas de Renovação Pedagógica

Encontrará muitos mais documentos e referências sobre diversidade no seguinte endereço:

<http://www.eduref.org/plweb-cgi/fasweb?search>.



escola, família, comunidade

Os objectivos deste módulo são:

- Reflectir acerca da importância das relações e da colaboração entre as famílias, a escola e outros agentes da comunidade. Numa abordagem intercultural, porque são elas importantes? Porque é que se reclama a sua participação?
- Tomar consciência das vantagens da colaboração. É necessário ter em consideração o processo de aprendizagem no interior dos diferentes sistemas e contextos nos quais os estudantes se desenvolvem.
- Ter em consideração alternativas de colaboração diferentes e compreendê-las como um *continuum*.
- Ganhar familiaridade com processos e propostas diversos (comunidades de aprendizagem, escolas aceleradas, etc.) as quais promovem esta participação.



para começar a pensar

Visitando uma Comunidade de Aprendizagem

Recentemente tivemos a oportunidade de visitar uma escola em Tarrasa (Barcelona, Espanha), a “Public School Maré de Deu de Monserrat”. Esta escola é uma comunidade de aprendizagem. Quando lá fomos a única ideia que tínhamos sobre este assunto é que as pessoas implicadas em comunidades de aprendizagem tentam favorecer a participação e a colaboração dos pais e da comunidade. Mas o que nós não podíamos nunca ter imaginado é que a participação podia atingir os níveis que atinge.

O que pensa que encontrámos no centro?

Ou, posto de outras forma, que tipos de relações acontecem, normalmente, nas escolas (entre escola, família e comunidade)?

... organizar a visita...

Alguns dias antes de irmos a esta escola fizemos um último telefonema. Tendo como propósito fazer algumas gravações em vídeo queríamos confirmar se havia aulas na segunda-feira à noite, o primeiro dia da visita. A resposta que tivemos, num tom surpreendido, foi a seguinte: “quer dizer se temos grupos interactivos?”. Nós não sabíamos muito bem de que é que aquela pessoa estava a falar, a nossa surpresa foi ainda maior.

O que estaria escondido por trás de tal resposta?

O que pensa que pode acontecer numa escola na qual quando se lhes perguntou se naquele dia havia aulas, se respondeu de tal maneira?

Que tipo de modelos de trabalho pensa que acontecem nesse centro?

E, a que tipo de modelos está habituado?

Como é que trabalha normalmente na sua escola?

... tivemos uma enorme surpresa...

Ao entrarmos na escola conseguimos apercebermos de um clima estimulante. As paredes estavam decoradas com cartazes (uns dias antes tinham celebrado uma semana de “portas abertas”); o lugar era colorido, e muito acolhedor. Nesse mesmo dia tivemos a oportunidade de descobrir a que é que eles chamavam grupos interactivos, a porta da sala de aula estava aberta e ali estavam eles...

O que pensa que estava a ocorrer no interior da sala de aula? Não o faremos sofrer mais, estavam lá cinco adultos a trabalhar com um grupo de entre 25 a 30 estudantes. Sentados em grupos de cinco ou seis alunos, cada um deles acompanhado por um adulto.

Mas como é possível um centro ter cinco professores numa turma? Quando contámos a experiência a outros colegas, tudo o que eles perguntaram foi se era um centro privado (normalmente assumimos que estas iniciativas são apenas possíveis com um grande custo e investimento financeiro). Não era o caso. Era um centro público, num distrito com algumas dificuldades sócio-económicas. A realidade era que nem todos eles eram professores: para além do tutor do grupo (o único professor) havia um mediador social contratado pelo Conselho de Educação, duas mães voluntárias, e dois voluntários do distrito. Quando é que viu mais do que um professor na sala de aulas? Como aplicar este modelo?

(Veja o *videoclip* dedicado às “comunidades de aprendizagem”)

(Consulte os Módulos 7 – Estrutura e Organização da Escola, e 8 – Estratégias de Ensino e de Aprendizagem)



informação

Conforme temos estado a descobrir até agora, um dos objectivos básicos que estabelecemos para este módulo é promover a participação entre a escola e a comunidade. A ideia das *comunidades de aprendizagem* (consulte o Glossário) tornar-se-ia o nosso objectivo final. Conscientes das dificuldades de implementar um projecto como este (ex.: requer a implicação e coordenação de todo o professorado), iremos oferecer principalmente algumas alternativas de intervenção que podem favorecer esta colaboração, e as quais se podem ajustar, até certo ponto, às fronteiras de intervenção que nós possamos ter.

Ao nível óptimo, uma escola é vista como educadora de uma família numa sociedade, enquanto uma comunidade deveria fornecer assistência e ser uma parceira cooperativa da escola. Por exemplo, frequentemente, a iniciativa de preservar a língua da comunidade vem da própria comunidade. A família é uma parte da comunidade e, ao mesmo tempo, uma continuadora da abordagem de educação intercultural, começada na escola. Podemos então dizer que, numa situação ideal, a escola, a família e a comunidade deveriam ser sistemas integrados mutuamente.

O papel de envolvimento da cultura das famílias dos estudantes no currículo da escola é importante. Se a escola negligenciar a língua e cultura do aluno, então a motivação deste para aprender fica confusa. Se houver uma atitude positiva e aberta na escola em relação à diversidade, os alunos serão encorajados a aprender. É um facto que os resultados dos estudantes na escola são melhores nas escolas em que a abordagem intercultural é um dos objectivos.

(Veja o Módulo 1 – Educação Obrigatória: a importância da educação intercultural)

Porque é que a colaboração e a participação são importantes?

Actividade 1

Antes de erguer alguns dos argumentos que justificam a necessidade de favorecer a colaboração, pedir-lhe-emos que exponha juntamente com outros estudantes, algumas das razões que a tornam necessária.

Porque pensa que há um pedido tão forte da abordagem intercultural? Quais as vantagens que pensa que tem? Quais as dificuldades que podem ser encontradas quando a colaboração e participação da família ou outros membros da comunidade tem lugar?

Nas próximas linhas daremos conta de algumas das razões que normalmente promovem a colaboração e a participação da família nos processos de ensino e aprendizagem (compare-os com os anteriores que enfatizou) e nas dinâmicas do centro. Seguem-se algumas das vantagens ou benefícios que podem ser observadas:

(Henderson e Berla, 1994)

(ligue-se a : www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famnmcomm/pa100.htm):

Benefícios para os alunos:

Notas e resultados nos testes mais elevados
 Maior assiduidade e aumento na execução dos trabalhos de casa
 Decréscimo da deriva de alunos para o ensino especial.
 Melhores atitudes e comportamento
 Aumento da média de alunos que concluem o liceu
 Maior frequência dos níveis de ensino superior

Benefícios para a escola:

Aumenta o moral dos professores
 Melhor avaliação dos professores pelos pais
 Mais apoio das famílias
 Grau de aquisições dos alunos mais elevado
 Melhor reputação na comunidade

Benefícios para a família:

Maior confiança na escola
 Os professores têm melhor opinião dos pais e elevam as expectativas em relação aos filhos
 Os pais ganham confiança para ajudarem os filhos a aprender em casa e acerca de si próprios, como pais
 Os pais procuram frequentar uma formação contínua para melhorar a sua própria escolaridade

A colaboração pode ser desenvolvida em formas e graus diferentes

“Um dos componentes de uma comunidade escolar de aprendizagem é um programa organizado de parceria entre a escola, a família e a comunidade com actividades ligadas aos objectivos escolares. A pesquisa e o trabalho de campo mostram que tais programas provocam melhorias nas escolas, fortalecem as famílias, revigoram o apoio da comunidade e aumentam o sucesso e as aquisições dos estudantes” (Epstein, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Sheldon, 2003).

Joyce L. Epstein e Karen Clark Salinas

(www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html)

A colaboração e a participação entre a família e a comunidade podem ocorrer em momentos diferentes, para actividades diferentes e em graus diferentes. Apontaremos em seguida algumas das alternativas que podem ser oferecidas, seguindo o modelo de Epstein de seis formas de envolvimento da família e da comunidade (Epstein et al., 2004); cuidados parentais, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisão, e colaboração com a comunidade. São promovidas, como parcerias, as formas de comunicação e de colaboração em vai e vem, e é dado aconselhamento tanto para os pais/comunidades e as escolas acerca de como promover o envolvimento. Vejamos o que estes querem dizer e desenvolvamos alguns exemplos específicos destes tipos de envolvimento:

Tal como previamente, sugerimos que, se tiver essa opção, pense em grupo.

Leia a descrição de cada tipo de relação que pode ocorrer e ponha-os em ordem, tendo em conta o grau de participação/implicação. Procure descobrir os diferentes graus de envolvimento das famílias na educação dos seus filhos e das pessoas jovens. Pense em exemplos práticos para cada tipo de envolvimento, tendo em conta a diversidade cultural, ex.: envolvimento de famílias diversas.

A) Cuidados Parentais

- Dar assistência às famílias em competências parentais, apoio familiar, compreensão do desenvolvimento da criança e do adolescente, e estabelecendo condições em casa para dar apoio à aprendizagem para cada idade e grau de escolaridade.
- Dar assistência às escolas na compreensão dos meios familiares, das suas culturas e objectivos para os filhos.

(ex.: Formação numa “Escola para pais”: Alguns centros têm uma onde se lida com tópicos de interesse para as famílias: TV, adolescência, brinquedos...).

B) Comunicação

- Comunicar com as famílias acerca dos programas escolares e do progresso dos alunos.
- Criar canais de comunicação em vai e vem entre a escola e a família.

(ex.: Assistir a reuniões com professores e outros pais, entrevistas com directores de turma...)

Teremos primeiro em conta a **relação informal** entre as escolas e as famílias:

Todas as manhãs quando os pais levam os seus filhos à escola, têm a oportunidade de ter um contacto mínimo com os professores. Nestes casos, normalmente comentam aspectos específicos acerca do comportamento das crianças, os professores dão sugestões acerca disso, os pais falam das suas dúvidas, pedem informações...

Depois de termos entrevistado alguns pais, vimos que estes contactos estão a diminuir. Em muitas ocasiões não é permitido aos pais entrarem no recreio da escola, têm que deixar os filhos à entrada da escola; ... a fronteira entre a escola e a rua está cada vez mais marcada.

Uma professora numa destas escolas sentiu a pressão dos colegas quando quebrou essa barreira e deixou os pais entrar na sala de aulas, comentando diferentes tópicos com eles...

Para que pensa que poderia usar esses contactos? Na sua opinião, porque é que as escolas mantém esta distância com as famílias?

Porque é que alguns destes professores se sentem como se sentem quando alguém quebra essas barreiras?

Para além dos contactos esporádicos as escolas utilizam outras estratégias numa **relação mais formal** entre as escolas e as famílias. A primeira é o correio para dar informação aos pais, para pedir autorização para as crianças frequentarem actividades específicas (ex: sair da escola); outra alternativa é usar o painel de informação.

Sistema Interno de Regras da Escola...

“Informação de interesse geral: normas oficiais, recomendações de higiene, actividades culturais e outros aspectos que o podem afectar (1) serão feitas através dos painéis de informação do centro, e se possível, através de notas informativas individuais que serão dadas aos estudantes”

(extracto de um Sistema Interno de Regras da Escola real)

Para que acha que os painéis de informação são úteis?

Para que os usaria?

Pensa que são usadas outras estratégias quando os pais não falam a linguagem da escola? O que poderia ser feito neste caso?

Outra estratégia é o “acompanhamento” que costumava ser num dia concreto numa altura determinada. Os pais podem frequentar estas reuniões a partir da sua própria iniciativa. Frequentemente são os professores que pedem aos pais para irem a essas reuniões que são frequentemente individuais, e às vezes encontram-se com um grupo de pais. Quando uma escola pede aos pais para ter uma entrevista individual, é raramente por a criança estar a ter sucesso; normalmente é porque a criança tem problemas de comportamento ou académicos.

... Sistema Interno de Regras da Escola...

“Há dois níveis de comunicação entre os professores e os pais:

- Nível de **grupo da sala de aula**, serão tidas três reuniões de orientação por ano ao longo do curso com pais e mães de cada tutor de grupo; estas reuniões serão convocadas pelos professores ou o tutor, ao fim da tarde, a partir das 16:30, não sendo importante se o professor vive na cidade da escola ou não, apenas para tornar possível a presença da maioria dos pais.
 1. A primeira reunião terá lugar durante o primeiro mês do curso, para dar informações acerca das normas em uso e será dado aos pais um documento com os objectivos a atingir nas diferentes áreas, os seus conteúdos, e também os seus critérios de avaliação e os requisitos mínimos para obter um resultado positivo.
 2. A segunda reunião terá lugar durante o segundo trimestre do curso e o “Equipamento de Ano” (grupo de professores encarregado de um ano específico) decidirá acerca dos grupos e das disciplinas com que lidar, dependendo das circunstâncias desse ano.
 3. A terceira reunião, terá lugar no final do curso por direcções de turma, lidando com o grau de cumprimento dos objectivos, recolha de sugestões que podem ser úteis para melhorar o desenvolvimento educativo no próximo curso.
 4. Para além disso, será possível levar a cabo outras reuniões sempre que houver problemas específicos da sala de aula.

- Ao **nível individual**, através de entrevistas com os pais de cada aluno, pelo menos uma durante o curso, na qual os pais serão informados acerca do processo de aprendizagem dos seus filhos. No final do curso, terão também lugar várias entrevistas individuais para comentar acerca dos resultados da avaliação. Estas entrevistas serão às quartas-feiras, à tarde, das 12:30 às 13:30.

(extracto de um Sistema Interno de Regras da Escola real, acerca da comunicação com os pais)

Actividade 3

Leia e analise as diferentes alternativas propostas no texto. O que pensa delas?

Mais uma vez a chave está na flexibilidade. Nos nossos dias o horário dos pais e a sua disponibilidade são bastante limitadas, e muitas vezes eles não conseguem enquadrar-se no horário proposto pelas escolas. Seria difícil adaptar os horários das reuniões aos pais? O que pensa que acontece? Porque é que os professores têm dificuldade em mudar os horários?

Porque é que é tão difícil para os professores darem informações positivas acerca das crianças? Quando é pedido aos pais que vão à escola eles pensam, provavelmente, que é porque os seus filhos têm um problema. Como é que eles se sentiriam e reagiriam se não fosse assim?

Pode entrevistar professores e pais para saber as suas impressões acerca disto.

C) Voluntariado

- Melhorar o recrutamento, a formação, as actividades, e os horários para envolver as famílias como voluntárias e como audiências na escola ou noutros locais.
- Permitir aos educadores que trabalhem com voluntários que dêem apoio aos alunos e à escola.

(ex.: Pais que vão às escolas dos filhos como voluntários nas salas de aula)
(veja o *videoclip*: comunidades de aprendizagem).

Em Espanha, durante as primeiras semanas no Jardim-de-Infância, os pais ficam nas salas de aula com os seus filhos para que as crianças se adaptem melhor a este novo ambiente. Isto não pode ser considerado voluntariado (porque é obrigatório), mas sublinhamo-lo porque é normalmente a única altura que os pais entram nas salas de aulas, durante todo o período de escolaridade dos filhos. Poderia a filosofia desta ligação forte entre a família e a escola no Jardim-de-Infância ser alargada ao processo escolar, como um todo?

Alguns exemplos de voluntários na sala de aula:

A *Haggety School and Kindergarden*, em Cambridge, Massachusetts, EUA, teve interesse e desenvolveu várias oportunidades de envolvimento dos pais, tais como:

- Os pais foram convidados a falar a toda a turma acerca dos seus backgrounds, profissões, etc.
- Foi pedido aos pais de diferentes países para arranjam livros na sua própria língua para a biblioteca da escola.

Muitas escolas nos EUA levam a cabo periodicamente programas de leitura acompanhada (semanalmente, mensalmente) com uma variedade de voluntários, incluindo pais, cidadãos idosos, e grupos da comunidade. Outros levam a cabo acontecimentos de leitura especiais. Por exemplo, a *Dr. Lydia T. Wright School*, em Búfalo, Nova Iorque, conduziu uma maratona de leitura durante 26 dias para concentrar toda a comunidade na leitura. Este acontecimento envolveu em actividades de leitura pais, avós, e outros da comunidade – ex: polícias, bombeiros, autores locais de livros para crianças, o presidente da câmara, juizes, celebridades locais e estudantes mais velhos. (Epstein & Salinas, 2004)

Actividade 4

Procure ou crie mais exemplos de pais voluntários nas salas de aula. Quais são os benefícios? Para os pais, para os alunos, para os professores...?

D) Aprendizagem em casa

- Envolve as famílias com os seus filhos na aprendizagem académica em casa, incluindo o trabalho de casa, a definição de objectivos, e outras actividades relacionadas com o currículo.
- Encoraja os professores a estabelecer trabalho de casa que permite aos alunos partilhar e discutir tarefas interessantes.

(ex.: ajudar com o trabalho de casa, encorajar as crianças a ler, promover a assiduidade à escola.

Normalmente é pedido aos pais pela escola que apoiem os seus filhos nos estudos, lhes criem boas condições de trabalho, os ajudem com as tarefas escolares, promovam a leitura, que supervisionem os programas de TV que eles vêem...)

E) Tomada de Decisão

Incluir as famílias como participantes nas decisões da escola, na sua governação, e julgando actividades através dos Conselhos de Escola, das equipas de melhoramento, comités e organizações de pais.

(ex.: Participação na gestão do centro através do Conselho de Escola. Há um número limitado de representantes das famílias, escolhidos pelos pais e mães dos estudantes. Participação em associações de mães e pais, incluindo associações de pais de crianças sobredotadas, pais de crianças com necessidades educativas especiais – autismo, deficiências...)

Vejamos três exemplos de como este tipo de envolvimento ocorre:

Inglaterra:

Todas as escolas suportadas pelo estado nos sectores básico e secundário têm **Parent-Teacher Associations (PTA's) (Associações de Pais e Professores – APPs)**. A sua tarefa é organizar actividades sociais e eventos para os alunos, pais e professores, para recolha de fundos.

Cada escola tem pelo menos um representante dos pais e dos professores no **Governing Body (Grupo de Governação)** da escola. Este grupo é responsável principalmente por tudo o que tem a ver com a escola desde os edifícios às políticas escolares, ao emprego de pessoal, etc. Antes de os novos alunos entrarem na escola podem ser organizadas várias visitas sob a forma de dias de escola aberta e de visitas individuais para os pais e para as crianças.

Letónia:

As **Associações de Pais** são um componente padrão da vida escolar. Em cada escola há o chamado **School's Council** (Conselho da Escola) que consiste da administração da escola, alunos e pais. É uma instituição cujo desenvolvimento é relativamente recente, antes disso havia **comités de pais** – um procedimento societal pelo qual os pais elegiam os seus representantes para o diálogo com a administração das escolas. Os comités de pais ainda funcionam em muitos lugares, hoje em dia, às vezes, em paralelo com o Conselho da Escola. O currículo da escola não é preocupação dos conselhos de escola nem dos comités dos pais. No caso do comportamento intolerável ou do exercício inapropriado de um professor, se ocorrer, seria notado.

Espanha:

As **AMPS (Associação de mães e pais**, anteriormente APAS, Associação Parental) são a associação de todos os pais e mães de alunos de cada escola (educação obrigatória). Estas associações têm regras para desenvolverem o seu trabalho: têm eleições para eleger o presidente, secretário e tesoureiro, e de outras pessoas que, em conjunto, fazem o trabalho da associação. O trabalho na escola vai desde preparar actividades extra-curriculares, depois da escola, por semana; colaborar com os professores em visitas da escola (com organização dos alunos, dos transportes, fundos para pagar a visita, ajudar os professores se os alunos forem muito jovens, etc.), se houver almoço na escola, alguns pais têm que controlar as refeições (menus, variedade e qualidade).

Alguns dos pais e mães são seleccionados para participarem no Conselho Escolar. O conselho Escolar é onde certas actividades da escola têm que ser aprovadas, tal como o programa financeiro para cada ano; os objectivos da educação, os limites de prazos, a disciplinação dos alunos quando alguns deles não concordam com as normas, a linha pedagógica, etc.

Actividade 5

Como pode ver, estes três países têm organizações semelhantes para envolverem os pais e mães na tomada de decisões. Descubra qual é o caso no seu país, região:

- Que organizações existem?
- Como funcionam?
- Quais são os seus objectivos?
- Os pais de diferentes backgrounds participam de forma igual? Se não, porquê?
- Como podem as escolas promover a participação na tomada de decisão?

Pense acerca destas questões e interrogue os seus colegas sobre elas.

F) Colaboração com a Comunidade

Coordenação de recurso e de serviços para as famílias, estudantes, e da escola no interior de grupos da comunidade para incluir negócios, agências, organizações culturais e cívicas, e colegas ou universidades. Permite que todos contribuam com serviços para a comunidade.

A abertura da escola à **comunidade** pode ser conseguida a partir do centro, em si mesmo, se este sair para ir ao encontro da comunidade, e também da comunidade que entra na escola. É importante desenvolver o sentido de comunidade dos estudantes e permitir-lhes contribuir para ela. Alguns exemplos de colaboração com a comunidade poderiam ser:

- Visitar organizações e instituições da comunidade (conselho educativo da cidade, outros centros, companhias, associações, bibliotecas...)
- Contar com a comunidade no centro: implicação de voluntários em tarefas educativas de mediação social, oferecer espaços no centro para associações (culturais, de pais e mães...)
- Ter um projecto comum, ex.: educação ambiental promovida pelo governo local e incluída também no programa da escola.

Vejamos alguns exemplos de escolas e de ligações à comunidade:

República Checa: Nova skola

Um dos objectivos na escola Nova é desenvolver capacidades nas escolas. A rede inclui dez escolas em Praga (participando seis delas activamente e sendo quatro escolas de observação). O programa não só permitiu às escolas que troquem experiências, mas ajudou-as a avaliar as necessidades, criar materiais, identificar potenciais patrocinadores, criar ligações com a comunidade local, angariar fundos, desenvolver interna e externamente técnicas de comunicação e a darem os primeiros passos para se estabelecerem a si próprias como centros de desenvolvimento das comunidades.

O que é uma escola da comunidade?

Uma escola da comunidade oferece não apenas o nível padrão de educação, mas é um espaço que está aberto para além do dia da escola tradicional, com o propósito de fornecer programas académicos, de recreação, saúde, serviço social e preparação para o trabalho, para pessoas de todas as idades. A educação da comunidade tem três componentes básicos:

- Aprendizagem ao longo da vida: implementação do princípio de que a aprendizagem continua através de toda a vida.
- Fornecer oportunidades formais e informais de aprendizagem.
- Oferecer programas e serviços para todos os membros da comunidade, frequentemente num contexto inter-gerações.

O envolvimento da comunidade funciona para:

- Promover um sentido de responsabilidade cívica.
- Fornecer oportunidades de liderança aos membros da comunidade.
- Incluir populações diversas em todos os aspectos da vida da comunidade.
- Encorajar os procedimentos democráticos na tomada de decisão local.
- Uso eficiente de recursos.

- Utilização dos recursos físicos, financeiros e humanos das escolas para endereçar as necessidades das comunidades.
- Reduzir a duplicação de serviços promovendo o esforço de colaboração.

Letônia:

A ligação da escola com a comunidade é mais forte nas aldeias pequenas, onde a escola é, às vezes, um centro societal local – organizam-se aí todos os encontros culturais, os acontecimentos de distração, está fundada a biblioteca local. Todos se conhecem uns aos outros e todas as actividades são expostas diante de si. Os acontecimentos na escola são também acontecimentos da aldeia. A integração no ambiente rural é mais rápida do que no urbano porque os contactos entre as pessoas não são tão impessoais como na cidade. Também aqui, a influência de uma sociedade no processo de aprendizagem é indirecta: a sociedade com a sua atitude exhibe os seus valores.

Diversidade cultural e envolvimento das famílias

As expectativas dos pais em relação aos seus filhos e à escola são muito importantes já que estas determinam o tipo de apoio que as famílias irão oferecer aos seus filhos. Os pais e mães podem ver a escola como um espaço onde deixar as crianças (estacionamento); um lugar para adquirir conhecimento útil para o mercado de trabalho, um lugar de educação integral, ou uma plataforma para a mobilidade social. (Samper, 2000? 81).

Actividade 6

Pensem acerca de expectativas:

- O que pensa que as famílias esperam das escolas? E dos seus filhos? Pergunte a alguns pais e procure compreender o modo como as suas expectativas influenciam a sua relação com as escolas.
- Que expectativas têm os professores para com as famílias dos seus alunos? Implicarão uma grande quantidade de colaboração e de comunicação entre eles? Pense nisso.
- As expectativas destes pais e professores diferem em função dos diversos grupos culturais? Quais as consequências para os alunos?

A pesquisa sugere (ex: **Comer e Haynes**, 1992; **Epstein e Dauber**, 1993) uma ligação entre o clima da escola e o ponto até onde os pais e as famílias estão envolvidos na educação dos seus filhos. (Veja o Módulo 7 – organização escolar)

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa300.htm>

Frequentemente os pais dos grupos minoritários não participam nas actividades da escola

Porque será que isto acontece? Quais serão as causas possíveis?

Leia a seguinte informação sobre o assunto.

(veja também o módulo 7, sobre estrutura e organização)

Comer (1986) enfatiza que esta falta de envolvimento não deveria ser interpretada como desinteresse pela educação dos filhos. Em vez disso, estes pais não participam porque não se sentem à vontade nas escolas. O trabalho de Comer com escolas nos EUA mostra que as experiências anteriores dos pais com as escolas, a sua falta de conhecimento acerca das políticas e procedimentos escolares, o seu sentimento de intimidação face aos educadores e a sua percepção de não serem bem-vindos contribuem para o seu não envolvimento nas escolas dos seus filhos.

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa3lk5.htm>

“As pesquisas concluem que as famílias adoptam diferentes formas de relação com a escola, conforme as suas origens sócio-profissionais. As famílias com um nível médio-alto têm relações confortáveis com a escola, elas estão em concordância com a escola, os projectos, e se tiverem problemas têm também os recursos para fazerem influência no contexto escolar. As famílias de um nível baixo estão numa situação de inferioridade em relação à escola: têm menos informação, conhecem menos canais de comunicação com as escolas, e a sua auto-estima acerca da possibilidade de influenciarem o contexto escolar é baixa. Estas famílias estão interessadas nas escolas e no trabalho dos professores, mas não se sentem capazes de dar contributos relevantes para a educação dos seus filhos, e por isso não comparecem nas reuniões”

(Vila, 1998: 108).

Alguns projectos e experiências que promovem a colaboração e a participação

a) Comunidades de Aprendizagem

Nas “comunidades de aprendizagem” a participação da comunidade é a característica principal. Esta experiência educativa é baseada na acção coordenada de todos os agentes na sala de aula: professores (principais responsáveis), pais e voluntários. Todos os que podem ensinar, aprender e melhorar a aprendizagem estarão na sala de aula, cada um partilhando o seu conhecimento, visão do mundo e cultura.

www.comunidadesdeaprendizaje.net (veja o Glossário)

Outros programas educativos inovadores envolvem famílias e comunidades como uma parte importante de si, também:

b) Sucesso para Todos

Um dos princípios de “sucesso para Todos”, é “um programa de apoio à família envolvendo pais, membros da comunidade, e serviços integrados”

www.successforall.net

O envolvimento dos pais é um componente chave para o sucesso dos alunos.

c) Programa de Desenvolvimento Escolar

O envolvimento dos pais é um elemento chave do “Programa para o Desenvolvimento Escolar”. O Programa reconhece o papel crítico que os pais podem e deveriam ter na educação dos seus filhos.

www.info.med.yale.edu/comer/about/parent.html

d) As “Escolas Aceleradas”

Aderem a três princípios inter-relacionados:

A Unidade de Propósitos: todos os membros da comunidade escolar partilham um sonho para a escola e trabalham em conjunto para uma série de objectivos comuns que beneficiarão todos os estudantes;

A Conquista de Poder de Par com a Responsabilidade: Cada membro da comunidade escolar ganha poder para participar num processo de tomada de decisão partilhada, para partilhar a responsabilidade de implementar essas decisões, e para ser tido como responsável pelos resultados dessas decisões;

Trabalhando os Pontos Fortes: Ao criarem a sua escola de sonho, as comunidades escolares aceleradas reconhecem e utilizam o conhecimento, talentos, e recursos de cada membro da comunidade escolar.

www.acceleratedschools.net



actividades e sugestões

Actividade 7

Numa investigação levada a cabo pelo INCE em 1998 acerca da família e da escola, na educação secundária, em Espanha, obtiveram-se os seguintes dados:

- A participação dos pais nas actividades escolares é baixa: uma percentagem acima dos 80% mostra pouca ou nenhuma participação nas actividades extra-escolares, e também em actividades culturais dentro ou fora do horário escolar. A maior participação tem lugar em reuniões de grande interesse para o centro (51% dos pais normalmente implicam-se com frequência ou suficientemente).
- Em 82% dos centros há uma AMPA (Associação de Mães e Pais de Alunos). Metade dos pais participam através do pagamento da quota, e cerca de 14% são membros activos.
- Outra forma de participação, a única relacionada com gestão e tomada de decisão no centro educativo, é o Conselho Escolar. 42% dos pais não sabem a função deste órgão para representação, no entanto 65% estão muito ou suficientemente satisfeitos.
- A forma de comunicação mais frequentemente utilizada pelas famílias para entrar em contacto com o centro é a reunião com o tutor (81%), seguida da informação através de cartas (66%), as reuniões com pais de alunos de um grupo-turma (55%), e as reuniões convocadas pela AMPA (54%).

Este estudo conclui que,

“a preocupação dos pais é centrada na realidade directa dos seus filhos, e mais especificamente, tentando evitar que tenham problemas no centro. Os pais preocupados com a gestão do centro ou com os seus planos educativos são uma minoria. Os pais, em geral, não desejam ser responsáveis por esse trabalho; e é uma atitude generalizada, com poucas diferenças entre grupos sociais e que “a relação pais-centro é principalmente baseada em entrevistas” (p. 70)

À luz destes dados,

- Como os interpreta?
- Pensa que os resultados seriam diferentes no ensino básico? Porquê?
- O que acontece no seu contexto local ou nacional?
- Porque é que os pais não participam com mais frequência?

- O que pode fazer a escola para melhorar esta situação e envolver as famílias na escola?

Actividade 8

Estudo de Caso: Pesquisa acerca dos pais paquistaneses e de cooperação escola-família na Noruega

No sistema escolar norueguês, a cooperação entre a escola e a família é um ideal altamente valorizado. O Acto Norueguês para a Educação Básica e Secundária (Opplaeringslova) estabelece qual o papel formal dos pais na administração escolar sendo os representantes dos pais parte das direcções das escolas. Ao nível individual, o Acto Norueguês para a educação especifica a cooperação entre a escola e a família como um dos objectivos intrínsecos da educação.

O objectivo de um projecto de investigação é pesquisar a cooperação entre os pais de origem paquistanesa e uma escola básica norueguesa. Partindo da própria experiência dos pais e da escola, o projecto procura identificar factores de facilitação e também as barreiras à integração e participação através do envolvimento parental no contexto legal.

Uma das hipóteses que orienta o projecto é a de que as escolas esperam que os pais dêem apoio e seguimento ao trabalho escolar e que vejam a cooperação do mesmo ponto de vista que as escolas (Seeberg, 2003). De acordo com Nordahl e Skilbrei (2002) a relação escola-família sofre de um excesso de circulação de informação, de um diálogo e tomada de decisão cooperativa escassos entre as partes. Isto quer dizer que pode ser difícil para os pais serem críticos, articularem opiniões divergentes e influenciarem o sistema de qualquer forma substancial. Quando se espera dos pais que se envolvam de acordo com regras (norueguesas) informais e tácitas, isso pode ser tornado ainda mais difícil para os pais paquistaneses do que para os pais noruegueses. Será que os pais paquistaneses esperam ser envolvidos em tomadas de decisão cooperativas, e como é que se sentem em relação à cooperação escola-família?, teoricamente(?) (verificar original, pg 16, módulo 3) baseada na cidadania e na autonomia parental. Os pais e a família são vistos como uma instituição pré-política cuja identidade não pode ser legitimamente violada pelo estado (Levison, 1999). Isto implica a distinção entre as esferas pública e privada. Isto pode ser importante não apenas para a cooperação entre os pais paquistaneses e a escola básica norueguesa, mas também para a nossa concepção de uma sociedade multicultural, da democracia e da cooperação entre a escola e a família, em geral.

(Veja também o Módulo 5: Políticas Educativas)

Responda às seguintes questões, tendo em conta o que foi dito no ponto “diversidade cultural e envolvimento familiar” na secção de informação:

- Como são postos em prática os direitos legais? Os pais paquistaneses são incluídos ou excluídos?
- Os pais têm experiência destes direitos legais como instrumentos para o seu próprio envolvimento e interesses?
- Como é que os pais paquistaneses concebem e experienciam as suas próprias possibilidades de influenciar o sistema escolar e a educação dos seus filhos?
- Como é que as expectativas das famílias e das escolas estão a influenciar o envolvimento das famílias paquistanesas?
- Como pode ser tida em conta a diversidade cultural para promover o envolvimento da família?

Actividade 9

Seleccione uma das experiências inovadoras mostradas na ‘informação’ (sucesso para todos, SDP, comunidades de aprendizagem, escolas aceleradas), e procure mais informação relacionada com a colaboração entre escola-família-comunidade. Sintetize a informação que recolheu relacionando-a com o contexto do programa/experiência, e responda às seguintes questões:

- O que captou a sua atenção? Porquê?
- Como pode essa experiência ser transferida para o contexto educativo que conhece?
- Em que sentido é que essa experiência/programa promove a atenção à diversidade cultural?

Actividade 10

Leia o texto seguinte e responda às questões abaixo:

“A inovação educacional no campo das relações escola-família necessita de um tipo de atitudes dos profissionais de ensino, os quais necessitam de aceitar que o seu conhecimento educativo não pode estar distante ou acima do conhecimento educativo das famílias. Apenas quando forem estabelecidas relações baseadas na igualdade e na confiança mútua, as famílias e as escolas poderão partilhar o mesmo projecto educativo”

(Vila, 1998: 110)

- Qual a importância de construir parcerias entre as escolas e as famílias? Porquê?
- Leia na “secção de informação” a parte que diz respeito à “Diversidade cultural e envolvimento das famílias”. O que tem a dizer sobre isso?



Propostas de Colaboração

PROPOSTA 1

Entreviste pais e professores do mesmo centro acerca da relação entre família-escola. Prepare um guião a partir destas questões:

- O que esperam a escola e a família uma da outra?
- Como é a relação entre a família e a escola? Que tipo de colaboração existe?
- Quais as dificuldades existentes em termos da comunicação, horários, disponibilidade, criação de clima de confiança...?
- Como melhorar essa relação e essa colaboração?
- Quais os benefícios da colaboração família-escola? Quem sai beneficiado?

Analise as respostas dadas por ambos: estão de acordo? Se sim, em que sentido?, são diferentes? Se são, em que sentido?

Estabeleça uma forma de melhorar a colaboração entre as famílias e a escola nesse centro. As medidas escolhidas deverão ser adaptadas a esse contexto.

PROPOSTA 2

Visite a associação de pais de uma escola. Que tipo de actividades é que estes desenvolvem? Será que eles têm um espaço próprio na escola? Até que ponto colaboram as famílias? Haverá diferenças entre famílias de grupos culturais diversos? O que pode a escola oferecer a essa associação? Como podem trabalhar em conjunto? Sintetize a informação que recolheu, avalie as actividades dessa associação de pais e pense nas formas como poderiam ser melhoradas, especialmente quanto ao aumento da participação e do envolvimento de famílias de grupos diversos.

PROPOSTA 3

Investigue pelo menos 10 associações da comunidade, instituições, etc., com as quais as escolas na sua zona local poderiam desenvolver parcerias. Crie um directório de associações com a seguinte informação:

- Nome, endereço, informação de contacto (pessoa, número de telefone, email)
- Descrição da associação: objectivos, estrutura...
- Interesses para as escolas: a associação possui uma secção ou programa educativo? Que objectivos ou disciplinas educativas poderia esta apoiar? Tem experiência de parceria? ...

- Qualquer outra informação que considere importante.

Trabalhando em pares ou em pequenos grupos, faça o enfoque numa delas e desenvolva um plano de colaboração entre a sua escola e essa instituição da comunidade.



Planeando e adaptando o currículo

Veja com atenção o plano de comunicação de uma escola com as famílias: calendário de reuniões, atenção aos horários dos pais, tópicos que são discutidos, informação dada e solicitada,... quais os documentos que reflectem esta informação (projectos educativos, prospectos da escola,...)? Como é que a escola promove a comunicação com os pais? Seguem-se alguns exemplos.

a) Um exemplo da Escola de Montserrat (Espanha) que pertence a uma ONG mas é subsidiada pelo governo, mostra as relações família-escola. Que são:

- Duas reuniões regulares, uma no início do ano escolar e uma no final. O director de turma dirige-se aos pais (normalmente apenas mães) e informa-as acerca dos objectivos particulares para cada ano escolar ou se for, ou não, atingidos no final do ano. Informam também os pais acerca de como o grupo de alunos se está a comportar em termos sociais (o tipo de relações que estabelecem e sustentam). Se houver algum problema no comportamento de um aluno ou no seu desempenho académico, solicitam aos pais uma reunião individual. Procuram fazê-lo com todos os pais mas não dispõem de tempo suficiente. Os pais sabem que se os seus filhos não forem às aulas, receberão um aviso acerca disso. Também recebem cartas da escola relacionadas com seja o que for que tenham que pagar ou sobre qualquer coisa extraordinária ou evento que esteja para acontecer, acerca das férias escolares, festas, etc.
- Os alunos também têm um diário (no qual escrevem tudo aquilo que quiserem), que tem uma secção para levar e trazer informação entre os professores e os pais.
- Os pais podem partilhar informação, impressões, etc. se os filhos estiverem envolvidos em actividades extra-curriculares.

b) uma maneira de comunicar com os pais é através de um jornal semanal da escola. A estrutura do jornal poderia ser a seguinte:

- Notícias acerca das estratégias de desenvolvimento da escola.
- Notícias de cada turma acerca do que foi o item mais importante da semana; poderiam ser incluídas algumas actividades interessantes desenvolvidas fora da sala de aula, por exemplo visitas de estudo, excursões, etc.
- Notícias dos pais e da comunidade: notícias da associação de pais, decisões tomadas nos órgãos de gestão, etc.



recursos específicos e ligações adicionais

Sites na Web

Família e Comunidade:

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/pa0cont.htm>

Livros e artigos

Banks, Cherry A. McGee. (2004). Communities, families and educators, working for school improvement, (comunidades, famílias e educadores, trabalhando para a melhoria da escola) in James Banks e Cherry McGee Banks (eds.) *Multicultural Education: issues and perspectives*. (Educação Multicultural: questões e perspectivas) 5th edition. Hoboken, NJ: Wiley.

Comer, J. (1986). Parent participation in the schools. (Participação dos pais nas escolas) *Phi Delta Kappan*, 67, 442-446.

Comer, J. P. e **Haynes**, N. M. (1992, Junho). *Summary of school development program effects*. (Sumário dos efeitos do programa de desenvolvimento das escolas). New Haven, CT: Yale Child Study Center.

Dauber, S. L. e **Epstein**, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. (Atitudes e práticas de envolvimento dos pais em escolas elementares e médias do centro da cidade) Em N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (famílias e escolas numa sociedade pluralista) (pp. 53-71). Albany, NY: State University of New York Press.

Epstein, Joyce L. e **Salinas**, Karen Clark. (2004) Partnering with families and communities, (Em parceria com as famílias e as comunidades) in *Educational Leadership* vol. 61, n. 8. Schools as Learning Communities, (As escolas como comunidades de aprendizagem) (pp. 12-18). www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html

Henderson, A. e **Berla**, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. (Uma nova geração de evidência: a família é fundamental para as aquisições dos alunos) Washington, DC: National Committee for Citizens in Education, Center for Law and Education.

INCE. (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo.* (Família e escola. Diagnóstico do sistema educativo) (1997). Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación-MEC.

Levinson, Meira (1999). *The demands of liberal education.* (Os requisitos da educação liberal). Oxford University Press: Oxford.

Nordahl, T. e Skilbrei, M. Det Vanskelige samarbeidet. NOVA Rapport 13/02, Oslo.

Samper Raseró, Lluís (ed.). (2000). *Família, cultura y educación.* Lleida: Universitat de Lleida.

Silva, P. (1996), "Escola-família, uma relação entre culturas?" in L. Barbeiro e R. Vieira (org.), *A Criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Esquecer?*, pp. 21-30, Leiria, ESE de Leiria

Vila, Ignasi. (1998). *Familia, escuela y comunidad.* Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.



pressupostos teóricos

Os objectivos deste módulo são:

- Identificar as teorias implícitas / explícitas nas práticas dos professores
- Apresentar teorias que suportam a abordagem intercultural (ensino / aprendizagem / comunicação)
- Reflectir acerca das consequências práticas das teorias anteriores

Neste módulo reflectiremos, e procuraremos responder, às seguintes questões:

1. Como informação colateral mas essencial ao módulo:
 - O que significa teoria?
 - O que implica?
2. Como pressupostos teóricos específicos para o ensino e a aprendizagem:
 - O que significa aprender?
 - Para que aprendemos?
 - Como é atingida a aprendizagem?
 - Como é que aprendemos?
 - O que significa ensinar?
 - O que ensinar? Como pode ser feito de forma apropriada?
 - Como ensinar?



para começar a pensar

Leia as seguintes citações, tentando relacionar o que dizem com a sua própria experiência como aluno e como professor:

“Onde eu nasci, aprender era uma actividade colectiva. Mas quando cheguei à escola e tentei partilhar a aprendizagem com outros estudantes, isso era chamado fazer batota. O currículo mandou-me a mensagem clara que aprender era uma empresa altamente individualista, quase secreta. A minha experiência de trabalho... foi ridicularizada na turma”.

Giroux, Henry A.

“Os intelectuais que memorizam tudo, lendo horas a fio, escravos do texto, temerosos de correrem um risco, falando como se estivessem a recitar de memória, falham em fazer quaisquer ligações concretas entre aquilo que leram e o que se está a passar no mundo, no país, ou na comunidade local. Repetem aquilo que leram com precisão mas raramente ensinam algo com valor pessoal. Falam correctamente acerca do pensamento dialéctico mas pensam de forma mecanicista. Esses professores habitam um mundo idealizado, um mundo de meros dados, desligado daquele em que as outras pessoas vivem.”

Freire, Paulo (Pedagogy of Freedom,)

As citações de Giroux e de Freire reflectem acerca da aprendizagem e do ensino, respectivamente.

O que pensa destes conceitos?

O que significa teoria? O que implica?

O que significa aprender? Para que aprendemos? Como é atingida a aprendizagem?

Como é que aprendemos?

O que significa ensinar? O que ensinar? Como pode ser feito de forma apropriada?

Como ensinar?

Escreva a sua resposta. As suas explicações, os seus argumentos acerca de ensinar e aprender mostram a sua teoria acerca deles. A Teoria são os conceitos e as relações que usamos para explicar os acontecimentos; um comportamento, para descrever e explicar a

realidade. A Teoria é a explicação que temos para compreendermos o mundo e as relações das pessoas (com outras pessoas, com as coisas, com o ambiente).

Quando estabelecemos relações com outras pessoas, elas são modeladas pela nossa própria teoria e crenças acerca delas. Todos os professores têm a sua própria teoria para explicar a aprendizagem dos seus alunos e as suas próprias teorias acerca do que implica ensinar. Temos sempre as nossas próprias teorias, embora elas não sejam explícitas, normalmente. Pensemos acerca delas...



informação

Teoria Educativa

Teoria, em sentido básico, marca a distinção entre a observação do particular, por um lado, e a tentativa de formular observações gerais e, principalmente, por outro lado, de construir sistemas explicativos. A Teoria faz a descrição das relações entre conceitos e explicações para os acontecimentos observados ou vividos. A Teoria não pode ser completamente divorciada da observação prática; cada observação particular é informada teoricamente, se uma pessoa escolher meramente classificá-la de uma forma em vez de outra. A Teoria pode ser produtiva mesmo quando parcialmente errada. Queremos dizer com isto que, apesar dos nossos erros e deficiências, propor uma explicação para os acontecimentos pode servir propósitos diversos. Como **Freire** (1998) que citamos:

“A reflexão crítica sobre a prática é um requisito da relação entre teoria e prática. Caso contrário a teoria transforma-se num simples ‘blá, blá, blá’, e a prática activismo puro. Ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a produção do conhecimento... Não há, de facto, ensino sem aprendizagem”.

A teoria educativa é bastante velha, estava já mais desenvolvida do que um número doutros ramos da teoria, no tempo de Platão. A questão é de saber se tem mudado muito desde esse tempo. Pode argumentar-se que em termos latos o desenvolvimento da teoria educativa tem sido similar em tipo e manteve-se ao mesmo ritmo do desenvolvimento, por exemplo, da teoria moral e da teoria política através dos séculos. Quer dizer, os conceitos particulares têm sido explicados mais plenamente, os argumentos têm sido testados e estabeleceram o seu campo ou encontraram procura, circunstâncias novas ou novos contributos deram origem a novas formas de problemas, e foi acumulado um corpo de compreensão mais completo e alargado. Mas não quer dizer que tenhamos estabelecido necessariamente com mais certeza o que deveríamos fazer moral, política ou educativamente.

A teoria educativa não é comparável às teorias nas ciências naturais. As três diferenças principais na teoria educativa são: a) os seus fins estão longe de estar devidamente articulados, e até certo ponto, debatidos forte e legitimamente (a educação em si; a criatividade, a socialização, etc.); b) Não tem uma metodologia específica, já que envolve uma combinação de vários tipos diferentes de técnicas e métodos, cada um necessitando de ser examinado de uma forma diferente (questões avaliativas, questões conceptuais, questões empíricas, etc.); c) os seus conceitos centrais não estão claramente articulados (a educação em si; a cultura; o ensino e a aprendizagem). Como Dewey (1963) afirmou em relação ao movimento da *Escola Nova*:

“Não é demais dizer que uma filosofia educativa que professe ser baseada na ideia de liberdade possa vir a tornar-se tão dogmática como a educação tradicional contra a qual reagiu. Porque cada teoria e conjunto de práticas são dogmáticos se não forem baseados no exame crítico dos seus próprios pressupostos de sustentação. Pode dizer-se que a educação nova enfatiza a liberdade do aluno. Muito bem. O problema está agora definido. O que quer dizer liberdade e quais são as condições nas quais esta é realizável?”

(Dewey, 1963: 22).

Tendo em mente estas limitações e considerações, propomo-nos pensar acerca dos *pressupostos teóricos que sustentam a educação intercultural*. Para isso, temos que abordar aspectos como saber *quais são os conceitos chave* a ter em conta quando pensamos em educação e *quais são as teorias* (explicações) acerca de ensinar e aprender que justificam as propostas de educação intercultural. Os conceitos principais que teríamos que considerar em educação (cultura, diversidade cultural, entre outros) são discutidos no **Glossário**. Este **Módulo** irá apresentar os nossos *pressupostos* acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Têm sido desenvolvidas muitas teorias para explicar como é que o ensino e a aprendizagem têm lugar; no entanto, normalmente, consideram o professor como um especialista cujo papel principal é transmitir conhecimento; com o aprendente num papel passivo. A necessidade de atribuir um papel mais activo ao aprendente foi reclamada por Piaget (embora sob um ponto de vista individualista), e outros como Montessori, Freinet, Vygotski, Bruner, Dewey, ou Freire, que começaram a pôr a ênfase na aprendizagem experiencial, e atribuíram importância ao contexto social no qual cada indivíduo se desenvolve. O **papel do professor é mais visto como o de um mediador, um facilitador**. Estas ideias, no entanto, não têm levado a práticas de ensino comuns, salvo raras excepções.

Durante os anos 70 e 80, um certo número de teóricos e práticos, oriundos de muitas disciplinas diferentes (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciências)¹, começaram a explorar as relações entre cultura e poder, especialmente no modo como estas se traduzem para a vida quotidiana da teoria e da prática pedagógica, desafiando a teoria educativa e a prática tradicionais, e dando vez ao movimento da pedagogia crítica.

Não apresentaremos aqui um conjunto de teorias ou de elaborações conceptuais para estudar, mas faremos antes o enfoque naqueles aspectos que são significativos para a abordagem intercultural que dá suporte a este Guia, delineadas a partir de algumas das ideias dos autores anteriores. Dada a sua relevância para o tópico desenvolveremos mais os pressupostos da pedagogia crítica.

¹ Apple, Aronowitz, Darder, Giroux, McLaren, ...

Pense na relação entre teoria e prática:

- Concorda com a citação de Freire? Qual é a relevância da teoria para o nosso trabalho diário? Tem consciência das suas ideias acerca da educação?
- Que teorias educativas conhece? Acha que estão no centro da educação intercultural? Que tipo de tópicos deveria uma teoria enfatizar para ser considerada “intercultural”?
- Releia a passagem de Dewey. O que pensa que Dewey queria dizer? Como é que a afirmação de Dewey se relaciona com a importância de definir os conceitos chave que queremos ter em conta? Que implicações é que isso tem para o desenvolvimento da teoria?

Passemos aos nossos pressupostos fundamentais no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, segundo uma perspectiva intercultural.

O que significa aprender?

Consideramos a aprendizagem como um processo activo por parte do aprendente, que ocorre inevitavelmente no seio de um contexto social. É um processo que faz as pessoas mover-se para além dos factores que as condicionam como pessoas humanas. A capacidade de ir para além dos factores de condicionamento é uma das vantagens óbvias da pessoa humana (Freire). Esta é a nossa capacidade para aprender.

“A capacidade humana para intervir, comparar, julgar, decidir, escolher, desistir, torna-nos capazes de actos de grandeza, dignidade, e ao mesmo tempo, do impensável em termos de indignidade... Gosto de ser humano porque no meu inacabamento sei que sou condicionado. No entanto, consciente de tal condicionamento, sei que posso ir para além dele, esta é a diferença essencial entre uma existência condicionada e determinada.

A [conscientização] é natural porque o inacabamento é parte integrante do fenómeno da vida, em si mesma, que para além de mulheres e homens inclui as cerejeiras no meu jardim e os pássaros que cantam nos seus ramos... a Educação não nos torna educáveis. É a nossa capacitação de sermos inacabados que nos torna educáveis”.

(Freire, 1998)

A aprendizagem não é o resultado do ensino, mas uma conquista pessoal. A aprendizagem não tem lugar no vazio, ocorre num contexto social específico e dinâmico. Deveríamos ter em conta os contextos culturais, os significados culturais. Porquê? Porque estas referências são parte e produto do processo de aprendizagem. Nós aprendemos em, de, para, no sentido de... meios culturais. Por favor procure o conceito de *diversidade cultural* no **Glossário**.

Aprendemos principalmente através da experiência, pense nos tempos em que os seus pais lhe diziam para não fazer alguma coisa (ou em quando dá conselhos aos seus próprios filhos ou alunos), mas não compreendia as razões até *fazer* essas coisas. As explicações de outras

peçoas poderiam provar-se muito úteis para clarificar conceitos ou procedimentos, mas a verdadeira aprendizagem não ocorrerá até que haja pensamento reflexivo e apropriação por parte do aprendente.

Actividade 2

Comente esta citação, fazendo a ligação com a aprendizagem:

“Nada é ‘livre de cultura’, mas os indivíduos também não são meros espelhos da sua cultura”.
(Bruner, 1996)

O que significa, para si, o termo cultura? Qual é a sua influência na aprendizagem?

Dewey dá realce a dois princípios principais da aprendizagem: experiência e interacção. A experiência refere-se à nossa experiência pessoal, íntima, subjectiva e também aos acontecimentos sociais e às experiências de grupo. A interacção lida com as nossas relações e trocas com as outras pessoas que identificamos como iguais ou diversas, “outros que não os meus” (diversidade).

Porque não estabelecer uma ligação íntima entre o conhecimento considerado básico em qualquer currículo escolar e o conhecimento que é fruto da experiência vivida desses estudantes como indivíduos? A curiosidade como questionamento imparável, como movimento no sentido da revelação de alguma coisa oculta, como uma questão verbalizada ou não, como busca de clareza, como um movimento de atenção, sugestão e vigilância, constituem uma parte integrante do fenómeno de estar vivo (Dewey).

De acordo com os princípios de Dewey, consideramos a aprendizagem como uma construção colectiva de conhecimento que deveria estar ligada às experiências dos estudantes nos seus ambientes respectivos. Assim, a aprendizagem tem que ter sentido e ser significativa para o aprendente e temos que promover a aprendizagem através de actividades levadas a cabo com os outros (não apenas adultos ou professores, mas também entre iguais – veja orientação pelos pares no módulo 8 – Estratégias de aprendizagem).

Todas as ideias anteriores dão corpo ao chamado *construtivismo*: uma filosofia de aprendizagem baseada na premissa de que, reflectindo acerca das nossas experiências, construímos a nossa própria compreensão do mundo onde vivemos. Cada um de nós gera as suas próprias “regras” e “modelos mentais”, que usamos para dar sentido às nossas experiências. Aprender é, então, simplesmente um processo de ajustamento dos nossos modelos mentais para acomodar novas experiências.

Alguns dos princípios de orientação do construtivismo são expressos nas seguintes afirmações: (extraídas de <http://www.funderstanding.com/construtivism.cfm>):

1. Aprender é uma procura de significado. Por isso, a aprendizagem tem que começar com os aspectos em torno dos quais os estudantes estão a tentar activamente construir significado.
2. O significado requer a compreensão de todos e também de partes. E as partes têm que ser compreendidas no contexto do todo. Por isso, o processo de aprendizagem faz o enfoque em conceitos primários, não em factos isolados.
3. Para ensinar bem, temos que compreender os modelos mentais que os estudantes utilizam para ter a percepção do mundo e os pressupostos que eles tomam para dar suporte a esses modelos.
4. O propósito de aprender é o indivíduo construir o seu significado próprio, não apenas o de memorizar as respostas “certas” e regurgitar os significados de outra pessoa qualquer. Já que a educação é inerentemente interdisciplinar, a única forma válida de medir a aprendizagem é tornar a avaliação parte do processo de aprendizagem, assegurando que ela fornece informação aos estudantes acerca da qualidade da sua aprendizagem.

Esta forma de ensinar não é, realmente, um novo desenvolvimento; muitos professores têm aplicado estes princípios às suas práticas, no entanto não estavam apoiados por um enquadramento teórico (para além de não ser uma prática comum).

Como Glasersfeld afirma:

“O construtivismo não reclama ter feito invenções que abanem o mundo na área da educação; reclama meramente fornecer uma base conceptual sólida para algumas das coisas que, até agora, os professores inspirados tinham que fazer sem fundamentos teóricos”.

Glasersfeld, E. Von (1995)

A análise do paradigma histórico-cultural desenvolvida pelos filósofos educativos (Vigotski, Luria) enfatiza o papel que a cultura tem na formação e desenvolvimento das funções físicas através da internalização dos canais culturais pelo estudante (Wertsch, del Rio e Alvarez, 1995). Os estudantes são aprendentes antes de irem para a escola, são aprendentes fora da escola, depois da escola, e se tiverem sorte, mesmo na escola. O estudante internaliza a forma apropriada de adquirir conhecimento em situações muito diferentes: formais e informais, na escola, em casa, com os companheiros de turma. Esta experiência prévia de aprendizagem é realmente útil na escola e os professores deveriam ser capazes de a usar para melhorar a experiência de escolarização. *Como poderemos atingir isto?*

Em primeiro lugar, travando conhecimento com os interesses, experiências, expectativas, conhecimentos... reais dos estudantes. Isto não é difícil, basta perguntar aos alunos: o que gosta de fazer em casa? E com os teus amigos? Com que é que te preocupas? Quais as tuas expectativas? O que sabes acerca de...?

Freinet escreveu sobre isso:

“... viemos pelas ruas e pelas estradas, inebriados pela brisa da manhã, encorajados por actividades que tinham um significado profundo para nós, que se ligavam através de jogos com o nossa vida presente e futura... a vida abraçava-nos e empurrava-nos para a frente com optimismo... aproximávamo-nos da escola. Não tínhamos poucas ideias, até tínhamos ideias originais; as nossas línguas soltavam-se sem esforço com subtileza e humor; as iniciativas, boas ou más, floresciam. E depois, abruptamente, a campainha tocou; criou uma espécie de vazio... a vida parou onde começou a escola: um mundo novo, completamente diferente do mundo onde vivíamos, com outras regras, outras obrigações, outros interesses, ou, o que é ainda pior, uma às vezes dramática completa falta de interesse...”

(1964)

Como se afirma no Memorandum for Lifelong Learning (Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida): “As pessoas apenas planearão actividades de aprendizagem consistentes através das sua vidas se quiserem aprender. Não quererão continuar a aprender se as suas experiências de aprendizagem no princípio da vida tiverem sido sem sucesso e negativas em termos pessoais (...) Não se sentirão motivadas para tomar parte em aprendizagens cujo conteúdo e métodos não tenham devidamente em conta as suas perspectivas culturais e as suas experiências de vida”. (EC, 2000: 9)

Deveríamos ser capazes de relacionar a escola e a vida, a escola e a família, e os amigos, a escola como uma parte com sentido na vida do estudante. Esta é a forma de garantir a aprendizagem, de promover a curiosidade, motivar para continuar a aprender acerca de... tudo. Para o fazer, não é necessário utilizar receitas complexas. Poderia ser suficiente evitar algumas situações comuns na escola. Por exemplo, pense no seguinte caso de uma escola em Espanha:

Uma professora explica o período Muçulmano (na história espanhola, do século VIII ao século XVI). Ao mesmo tempo a televisão e os *media* em geral estão constantemente a divulgar notícias acerca da guerra, da religião, da emigração, do terrorismo Muçulmano. No entanto o professor não relaciona ambos os tipos de informação.

Actividade 3

Há muitos exemplos de descontextualização dos conteúdos e das actividades de ensino, há demasiados exemplos de conhecimento sem sentido na escola. Pode descrever outros exemplos que suportem esta ideia?

Relacione-os com o Módulo 3 – escola, família, comunidade, especialmente com a distância entre a escola e os pais/comunidades minoritários.

Outro aspecto importante é o da aprendizagem colateral:

“Talvez a maior de todas as falácias pedagógicas seja a noção de que uma pessoa aprende apenas a coisa particular que está a estudar na altura. A aprendizagem colateral no sentido da formação de atitudes duráveis, do que se gosta e não gosta, podem ser, e muitas vezes são, muito mais importantes do que a lição de ortografia, de geografia ou de história que são aprendidas... A atitude mais importante que pode ser formada é a do desejo de continuar a aprender”.

(Dewey, 1963: 48)

O que significa ensinar?

Ensinar bem é um trabalho difícil, complexo e desafiante. Desenvolver o nosso modo próprio de ensinar para incorporar objectivos novos e mais abrangentes (especialmente os fortemente carregados com o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e disposições novos e desafiantes) é uma tarefa exigente. Segundo uma perspectiva construtivista, os professores deveriam actuar como facilitadores da aprendizagem, encorajando os estudantes a descobrirem os princípios por si próprios.

Na escola, o ensino, normalmente revela o seu carácter fundamentalmente narrativo. Esta relação envolve um sujeito narrativo (o professor) e os objectos pacientes, receptivos, ouvintes (os estudantes). Os conteúdos, quer sejam valores ou dimensões empíricas da realidade, tendem a tornar-se sem vida e petrificados, durante o processo de narração... O professor fala acerca da realidade como se esta fosse imóvel, estática, compartimentada, e previsível. Ou então faz explanações sobre um tópico completamente alheio à experiência existencial dos estudantes. A tarefa do/a professor é ‘encher’ os estudantes com os conteúdos da sua narração (*educação bancária*). (Paulo Freire, 1998a: 54)

Inclua uma ilustração da educação bancária.

No entanto, vemos a educação como uma experiência pessoal, uma interacção pessoal, um movimento pessoal de avanço, uma aprendizagem pessoal. Ensinar e aprender fazem parte da mesma experiência. Somo todos professores e aprendentes ao mesmo tempo.

“Não posso ser professor sem expor quem sou... uma das minhas maiores preocupações é a aproximação entre o que faço e o que digo, entre o que pareço ser e aquilo em que me estou, efectivamente, a tornar. O exercício da minha actividade educativa não me deixa intocado. Não menos do que eu poderia estar lá fora à chuva sem qualquer protecção e esperar não ficar molhado... O conhecimento apenas emerge através da invenção e da re-invenção, através do questionamento incansável, impaciente, contínuo, esperançoso que os seres humanos prosseguem no mundo, com o mundo, e uns com os outros”.

(Freire)

Nós, como professores temos que ter consciência dos nossos enviesamentos e preconceitos. É interessante recordar que a maior da avaliação dos alunos é baseada na sua aparência pessoal, na sua competência na linguagem escolar e nas suas origens familiares. Mesmo quando estão disponíveis medidas padrão, tendemos a fazer interpretações enviesadas. Deveríamos usar grupos flexíveis e recursos variados (pessoas, publicações, *media*, Web). Temos que nos sentir confiantes em relação à ideia de que a aprendizagem ocorre nas situações mais diversas: visitas, entrevistas, passeios, conversações, trocas,... mesmo na sala de aula!).

É também essencial ter em consideração as diferenças sócio-culturais entre os aprendentes: deveríamos reconhecer as diferenças nos estilos de aprendizagem e de motivação, as diferenças na experiência e no tipo de interações de diferentes aprendentes e professores. Estas diferenças são relações dinâmicas e não entidades fixas usadas para rotular e classificar. As dificuldades académicas de certos grupos não podem ser explicadas/justificadas em termos de falta de capacidade do aluno ou do grupo devidos a deficiências supostamente genéticas (Jensen, 1969; Coleman, 1966) ou devidos a deficiências sociais/culturais (Cohen e cols. 1968). *Veja o Módulo 8 – Estratégias de Ensino e Aprendizagem.*

Actividade 4

Faça uma reflexão acerca dos seguintes aspectos:

“A aprendizagem depende das características individuais da pessoa...”

“A aprendizagem depende do contexto social no qual o estudante vive...”

Entreviste estudantes acerca do que eles entendem por aprendizagem, como gostam de aprender, o que lhes faz falta, etc.

Leia os excertos seguintes:

“O momento mais significativo no decurso do desenvolvimento intelectual, que dá corpo às formas puramente humanas de inteligência prática e abstracta, ocorre quando a fala e a actividade prática, duas linhas de desenvolvimento previamente completamente independentes, convergem”.

(Vygotsky,)

“...As pessoas geralmente aprendem as palavras no contexto da comunicação ordinária. Este processo é espantosamente rápido e bem sucedido. (...) Porque está dependente de situações e de negociações, o significado de uma palavra não pode, em princípio, ser capturado por uma definição, mesmo quando esta é suportada por um par de frases exemplificativas”.

(Seely Brown, J.; Collins, A.; Duguid, P.1989:

- O que lhes encontra em comum?
- Como é que estas afirmações se relacionam com os conteúdos deste módulo? Por favor, dê um exemplo concreto.

Para ensinar e aprender numa perspectiva intercultural, podemos sustentar-nos nas ideias e pressupostos de dois movimentos educacionais importantes que desafiam os paradigmas dominantes das teorias de ensino e aprendizagem: a filosofia da Escola Nova, como conceptualizada por Dewey (incluído no currículo de muitos cursos dos programas de formação de professores, mas normalmente associado à filosofia da educação, como

histórico, ou à teoria da educação, raramente aplicada à prática); e à Pedagogia Crítica, baseada nos ensinamentos de Paulo Freire, e desenvolvida por muitos educadores críticos.

Em relação ao primeiro, Dewey (1938) sublinha os princípios seguintes ao formular a filosofia da educação implícita nas práticas da Escola Nova, em comparação com as práticas tradicionais:

- *A expressão e cultivo da individualidade* são opostos às imposições vindas de cima.
- *A actividade livre* é oposta à disciplina externa.
- *A aprendizagem através da experiência* é oposta à aprendizagem a partir de textos e de professores.
- Os conteúdos são considerados como meios para obter fins que apelam directamente à vida, em oposição à aquisição simples dos conteúdos.
- *Tirar o máximo partido das oportunidades da vida presente* é oposto à preparação de um futuro mais ou menos remoto.
- *O relacionamento com um mundo em transformação* é oposto aos objectivos e materiais estáticos...

“Eu assumo que a unidade fundamental da **filosofia nova** se encontra na ideia de que existe uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência efectiva e da educação”

(Dewey, 1938: 19,20).

No que diz respeito à Pedagogia Crítica (PC), não há uma definição estática, embora o termo se tenha referido tradicionalmente às teorias e práticas educativas que são destinadas a aumentar a consciência crítica dos aprendentes em relação a circunstâncias sociais opressivas. Para além do seu enfoque na libertação pessoal através do desenvolvimento da consciência crítica, a pedagogia crítica também tem um componente mais colectivo e político, no sentido de que a consciência crítica é posicionada como o primeiro passo necessário para uma luta política colectiva mais alargada para desafiar e mudar essas condições sociais opressivas e para criar uma sociedade mais igualitária. Desse modo, os educadores críticos procuram perturbar os efeitos de regimes opressivos de poder, tanto na sala de aula como na sociedade mais alargada.

Background da PC

A pedagogia crítica tem as suas raízes na teoria crítica da **Escola de Frankfurt**, cuja influência é evidente nos trabalhos emancipatórios de **Paulo Freire**, o educador crítico de mais nomeada. Para Freire, a **educação libertadora** faz o enfoque no desenvolvimento da consciência crítica, que permite aos estudantes reconhecerem as relações entre os seus problemas individuais e os contextos sociais em que estão embebidos. Chegar à consciência (“**conscientização**”) é o primeiro passo necessário da “**praxis**,” considerada como uma abordagem continuada e reflexiva para a tomada de acção. A Práxis envolve engajar-se num ciclo de teoria, aplicação, avaliação, reflexão, e de volta à teoria. O produto da práxis é a transformação social ao nível colectivo.

Para mais informação pode consultar a página da Web de Cristy **Stevens**

(<http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/page1.htm>)

de onde foi extraída esta introdução à PC.

Actividade 5

- O que pensa da neutralidade em educação? Será possível? Será desejável?
- A educação intercultural poderá ser neutra? Porquê ou porque não?
- Um/a professor/a intercultural poderá ser neutro? O que implica para si como professor ser um educador crítico ou não?

Leia o texto seguinte depois de ter respondido às questões.

“Contrariamente às perspectivas tradicionais de educação que se afirmam como neutras e apolíticas, a Pedagogia Crítica vê toda a teoria educativa como intimamente ligada a ideologias moldadas pelo poder, pela política, pela história e pela cultura. Dada esta visão, a escolarização funciona como um terreno de luta continuada acerca do que será aceite como conhecimento e como cultura legítimos. De acordo com esta noção, uma pedagogia tem que abordar seriamente o conceito de política cultural, legitimando e desafiando as experiências culturais que compreendem as histórias e as realidades sociais que, por sua vez, compreendem as formas e as fronteiras que dão sentido às vidas dos estudantes”

(Darder, 1995)

Tente responder de novo às perguntas depois de ler o texto. Há alguma diferença entre as suas respostas anteriores e as actuais? Relacione as suas respostas com o conteúdo do Módulo 1 – educação obrigatória. Poderá a escolarização ser um lugar neutro?

A Pedagogia Crítica está particularmente preocupada com a **reconfiguração da relação tradicional estudante / professor**, na qual o professor é o agente activo, o que sabe, e os estudantes são os recipientes passivos do conhecimento do professor (o “**conceito de educação bancária**”). Em vez disso, a sala de aula é vista como um lugar onde é produzido conhecimento novo, enraizado tanto nas experiências dos estudantes como dos professores, através do diálogo significativo (**método dialógico**).

Não tenha receio de desviar o enfoque para o aprendente, de dar aos seus alunos um papel mais activo na sala de aula e noutros ambientes, consigo a funcionar como facilitador da aprendizagem deles. Isto não implica dar-lhes uma grande quantidade de trabalho de casa individual e colocar toda a responsabilidade da sua aprendizagem no seu esforço para memorizarem os conteúdos, mas engajar os alunos no processo de aprendizagem, como um todo. Isto não o tornará, de maneira nenhuma, num professor menos competente, antes pelo contrário, não será visto como um “inimigo” mas como alguém que acredita nas capacidades deles.

Actividade 6

Volte às respostas que deu no início deste módulo. Qual é o seu papel como professor? E qual o dos seus alunos? (Isto não é uma avaliação, por favor responda com sinceridade e honestidade!)

Depois de ter lido este módulo, acha que deveria mudar alguns dos aspectos da sua metodologia de ensino? Verá os seus alunos de modo diferente do que costumava ver, anteriormente?



Propostas de Colaboração

PROPOSTA 1

Entreviste outros professores ou colegas acerca das questões principais que propusemos para este módulo: Peça-lhes que expliquem o que significa ensino e aprendizagem, fazendo o enfoque nos conceitos que eles consideram que deveriam ser abordados em educação, como é que a aprendizagem tem lugar, o que entendem por ensinar. Discuta com eles, depois da explanação, quais as teorias que enraízam as suas práticas.

PROPOSTA 2

Propomos-lhe agora uma actividade de colaboração baseada na Investigação-Acção, a qual pode desenvolver com outros colegas, tomando suporte nas ideias mais importantes aprendidas através do Guia. É-lhe primeiro fornecida uma explanação acerca da Investigação-Acção, da sua utilidade para a educação intercultural, e finalmente é dado um exemplo para ilustrar os diferentes passos desta metodologia. Tudo isto está disponível em:

<http://www.edchange.org/multicultural/tar.html>.

A Investigação-Acção do Professor (IAP) é um método de avaliação destinado a engajar os práticos de educação na avaliação e melhoria da sua própria prática. Pode ajudar os professores a reconsiderar os seus métodos de ensino ou a adaptarem-se a situações diferentes, e pode ser também uma actividade da comunidade, ajudando equipas de professores a abordar aspectos diversos nas escolas e provocar a mudança. Em geral:

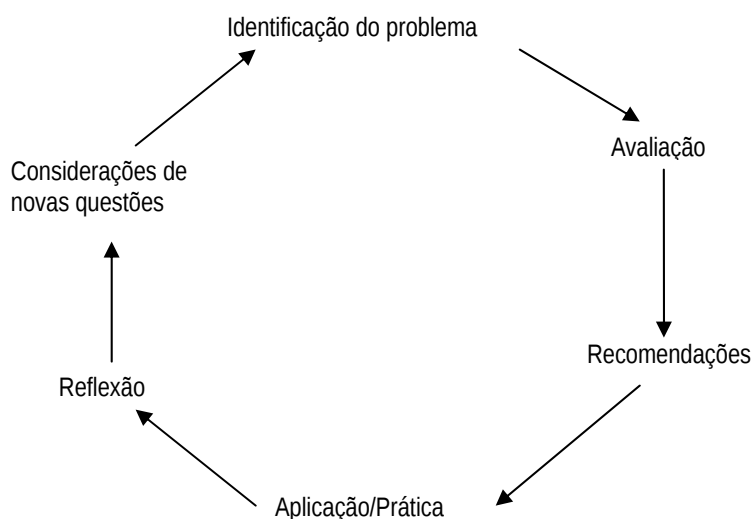
- é uma forma de avaliação educativa não tradicional e baseada na comunidade;
- é levada a cabo por educadores, não por investigadores ou avaliadores exteriores;
- faz o enfoque na melhoria do ensino e da aprendizagem, mas também nos factores sociais e ambientais que afectam a natureza e o sucesso do ensino e da aprendizagem;
- é formativa, não sumativa – um processo continuado de avaliação, recomendação, prática, reflexão e re-avaliação; e
- é orientada para a mudança, e levada a cabo com o pressuposto de que a mudança é necessária num contexto dado.

A IAP pode ser um instrumento poderoso para a equidade e a educação intercultural porque:

- compromete a comunidade no esforço avaliativo, e como resultado, a mudança é pertença e responsabilidade da comunidade;

- tem uma natureza pública, e fornece um enquadramento para o diálogo público acerca das preocupações existentes e possíveis soluções;
- facilita a mudança e o crescimento individual para os professores-investigadores;
- é inerentemente crítica e transformadora – mesmo se daí não resultar nenhuma grande mudança na escola, os educadores são mudados pela condução da pesquisa, e a escola é mudada pela mudança nos educadores;
- a pesquisa demonstra que os professores-investigadores se tornam mais críticos e reflexivos acerca das suas práticas; e
- dá conta de que os professores são activistas, quer nos identifiquemos com esse modo de descrição ou não, e que as nossas acções diárias e as nossas decisões têm um papel importante na sociedade e na vida dos nossos alunos.

Estádios cíclicos da IAP, que exemplificam o processo, abordando aspectos da Equidade e da Educação Intercultural



Um exemplo de implementação poderia ser o seguinte

Estádio Um: Identificação do Problema: detecte uma desigualdade e a necessidade de mudança. Pode ser um problema existente (mesmo histórico), ou um aspecto que tenha emergido recentemente.

Estádio Dois: Avaliação: desenvolva e leve a cabo métodos para avaliação da extensão e profundidade da desigualdade e de que modo é que esta informa as experiências de todos os membros da comunidade. A avaliação tem que começar por ter em conta o contexto institucional e histórico da desigualdade.

Estádio Três: Recomendações: baseado na Avaliação, forneça recomendações específicas para a mudança e/ou avaliação continuada.

Estádio Quatro: Aplicação /Prática: trabalhe com os poderes que podem desenvolver a acção e institucionalize as recomendações.

Estádio Cinco: Reflexão: Depois de realizadas as mudanças, faça a reflexão acerca das formas como as novas práticas afectam a comunidade escolar. Para além disso, reflecta acerca do que aprendeu no processo de pesquisa como professor-investigador individual, ou como membro da equipa da IAP.

Estágio Seis: Considerando Novas Questões: dê conta e dialogue acerca de novas questões que tenham emergido dessas mudanças. Terão as mudanças funcionado? Houve alguns resultados imediatos? Terá a equipa desocultado aspectos adicionais ou desigualdades no processo da IAP?

PROPOSTA 3

Depois de ter lido acerca da metodologia e de ter seguido os diferentes passos, pense num assunto que gostaria de abordar com os seus colegas (relacionado com qualquer dos conteúdos deste Guia). Pode ser qualquer coisa que vos preocupe, ou que sintam que necessita de maior exploração. Envolve tantos colegas quanto lhe for possível, e não se esqueça de envolver os estudantes, as famílias e também outros agentes da comunidade! (veja o Módulo 3 “Escola, família e comunidade”). Isto poderia ser planeado como um projecto para ser levado a cabo durante todo o ano escolar.



planeando e adaptando o currículo

1. Faça uma reflexão sobre o currículo oficial no seu país, região, cidade (conteúdos e procedimentos) e as teorias ou pressupostos teóricos que lhe dão suporte (tendo em conta as leis nacionais, regionais, locais, que regulam a escola...).

2. Descreva um dia escolar... uma actividade da Matemática ou...

O que pensa que o professor está a fazer, dessa forma?

Qual é a teoria que dá suporte a essa actividade?

O que pensa ele/ela acerca de como ensinar... como os alunos aprendem...?

Como aplicaria a essas actividades os princípios aprendidos nestes módulos?

3. Retome os incidentes críticos no início deste módulo. Como ultrapassaria a distância entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem conquistada fora da escola? Como poderemos atribuir mais sentido às aprendizagens escolares? O que pode fazer para modificar o currículo de tal forma que este ganhe sentido para todos os estudantes?

4. Utilizando o vídeo que complementa este Guia, veja as actividades que mostram como se pode atingir uma aprendizagem com sentido. Pense em formas específicas através das quais possa implementar isto na sua sala de aula.

5. Visite os seguintes sites da Web, acerca dos princípios do construtivismo, dando nota de como o enfoque está no aprendente:

<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbencze/Construtivism.html#dilemmas>.

<http://www.cdli.ca/~elmurphy/cle.html> Aqui encontra dicas acerca do diálogo socrático. Pode encontrar formas de implementar esta técnica de pensamento na sua prática de ensino? Estabeleça a relação com os conteúdos do Módulo 8.

Encontra alguns recursos úteis para utilizar na sua sala de aula?



recursos específicos e links adicionais

Sites da Web

<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>

Página construída por McLaren, Professor, UCLA, Graduate School of Education. Urban Schooling: Curriculum, Teaching, Leadership & Policy Studies, e traçada em conjunto com Richard Kahn e Gregory Martin.

Esta página começa com a seguinte afirmação: “Esta website é desenvolvida como um recurso para os alunos de pedagogia crítica. A pedagogia crítica que eu apoio e pratico advoga o dissenso não-violento, o desenvolvimento de uma filosofia pela práxis guiada por um humanismo marxista, o estudo do pensamento e movimentos sociais revolucionários, e a luta pela democracia socialista. Opõe-se à democracia liberal, que só serve para facilitar a reprodução do capital. Advoga um movimento social multirracial e anti-imperialista dedicado a opor-se ao racismo, ao capitalismo (tanto em forma de propriedade privada como do estado), sexismo, heterossexismo, hierarquias baseadas na classe social, bem como outras formas de opressão. Tira a sua inspiração de filósofos de práxis revolucionária como Paulo Freire, Raya Dunayevskaya, e outros filósofos, teóricos sociais e activistas políticos e dá apoio a todos aqueles que reclamam e lutam pela liberdade. A pedagogia Crítica opõe-se tanto aos estados de terrorismo como aos actos individuais de terrorismo.

<http://www.21stcenturyschools.com/Site Map.htm>

Anne Shaw é fundadora e directora das 21st century Schools (Escolas do Século XXI). Área principais de investigação são Pedagogia Crítica, Literacia dos Media e Use da Tecnologia e formas múltiplas dos media como veículos para implementação do currículo. É interessante a grande quantidade de informação e links relacionados com estes temas, tal como Artigos e Ensaios, Traçar do Currículo, e Recursos.

<http://mingo.info.science.uiowa.edu/~stevens/critped/index.htm>

A Pedagogia Crítica na Web é gerida por Christy Stevens, estudante da Universidade do Iowa. No centro da página está colocada a imagem de Paulo Freire. Para além disso, a informação está organizada em Definições de Pedagogia Crítica, Teorias e Teóricos, Conceitos e Termos Chave, e também Links e Recursos.

<http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itcdata/crit ped.htm>

Editado pela Universidade da Califórnia este Link é relacionado com a Pedagogia Crítica. A página inclui notas sobre autores como Apple, Freire, Giroux e McLaren, e informação acerca “The Critical Theory Institute”, “Critical Theory Bases”, “PostmodernBlakness por bell hooks”,

“Journal of Critical Pedagogy”, “Illuminations: The Critical Theory Web Site”, “C. Theory Online Journal”, bibliografia, retratos biográficos, referências. Também inclui referências ao construtivismo:

http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/construtivism.html

<http://pegasus.cc.ucf.edu/~janzb/crittheory/>

Recursos de Teoria Crítica edita informação actualizada em 21 de Setembro 2003 e pertence à área Britânica. Contem páginas gerais e links, Bibliografias, Centros e Organizações, Cursos, Documentos, e Figuras importantes na Teoria Crítica.

O Web site é dirigido por uma lista importante de autores contemporâneos que trabalham no campo dos Estudos Culturais, área de pesquisa proximamente ligada à Pedagogia Crítica:

<http://www.cas.ufs.edu/communication/rodman/cultstud/board.html>

http://www.edchange.org/multicultural/arts/race_songs.html

Extractos de canções populares relacionadas com a educação e outros tópicos (ex: The Wall, Pink Floyd).

<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constutivism.html#dilemmas>. Actividades práticas baseadas nos princípios do Construtivismo.

<http://www.cdeli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html> Princípios do Construtivismo - pode também ser usado para o Módulo 8.



referências

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education* (A cultura da educação). Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. (Igualdade de Oportunidades de Educação). Washington, DC: United States Government Printing Office.

Comission of the European Communities. A Memorandum on Lifelong learning (Um memorando da aprendizagem ao longo da vida). Comission Staff Working Paper.

Darder, Antonia (1995) "Buscando America: the contributions of Critical Latino Educators to the Academic Development and Empowerment of Latino Students in the U.S." (Em busca da América: as contribuições dos Educadores Críticos Latinos para o desenvolvimento acadêmico e o empowement dos estudantes latinos nos EUA) in *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference* organizado por Christine E. Sleeter e Peter L. McLaren, New York: Collier Books.

Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. (Experiência e Educação). New York: Collier Books.

Freire P. (1998a). *Pedagogy of the Oppressed*. (Pedagogia do Oprimido) New York: Continuum Publishing Co. (Nova Revisão do 20 aniversário Ed.).

Freire, P. (1998b). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. (Pedagogia da Liberdade. Ética, Democracia e Coragem Cívica). Lanham: Rowman.

Freinet (1964). *Les Techniques de l'école moderne*, ed. Armand Colin, Paris

Glaserfeld, E. Von (1995). *Radical Constructivism: a way of knowing and Learning*. (Construtivismo Radical: um modo de saber e de aprender). London & Washington: The Falmer Press.

Jensen, 1969;

ou due to social/cultural deficiencies (**Cohen** & cols.1968) referência incompleta

Kolb, David (1984). *Experiential Learning* .(Aprendizagem experiencial). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Seely Brown, John; **Collins**, Allan; **Duguid**, Paul (1989) Situated Cognition and the culture of learning. *Educational research. American Educational Research Association*. (Cognição situada e a cultura da aprendizagem). Vol. 18; n. 1; pp: 32-42

Stoer, S. e L. Cortesão (1999), *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter-multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento.

Wertsch, J. V., **del Rio**, P. e **Álvarez**, A. (eds.). (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press.



políticas educativas

Os modos como as políticas educativas são analisadas neste módulo procuram ir para além da compreensão simples das leis, normas, regulamentos, para identificar e reconhecer os interesses ideológicos, os modelos de sustentação, as ideias que dão sentido e orientam toda a legislação. As Políticas Educativas emergem de conceitos de poder específicos, desenvolvidos, reproduzidos e suportados pelos maiores stakeholders de uma sociedade específica.

- Quais são os enquadramentos políticos e as recomendações acerca da educação intercultural ao nível europeu e local?
- Quais as suas consequências nas práticas da escola?
- Como podem os professores desenvolver a educação intercultural neste contexto político?



para começar a pensar

O espaço político que a educação ocupa nos nossos dias continua a tirar a ênfase à luta para o *empowerment* (poder em conquista) dos professores e dos alunos.; para além disso, serve geralmente para reproduzir as ideologias tecnocráticas, corporativas e capitalistas que caracterizam as sociedades dominantes (...). Ensinar é frequentemente visto como sinónimo próximo de “executar” metodologias pré-estabelecidas e “debitar” currículos pré embalados. (...) é colocado um ênfase indevido na formação dos professores para serem gestores e implementadores de conteúdos pré ordenados, e em cursos de métodos que raramente fornecem aos alunos a oportunidade de analisar os pressupostos ideológicos e os interesses subjacentes que estruturam a forma como o ensino é feito”.

(MacLaren, 1998: 1)

A educação é uma questão intrinsecamente política. A forma como os cidadãos são educados está relacionada com o tipo de sociedade que desejamos e para a qual trabalhamos. Que tipo de escola queremos e para que tipo de sociedade são as interrogações inerentes a cada decisão educativa. É muito importante reconhecer a dimensão política da educação, muitas vezes oculta por trás da falsa neutralidade de uma pedagogia que finge ser “científica” e “neutra”.

A educação está sempre ligada a um projecto político para o indivíduo e para a sociedade. O que aprender e quem tem que estar encarregado de educar são os itens principais na agenda educativa dos políticos. Claro que o conteúdo do currículo e o modo como os professores são formados e seleccionados são factores importantes para o desenvolvimento do processo educativo. Mas a educação não é uma questão técnica, nem um assunto para “especialistas”, mas um processo humano no qual os professores são agentes centrais, e eles têm muito a dizer e a fazer.

Qual é o papel que as normas educativas atribuem aos professores e aos alunos?

Serão as leis formuladas numa base democrática?

Serão elas o resultado de uma deliberação social?

Será a democracia o princípio inspirador na promulgação e inspiração da lei educativa?



informação

Há três **dimensões diferentes a considerar** quando falamos acerca da política educativa.

1 - A primeira, a um nível “crítico”, está relacionada com os projectos educativos propostos por diferentes agentes políticos, ao nível internacional, europeu ou local. Estes projectos são expressos através de recomendações, folhas de trabalho, declarações, discurso político, etc. que, às vezes, têm grande influência na opinião pública e contribuem para a promoção de debates sociais ou para o desenvolvimento de programas ou acções alargados.

Um exemplo deste nível de política é a recente Declaração dos Ministros Europeus da Educação sobre Educação Intercultural (Standing Conference of European Ministers of Education: *Intercultural Education: managing diversity, strengthening democracy*. [Educação Intercultural: gerindo a diversidade, reforçando a democracia]. Atenas, Grécia, 10 - 12 de Novembro de 2003):

Nós, Ministros Europeus da Educação dos 48 Estados, Parceiros na Convenção Cultural Europeia, tendo-nos encontrado por ocasião da 21ª sessão da Standing Conference em Atenas, de 10 a 12 de Novembro de 2003, adoptamos a seguinte Declaração:

1. Reiterando, neste lugar simbólico onde ela nasceu, que a democracia – o sistema político comum a todos os nossos estados – é o valor de referência tanto para a geração actual como para as futuras;
2. Observando a diversidade das nossas sociedades em termos de etnicidade, cultura, línguas, religiões e sistemas educativos;
3. Tendo notado os conflitos e desacordos sociais que podem resultar da coexistência de diferentes sistemas de valores;
4. Desejando preservar a natureza multicultural da sociedade europeia e evitar uma situação na qual a globalização exacerbe os processos de exclusão e de marginalização;
5. Conscientes da persistência perturbadora nas nossas sociedades de práticas xenófobas e racistas, da violência e da intolerância que, às vezes, afectam os estabelecimentos educativos;
6. Reconhecendo que há mais de 50 anos que o Conselho da Europa tem vindo a trabalhar na teoria e na prática no desenvolvimento da educação para a democracia:

- Aplicando os valores fundamentais da Organização, em particular direitos humanos, democracia pluralista e a regra da lei;
- Enfatizando a aprendizagem da democracia, como um dos objectivos da política de educação na Europa, particularmente desde o primeiro Summit of Heads of State and Government (Concílio de Chefes do Estado e do Governo) (Viena, Outubro de 1993);
- Capitalizando na riqueza de experiência ganha pelo Conselho da Europa através dos seus projectos de prioridade no campo educativo;
- Implementado o mandato dado ao Conselho da Europa em seguimento do segundo Concílio de Chefes de Estado e do Governo (Estrasburgo, Outubro 1997), o qual reconheceu a educação como prioridade para o desenvolvimento da democracia e dos direitos humanos;

7. Reconhecendo o papel da educação intercultural e a contribuição fundamental do Conselho da Europa na manutenção e desenvolvimento da unidade e da diversidade das nossas sociedades europeias;

8. Reiteramos o nosso compromisso com a Convenção Cultural Europeia como o texto fundamental onde é considerada a cooperação europeia na educação, e desejamos dar efeitos práticos a esta declaração:

- Estando proximamente ligados à comemoração em 2004 para marcar o 50º aniversário da entrada em exercício da Convenção;
- Apoiando o princípio para estudar a possibilidade de traçar um protocolo adicional que actualizaria o texto da Convenção para ter em conta os desenvolvimentos mais significativos que tenham ocorrido nas últimas décadas bem como as prioridades futuras no campo da educação;

9. Dar nota, com satisfação, do progresso e resultados dos projectos e actividades que estão a ser levados a cabo actualmente pelo Conselho da Europa, particularmente:

- A implementação, no quadro da Recomendação (2001)/15 dos Comitês de Ministros sobre “Ensinar história no século XXI”, do “Dia em Memória do Holocausto e para a Prevenção de Crimes contra a Humanidade” e do novo projecto sobre a “Dimensão europeia no ensino da história”, devotados a datas chave na história do Continente Europeu;
- O sucesso atingido pelo Ano Europeu das Línguas e do, daqui em diante, anual “Dia Europeu das Línguas”, que celebra todos os anos a diversidade linguística e reforça a educação intercultural;
- O lançamento do projecto “o novo desafio intercultural para a educação: diversidade religiosa e diálogo na Europa”, que fará uma contribuição fundamental para os objectivos partilhados de entendimento mútuo, respeito e aprendizagem de viver em conjunto.
- A implementação, no quadro da Recomendação R (2000)/4 do Comité de Ministros do projecto de “Educação para Crianças Roma/Ciganas”, um projecto que sublinha os princípios da educação intercultural;
- O programa sobre estratégias e iniciativas que têm como objectivo a aprendizagem da democracia, levado a cabo conjuntamente com instituições do ensino superior, e que diz respeito com o Processo de Bolonha, a Convenção de Lisboa (traçada conjuntamente com a UNESCO), governação participativa, garantia de qualidade e de responsabilização pública, segundo uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida;
- O projecto sobre “educação para a cidadania democrática e os direitos humanos” um projecto que deveria ser alargado ao “Ano de Cidadania através da Europa” em 2005 e mais, através da implementação da Recomendação (2002)/12 e o desenvolvimento do conceito de aprendizagem da democracia;

10. Apelar ao Conselho da Europa:

- Para atribuir maior importância à educação em geral, e à força da sua experiência nesta área, para dar seguimento, com sucesso, aos aspectos do seu programa de trabalho, relacionando-o, entre outros, com as políticas educativas, o ensino da história, as políticas de linguagem e a educação para a cidadania democrática;

- Para prosseguir a sua cooperação no campo da educação para a cidadania e a democracia com base nos princípios fundamentais da Organização;
- Para focar o seu programa de trabalho na melhoria da qualidade da educação como resposta aos desafios postos pela diversidade das nossas sociedades tornando a aprendizagem da democracia e a educação intercultural em componentes chave da reforma educativa;

11. Pedir ao Conselho da Europa, como uma organização rica de experiência nos campos da gestão da diversidade, da educação intercultural e da qualidade da educação, para modelar o seu programa de educação e métodos de trabalho para implementar as seguintes estratégias e lhes dar um ímpeto de frescura através do desenvolvimento de um plano de acção coerente, realizável e integrado; Neste sentido, deveria:

- Relançar a pesquisa conceptual sobre educação intercultural, com vista a adaptar a terminologia de a definir claramente o conteúdo e contexto da educação intercultural;
- Ajudar a construir a compreensão da dimensão europeia da educação, no contexto da globalização, pela introdução do respeito pelos direitos humanos e pela diversidade, como fundamentos para gerir a diversidade, a abertura a outras culturas, o diálogo inter-religioso e o diálogo “Euro-Árabe”;
- Realizar esforços na área do conteúdo da aprendizagem de métodos e apoios de ensino, para fornecer, aos estados membros, exemplos de ferramentas educativas tornando possível ter em conta a dimensão intercultural do currículo;
- Desenvolver instrumentos analíticos, identificar e disseminar exemplos de boas práticas, enfatizando as abordagens interculturais e pluralistas, nos livros escolares;
- Desenvolver programas que tenham como objectivos a comunicação e a compreensão mútua, particularmente através da aprendizagem da língua e pelo encorajamento do aumento da consciência do valor acrescido da diversidade linguística nas sociedades multiculturais;
- Encorajar os estados membros a introduzirem a dimensão intercultural nas suas políticas educativas, de modo a permitir uma consideração apropriada pelo diálogo entre culturas;
- Encorajar pesquisa que faça o enfoque na aprendizagem social e na aprendizagem cooperativa para ter em conta “aprender a viver em conjunto” e os aspectos interculturais em todas as actividades de ensino;
- Apoiar iniciativas e experiências sobre governação democrática em escolas, particularmente através de parcerias, participação da juventude e cooperação com as comunidades, os pais e a sociedade civil;
- Desenvolver instrumentos de garantia de qualidade inspirados pela educação para a cidadania democrática, dando conta da dimensão intercultural, e desenvolver indicadores de qualidade e ferramentas para a auto-avaliação e o desenvolvimento auto-centrado para os estabelecimentos educativos;
- Identificar modelos de boas práticas nas áreas da governação democrática e da garantia de qualidade em escolas e preparar os seus utilizadores potenciais para que se tornem capazes de os utilizar;
- Reforçar a educação intercultural e a gestão da diversidade no seu programa de formação interna para pessoal da educação e encorajar os estados membros a contribuir para esses programas através da organização de seminários sobre tópicos directamente ligados aos objectivos da Declaração presente;
- Pôr em acção e promover metodologias de trabalho que sejam adequadas à integração dos princípios de não discriminação, pluralismo e equidade nos próprios programas de formação inicial e contínua do estado;
- Reconhecer o potencial das TICs¹ como uma ferramenta para promover a aprendizagem intercultural num contexto global;
- Desenvolver estratégias educativas e métodos de trabalho para preparar os professores para gerirem as novas situações que chegam às nossas escolas como resultado da discriminação, do racismo, da xenofobia, do sexismo e da marginalização e para resolverem conflitos de uma forma não violenta;
- Encorajar o desenvolvimento de competências profissionais para a profissão de professor, tendo em conta as capacidades existentes no interior de uma equipa ligadas aos papéis de facilitador da aprendizagem, mediador, consultor, parceiro e gestor de recursos humanos;
- Promover uma abordagem global à vida institucional para criar uma comunidade de estudantes, tendo em conta o currículo oculto, a atmosfera da escola, o *ethos* organizativo da escola e a educação não formal;

¹ TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação (N/T)

- Encorajar os estados membros para tomarem consciência de que a gestão da diversidade não é apenas um problema da escola, mas diz respeito à sociedade como um todo, particularmente em relação com as políticas implementadas nos campos do social da família e da migração;

12. Apelar ao Conselho da Europa para que organize um Ano Europeu da Cidadania através da Educação (2005), que tornará possível capitalizar e implementar as conquistas do Conselho da Europa no campo da educação e da democracia;

13. reconhecer a contribuição específica do Conselho da Europa na educação para a democracia e desejar que sejam forjadas novas energias entre o trabalho da Organização e o dos seus parceiros fundamentais, particularmente a União Europeia, a Unesco e a OCDE;

14. Apoiar os processos locais já existentes dedicados ao desenvolvimento da educação como sejam a Educação para Todos (Plano de Acção de Dakar), a Aprendizagem de Qualidade ao Longo da Vida, a Educação para o desenvolvimento Sustentável (tal como a Década das Nações Unidas sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável) e a Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos;

15. Assumam a resolução de tomar as medidas necessárias para ter em conta a educação intercultural como um componente importante para as políticas educativas; isto supõe medidas apropriadas ao nível do currículo, da governação escolar e da formação de professores.

2. As leis e as normas explícitas constituem o segundo nível, o “normativo”, da influência da política nas práticas. Estas deverão ser inspiradas em alguma espécie de projecto político. Procuram organizar o sistema educativo e definir os conteúdos mínimos comuns do currículo bem como os procedimentos para fazer a selecção de professores.

3. O terceiro nível, ligado à verdadeira prática, refere-se às medidas específicas que os agentes educativos (incluindo os professores) desenvolvem para aplicarem as leis e as normas.

Encontramos muito frequentemente uma enorme distância entre o que é declarado e o que é governado pelas leis, bem como entre o mandato da lei e a sua implementação. Um exemplo refere-se à implementação de medidas compensatórias. As medidas compensatórias na educação são baseadas num projecto político que diz procurar a equidade social; a ideia original é dar um tratamento educativo específico a estudantes desprotegidos para compensar as suas “deficiências” e atingir uma efectiva igualdade de oportunidades para todos os estudantes. No entanto, na prática, as medidas compensatórias conduzem à implementação de salas de aula “especiais” nas quais os alunos perturbadores ou de nível baixo são agrupados e segregados, recebendo um ensino de nível baixo o que torna maior a distância entre eles e os outros estudantes “padrão”.

O modelo de sociedade que está na base da educação intercultural tende a encontrar o equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade, entre a diversidade e a igualdade, entre a equidade e a liberdade. É uma sociedade inclusiva, onde a diferença não é nem mais nem menos do que diferença: não está em falta nem é uma ameaça.

Até que ponto é que a sociedade europeia está distante ou próxima do modelo de educação intercultural?

Até que ponto é que a educação intercultural é implementada nos países europeus?

O texto seguinte foi extraído o *Needs of Assessment Report on Intercultural Education* (O Relatório de Avaliação de Necessidades da Educação Intercultural) (2003), uma análise que foi desenvolvida pela equipa do projecto INTER como passo antecedente ao desenvolvimento deste Guia:

“Quando começámos a recolher documentação da UE sobre este assunto a primeira coisa que notámos foi a dificuldade em encontrar referências através de termos descritivos ou de pesquisa que são conceitos essenciais no coração do nosso estudo tal como: educação intercultural, diversidade cultural, mediação cultural, etc. Por esta razão tivemos que fazer recurso a outros temas de pesquisa relacionados (embora sejam redutores) tais como: emigração, integração de minorias, etc. No contexto das políticas da UE que têm como objectivo favorecer a coesão europeia e atingir um novo conceito para a cidadania europeia ligado - nem sempre de forma explícita - ao enfoque intercultural, foram direccionados dois conceitos principais:

- O desenvolvimento das competências linguísticas, a capacidade multilingue como uma forma de atingir uma identidade europeia intercultural.
- A luta contra o racismo e a xenofobia”.

Juntamente com estas duas linhas de desenvolvimento da política europeia, há uma terceira, mais incipiente: o *desenvolvimento da educação intercultural*, no sentido da procura e construção de um novo conceito de cultura. É este o caso de algumas declarações, como a que citámos previamente, Atenas (2003) ou o DITAMEN (ditame) do Comité das Regiões acerca da “Educação Intercultural” (1997).

Outro aspecto importante das políticas europeias, embora não esteja directamente ligado com o mundo educativo, aponta para as políticas de emigração nos diferentes Estados Membros que, muito frequentemente, estão em contradição com as variadas Declarações da UE as quais insistem na defesa dos direitos humanos, no desenvolvimento dos princípios da igualdade, e na necessidade de adoptar medidas contra a discriminação e a exclusão social, endereçando um conjunto de circunstâncias diferentes, a diversidade cultural, entre outras. As propostas da UE para conduzir à integração dos emigrantes, que inicialmente se basearam em medidas específicas dirigidas a emigrantes de países não comunitários do terceiro mundo, para ajudar a aproximá-los das línguas e culturas dos países da UE que os hospedavam, também contém o reconhecimento de certos direitos, entre outros, o direito a ser educado e a proteger a sua própria identidade cultural promovendo o conhecimento da sua língua materna. No entanto, as declarações mais recentes acerca da integração social dos emigrantes já abordam a necessidade de uma consciência não segregada, que deveria ser baseada no uso de métodos e serviços regulares sob as mesmas condições do resto da população.

1. Em relação a isto, podemos concluir a partir dos relatórios locais que, realmente, todos os países mostram uma preocupação generalizada com a **integração linguística**, e todos desenvolveram programas de língua normalmente para ensinar a língua da maioria. Há também algum grau de preocupação no respeito pelas línguas maternas; nalguns países há

apenas uma preocupação nominal, mas noutros há programas subsidiados pelos governos para ensinar as línguas das minorias (mas dando sempre realce há importância de aprender as línguas das maiorias como forma de integração).

Alguns exemplos da contradição entre o respeito pelas línguas das minorias afirmado nas leis e na aprendizagem obrigatória das línguas principais são os seguintes:

- Na Letónia, os estudantes que terminam o ensino secundário especializado e a escola secundária vocacional têm que passar um exame na língua oficial na educação superior.
- Na Noruega, as medidas para falantes de línguas das maiorias deveriam ser temporárias, até que o aluno tenha adquirido competências suficientes para seguir o programa regular.

Identifique no seu país/cidade/comunidade os conceitos principais utilizados nos vossos documentos legais. Analise o tipo de realidade que estes reflectem.

O seu sistema escolar selecciona os alunos de acordo com as suas capacidades?

Como é que isso é feito?

Pensa que todos os sistemas de ensino fazem essa selecção? Que problemas podem surgir a partir da selecção, ou a partir de uma selecção excessiva?

2. Em relação há segunda maior área de preocupação das leis europeias, **a luta contra o racismo e a xenofobia**, pode concluir-se a partir dos relatórios locais que os princípios de tolerância (deste modo temos que apontar que o termo “tolerância” implica discriminação), da não discriminação e dos respeito pelos outros estão na base de todas as legislações. Podemos apontar dois tipos de problemas diferentes: o primeiro deles refere-se ao uso do termo “tolerância”, que supõe um certo grau de superioridade da sociedade em geral, em relação às minorias (esta ideia repete a ideia da frase incluída entre parêntesis); o segundo refere-se à dificuldade em encontrar medidas específicas contra o racismo. Nas linhas seguintes mostramos alguns exemplos que parecem claramente insuficientes, dado o seu carácter temporário e o tratamento superficial que lhes é dado:

- Em **Inglaterra**, a Comissão for Racial Equality (Comissão para a Igualdade Racial) publicou o “Código de Educação da Prática para Inglaterra e o País de Gales para a Eliminação da Discriminação Racial na Educação” (www.cre.gov.uk/gdpract/ed_cop_ex.html). Mas é apenas um guia para professores e não está incluído no currículo.
- Na **República Checa**, o governo apoia diversos projectos e campanhas contra o racismo, mas são principalmente festivais musicais e exposições. Um programa importante acerca da educação intercultural, chamado Variant, inclui uma campanha nos *media* chamada “Seja simpático para o seu nazi local”.

- Na **UE**, foram aprovadas várias normas e resoluções para a erradicação e prevenção do racismo e da xenofobia, e contra a segregação. É este o caso da Resolução acerca da resposta dos sistemas educativos aos problemas de racismo e de xenofobia (1995). Apesar de tudo, estas políticas têm-se desenvolvido em paralelo com as políticas da emigração dos diferentes Estados membros, o que tem provocado formas importantes de discriminação no trabalho, com impacto nas condições de vida dos trabalhadores “sem papéis” oriundos dos países pobres extra-comunitários.

3. Em relação à terceira medida central, o desenvolvimento da **educação intercultural**, as referências que foram encontradas são ainda muito limitadas nos documentos da UE, bem como na legislação em quaisquer dos relatórios locais analisados para este Guia. Um dos termos mais próximos foi encontrado no relatório de Inglaterra, e é: “educação inclusiva”. Nas linhas seguintes vemos um extracto desse relatório:

“Em Inglaterra, cada disciplina do currículo tem que ter em consideração quatro requisitos gerais de ensino: inclusão, TIC, e saúde e segurança. A declaração de inclusão é baseada nos três princípios seguintes:

1. estabelecer desafios de aprendizagem adequados
2. responder às dificuldades diversas de aprendizagem dos alunos
3. ultrapassar barreiras potenciais para a aprendizagem e para a avaliação dos indivíduos e dos grupos de alunos.

O terceiro princípio refere-se aos alunos que tenham necessidades educativas especiais ou incapacidades ou aos alunos que aprendam inglês como língua adicional”.

Mais uma vez, este é um exemplo de “discurso retórico”, e perguntamo-nos se poderia ser induzida uma mudança para obter resultados efectivos, apenas através da apresentação de exemplos de boas práticas.

Em relação à proposta do *European Statment of Athens* (Declaração Europeia de Atenas) (2003) de procurar e construir um conceito novo de cultura (incluído na terceira medida central), observamos que não se seguem quaisquer especificações acerca de como fazê-lo, e mais uma vez nos perguntamos se este é mais um exemplo de “discurso retórico”.

Embora os conteúdos da educação intercultural sejam escassos e desiguais nos diversos programas e acções da UE, as abordagens mais recentes tendem a aproximar-se mais – de forma incipiente – do enfoque intercultural, como o único caminho possível no sentido de uma verdadeira cidadania, baseada nos valores democráticos. Isto exigirá, sem dúvida, uma alteração importante nas suas políticas, ainda primariamente enraizadas em parâmetros económicos, para incluir novos valores culturais e sociais.

Na nossa perspectiva, há ainda medo das diferenças sob os discursos respeitantes à diversidade, como se as minorias, apesar das suas origens, fossem consideradas como uma ameaça às identidades nacionais e à sua suposta homogeneidade. Assim as diferenças minoritárias têm que ser “toleradas” mas, ao mesmo tempo, tem que lhes ser mostrado o caminho para uma integração plena nas sociedades principais. A atenção às minorias parece

implicar, a maior parte das vezes, um padrão geral que, normalmente, conduz ao reforço da sociedade principal.

As conclusões principais depois desta análise foram:

- Os documentos legais acerca da educação intercultural são bastante escassos. Os documentos acerca da diversidade cultural e da igualdade no contexto da UE, na maior parte dos casos, têm a intenção de favorecer a coesão e de atingir um conceito novo de cidadania europeia.
- O conceito de diversidade usado pelas leis e/ou documentos normativos pode ser considerado discriminatório em si mesmo já que: a) rotula as pessoas, aglomerando-as, b) segrega alguns grupos de estudantes dos outros restantes, os quais são rotulados como “padrão”, e finalmente c) dá realce a algumas diferenças ocultando outras que podem ser igualmente importantes para a educação dos estudantes. E, em consequência, são medidas endereçadas à diversidade de uma forma que mostra a tendência para discriminar. Mais uma vez, pode pensar-se nas medidas compensatórias como um bom exemplo deste padrão.

Porque é que há uma lacuna tão grande entre o discurso político e as medidas legais de implementação?

Como poderemos compreender esta distância, evitando a discurso retórico acerca dos objectivos da educação bem como do desvio da prática?

Isto é da maior importância para identificar os interesses políticos e económicos subjacentes ao processo de regulação e de implementação das políticas educativas. Estes interesses (desde os interesses das editoras de livros à manipulação dos partidos políticos, aos interesses corporativos dos professores aos requisitos do mercado de trabalho) delineiam o conflito entre os objectivos declarados e as verdadeiras funções da educação (veja o Módulo 1).

As sociedades democráticas tendem a conformar-se aos requisitos de uma sociedade intercultural. Mas a democracia não é um conceito unívoco mas um conceito complexo. Aliás, é mais do que um conceito, a democracia é um projecto para ser desenvolvido: consiste de hábitos e competências que requerem cultivo. Uma mente democrática não é natural, não emerge espontaneamente.

“Não se nasce democrata mas é-se educado para se ser democrata (...) Democratas significa homens e mulheres que têm o compromisso com formas de vida em conjunto, marcadas pela soberania popular em vez de pelo autoritarismo, pelo pluralismo genuíno em vez da opressão em nome da unidade política, e um compromisso fundamental com a liberdade, a lei, a justiça, e a igualdade como o terreno de sustentação da vida social.”

(Banks, 1996)

O pensamento democrático é a característica principal de um cidadão.

“As pessoas que argumentam em favor das suas posições numa reunião da cidade estão a agir como cidadãos. As pessoas que, pura e simplesmente, deixam cair pedaços de papel numa caixa ou puxam uma alavanca não estão a agir como cidadãos; estão a agir como consumidores, escolhendo entre itens políticos pré-embalados. Não tinham nada a fazer com esses itens.”

(Hess, 1979, citado por Parker, 1996)

Será que a escola efectiva tem algo a ver com o desenvolvimento do pensamento democrático?

Poderá a educação para a Cidadania ser uma forma de a escola contribuir para a transformação da sociedade?

A cidadania não é um estatuto mas uma prática que deveria ser aprendida. O currículo central tem que ser guiado no sentido da educação para a democracia, isso quer dizer educação para a cidadania (veja o Glossário). Mais uma vez, há duas visões na definição da educação para a cidadania: a passiva, o treino da conformidade e da obediência, que implica ensinar factos acerca do governo, das constituições, deveres e responsabilidades de um bom cidadão; a outra, educando o futuro cidadão para a participação activa numa sociedade democrática, quer dizer, compreendendo as ideias e os conflitos políticos e desenvolvendo uma atitude e valores democráticos, incluindo a vontade de ser crítico do *status quo*.

Quais são os hábitos e as competências que caracterizam um cidadão democrático? Kubow, Grossman e Ninomiya (1996) definiram as seguintes:

- Capacidade de perceber e abordar os problemas como membro de uma sociedade global
- Capacidade para trabalhar com os outros de uma forma cooperativa e para tomar responsabilidade sobre os seus papéis/deveres na sociedade
- Capacidade para compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais
- Capacidade para pensar de uma forma crítica e sistémica
- Vontade de resolver conflitos de forma não violenta
- Vontade de mudar o estilo de vida próprio e os hábitos de consumo para proteger o ambiente
- Capacidade para ser sensível em relação a e para defender os direitos humanos
- Vontade e capacidade para participar na política ao nível local, nacional e internacional.

O Conselho da Europa está também preocupado com o desenvolvimento da Educação para a Cidadania. Segue-se um extracto das linhas principais dos Ministros Europeus da Educação, sobre este assunto:

Educ. para a Cidadania Democrática, Conselho da Europa	Recomendação Rec (2002)/12 do Comité de Ministros aos estados membros acerca da Educação para a Cidadania Democrática	Declaração da Conferência Europeia de Ministros da Educação. Cracow, Polónia. Outubro 2000
Definição e Objectivos	A educação para a cidadania democrática deveria ser vista como abrangente de qualquer actividade de educação formal, não formal ou informal, incluindo a da família, permitindo ao indivíduo agir durante a sua vida como um cidadão activo e responsável, respeitador dos direitos dos outros. A educação para a cidadania democrática como é definida nesta recomendação, cobre disciplinas específicas e campos de aprendizagem ou instituições variados ou transcurriculares dos estados membros, dependendo da sua abordagem tradicional a esta área. Por exemplo, pode envolver educação cívica, política ou para os direitos humanos, que todas contribuem para a educação para a cidadania democrática sem a cobrirem completamente. Para cumprir os objectivos gerais da educação para a cidadania democrática, são necessárias as seguintes acções: • Encorajar abordagens e acções multidisciplinares que combinem a educação política e cívica com o ensino da história, filosofia, religiões, línguas, ciências sociais e todas as disciplinas que tenham preocupações com questões éticas, políticas, sociais, culturais ou filosóficas, quer seja em termos dos seus conteúdos efectivos ou nas opções ou consequências envolvidas numa sociedade democrática; • Combinar a aquisição do conhecimento, atitudes e competências e dar prioridade às que reflectem os valores fundamentais aos quais o Conselho da Europa está particularmente ligado, mais especialmente os direitos humanos e a regra da lei; • Prestar atenção particular à aquisição das atitudes necessárias à vida nas sociedades multiculturais, que respeitam as diferenças e se preocupam com o seu ambiente, que está a atravessar mudanças rápidas e muitas vezes imprevisíveis	A educação para a cidadania democrática é baseada numa abordagem multifacetada e com enfoque no processo que inclui as seguintes dimensões: • política - Participação no processo de tomada de decisão e exercício do poder político; • legal – estar consciente de e exercer os direitos e as responsabilidades de cidadania; • cultural - Respeito por todas as pessoas, valores democráticos base, uma história e uma herança ao mesmo tempo partilhadas e diversas, e contribuindo para relações interculturais pacíficas; • social e económica – em particular a luta contra a exclusão e a pobreza, tendo em consideração novas formas de trabalho e de desenvolvimento da comunidade, e de como a economia pode implementar uma sociedade democrática; • europeia – ter consciência da unidade e diversidade da cultura europeia, e aprender a viver num contexto europeu; global – reconhecer e promover uma interdependência e solidariedade globais.
Abordagens e métodos de ensino-aprendizagem	O conhecimento, atitudes, valores e competências chave, descritas acima, não podem ser verdadeira e efectivamente adquiridos sem que se recorra a abordagens e métodos educativos diversificados num ambiente democrático. Tal aquisição deveria ser encorajada: • através da participação activa dos alunos, dos estudantes do pessoal de educação e dos pais na gestão democrática do espaço de aprendizagem. Em particular, na instituição educativa; • através da promoção do ethos democrático nos métodos educativos e nas relações formadas no contexto educativo; • promovendo métodos centrados no aprendente, incluindo projectos pedagógicos baseados na adopção de um objectivo conjunto e partilhado que é cumprido de uma forma colectiva, quer esses projectos sejam definidos por uma turma, por uma escola, a comunidade local, regional, nacional, europeia ou internacional, ou pelas várias organizações da sociedade civil envolvidas na educação para a cidadania (organizações não governamentais, empresas, organizações profissionais); • promovendo a pesquisa, o estudo personalizado e a iniciativa; • adoptando uma abordagem educativa que combine proximamente teoria e prática; • envolvendo os aprendentes na avaliação individual e colectiva da sua formação, particularmente nos, já mencionados, métodos baseados em projectos; • encorajando trocas, reuniões e parcerias entre os alunos, entre alunos e professores de escolas diferentes para implementar a compreensão mútua entre indivíduos; • promovendo e reforçando abordagens e métodos educativos e de consciencialização na sociedade e particularmente entre alunos e estudantes, que sejam	ECD²: • é um processo de aprendizagem ao longo da vida; • é aprendizagem social, quer dizer, aprender para, em e sobre a sociedade e aprender para viver em conjunto; implica a democratização da aprendizagem pelo enfoque no aprendente, na sua autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem, implicando ainda a reciprocidade do ensino e da aprendizagem; • é atingida através de abordagens de aprendizagem múltiplas, interligadas e transversais, por exemplo através da educação cívica, da educação dos direitos humanos, da educação intercultural, da educação para a paz e a compreensão global e a educação <i>media</i>; • é baseada na experiência e na prática; • requer um currículo aberto que inclui abordagens participativas e interactivas baseadas na aprendizagem através da experiência, da acção e da cooperação; • tem lugar num grande leque de ambientes de educação formal e não-formal, que precisam cada vez mais de convergir, tal como a família, as escolas e universidades, a educação

² ECD - Educação para a Cidadania Democrática (N/T)

Educ. para a Cidadania Democrática, Conselho da Europa	Recomendação Rec (2002)/12 do Comité de Ministros aos estados membros acerca da Educação para a Cidadania Democrática	Declaração da Conferência Europeia de Ministros da Educação. Cracow, Polónia. Outubro 2000
	conducentes a um clima de tolerância, e ao respeito pela diversidade cultural e religiosa; • aproximando mais a educação formal, informal e não-formal; estabelecendo parcerias cívicas entre a escola e a família, a comunidade, o local de trabalho e os media (no original, página 4, módulo 5, os últimos objectivos estão repetidos)	de adultos, o local de trabalho, as ONGs, as comunidades locais os media, as iniciativas culturais e de lazer; • é reforçada pela avaliação contínua, em particular pela auto-avaliação dos alunos
Capacidades e competências	Habilidade para: • resolver conflitos de forma não violenta; • argumentar em favor do próprio ponto de vista; • ouvir, compreender e interpretar os argumentos de outras pessoas; • reconhecer e aceitar as diferenças; • fazer escolhas, ter alternativas em consideração, e submetê-las a uma análise ética; • assumir responsabilidades partilhadas; • estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas; desenvolver uma abordagem crítica em relação à informação, aos padrões rígidos e aos conceitos filosóficos, religiosos, sociais, políticos e culturais, mantendo, ao mesmo tempo, o compromisso com os valores e princípios fundamentais da Conselho da Europa	Capacidades e competências da cidadania democrática: • fazem parte das competências sociais e de vida; • dão a mesma importância ao e conhecimento e aos valores, às atitudes e à capacidade de acção e de participação numa sociedade democrática; • implica que os cidadãos deveriam aprender a ser livres, autónomos e criativos, a pensar criticamente, ter consciência dos seus direitos, e serem capazes de participar no trabalho de equipa, no diálogo pacífico e na negociação; • são elementos constitutivos das estratégias educativas para a cidadania democrática; têm que ser aprendidos, mantidos e renovados constantemente, em todas as idades.



Actividades e sugestões

Actividade 1

Leia atentamente a Declaração de Atenas dos Ministros Europeus para a Educação, na secção de informação. Responda às seguintes questões:

- Qual a concepção de diversidade expressa no documento?
- Encontra algum desacordo ou contradição em relação à visão intercultural da diversidade? Justifique a sua resposta.
- Acha que as recomendações europeias estão a ser aplicadas no seu contexto local? Porquê?
- Tem conhecimento de exemplos de práticas em consonância com as recomendações europeias acerca da educação intercultural? Pode descrevê-los?
- Na sua opinião, se pretendermos desenvolver as recomendações acerca da educação intercultural na escola, que tipos de decisões deveriam de ser feitas? Que tipos de tarefas e de recursos necessitam de ser promovidos?

Actividade 2

Uma das principais decisões acerca das políticas educativas é os critérios e procedimentos (formação inicial de professores, exames, acreditações) que cada sistema educativo aplica para seleccionar os professores.

- Que processos são esses no seu próprio país / cidade / comunidade?
- Quais são os requisitos para se tornar professor no sistema público?
- Qual a sua opinião acerca deles?
- Serão estes apropriados, numa perspectiva intercultural? Em caso afirmativo, porquê?

O Conselho da Europa concluiu a Convenção Europeia dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais já nos anos 50 – e incluiu, no Artigo 9 ECHR a liberdade de religião como a base comum para todos os Estados.

(Fonte: Jean Monnet Working Paper 13/03. Lasia Blob. *European Law of Religion – Organizational and institutional analysis of national systems and their implications for the future European Integration Process*) (Lei europeia da religião – análise organizacional e institucional dos sistemas nacionais e das suas implicações para o futuro do processo de integração europeia).

Agora, leia os seguintes itens em notícia e analise as diferentes situações na perspectiva da Convenção Europeia dos Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais, citada acima.

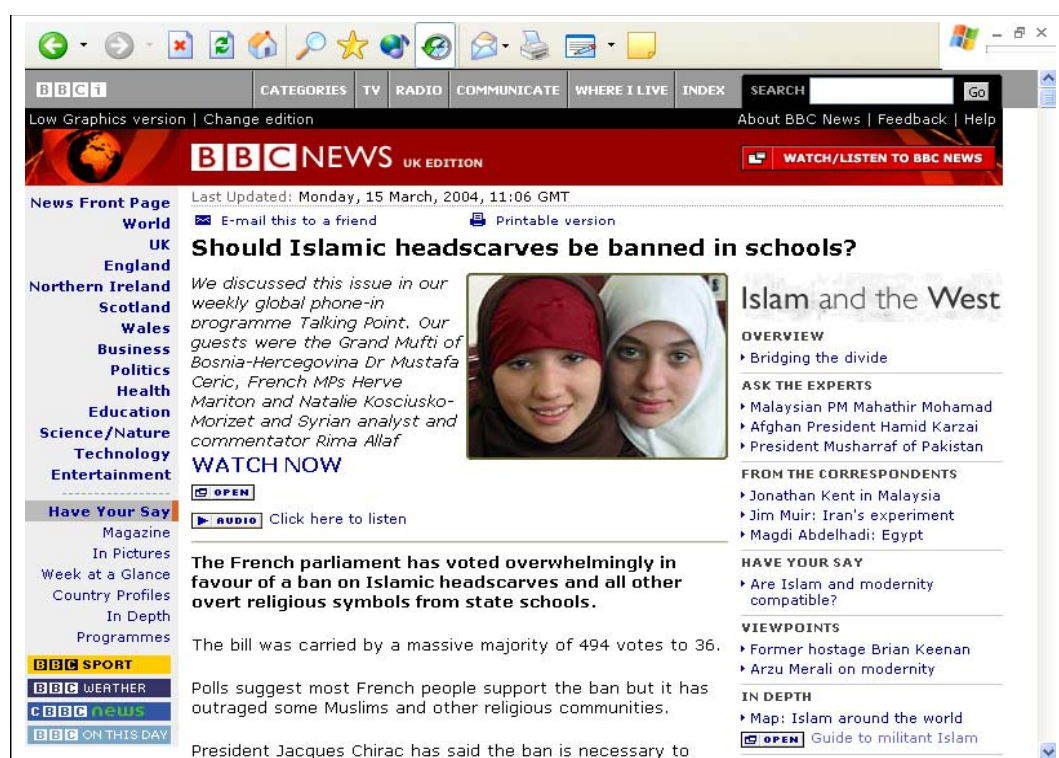


Figura 1: Lila e Alma Levy

Lévi Soul especificou: "Fizemos concessões, decidimos colocar véus de cor e chadores, mas não podemos aceitar que o nosso cabelo, orelhas e pescoço continuassem visíveis."

O Tribunal Constitucional da Alemanha afirmou??? (no original está escrito 'failed' (falhou) que não faz sentido na frase) ontem que as professoras muçulmanas poderão usar burca, a cobertura islâmica para a cabeça, durante as aulas; enquanto os Estados Federados não os proibirem por lei. A decisão do tribunal superior de Karlsruhe não acaba com o conflito, que já dura há cinco anos, atravessando todas as instâncias judiciais alemãs.

(El País 25.09.2003)

Numa sociedade cada vez mais secular, há naturalmente, muitos que não têm qualquer espécie de fé, e uma lei controversa na Bavária, decretando que deveria existir um crucifixo em cada sala de aula foi desafiada em tribunal, com sucesso, pelos pais ateus de uma criança que frequentava uma das escolas em questão. Num julgamento datado de 21 de Abril de 1999³, O Tribunal federal Administrativo defendeu os direitos dos pais sob o artigo 4 (1) GG de não acreditarem em qualquer religião. O Tribunal concluiu que o mero facto de estes não desejarem que a filha fosse exposta a influências religiosas de qualquer espécie era suficiente para forçar os administradores da escola a retirarem o crucifixo⁴.

Nalguns países europeus, o véu não parece ser um problema. As escolas na Grã-Bretanha, Espanha, Holanda e alguns países escandinavos autorizam as estudantes e educadoras a usá-los. Na Bélgica e Itália não existem leis que o proíbam, embora as autoridades escolares tenham autonomia para tomar tais decisões acerca deste assunto.

Se tivermos em consideração esta situação tendo em conta a informação oferecida nas políticas educativas da UE acerca da atenção à diversidade, levantam-se algumas questões:

- Qual a sua opinião acerca deste assunto?
- O que aconteceria no seu país numa situação semelhante?
- Diria que essa realidade está de acordo com as directivas da UE e com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos acerca de aspectos como a educação e a igualdade?
- Em relação ao item das notícias francesas acerca do véu, que outras soluções poderiam ter sido propostas?

Pode procurar verificar se existe alguma espécie de acordo com grupos religiosos específicos, no seu país.

³ BverwG 6 C18.98, 21 de Abril 1999

⁴ Já em 1995, o Tribunal Constitucional Federal decidira que a colocação de um crucifixo nas salas de aula era uma violação do artigo 4 (1) GG, declarando inconstitucional uma lei Bavária similar que prescrevia a colocação de um crucifixo obrigatório em cada sala de aula, e portanto desaprovada, BverfG – BvR 1087/91, 16 de Maio de 1995. O Tribunal Constitucional Federal Bundesverfassungsgericht decidiu em 24 de Setembro de 2003 a favor de uma professora islâmica, Fereshta Ludin, embora com a reserva de que o Bundesländer poderia aprovar legislação que proibisse o uso de símbolos religiosos.



propostas de colaboração

PROPOSTA 1

Verifique a informação incluída em www.eurycide.org acerca dos sistemas educativos na Europa. Poderá encontrar detalhes acerca dos enquadramentos políticos e económicos dos diferentes países. Procure encontrar referência à educação intercultural e à educação para a cidadania.

A que dimensão política (crítica, normativa, ligada à prática) pertence a informação que encontrou?

Procure estabelecer relações entre diferentes documentos críticos e normativos, e também entre estes e a prática real.

Escreva as suas conclusões.

PROPOSTA 2

Faça a revisão dos documentos legais do seu país que são devotados à educação.

Procure identificar leis, normas, recomendações e outras questões legislativas completa ou parcialmente concebidos para prestar atenção às diferenças ou à educação intercultural.

PROPOSTA 3

O Projecto Atlântida, site da Web www.proyecto-atlantida.org oferece recursos para reflectir acerca da situação da escola pública, e propõe ideias para melhorar os valores democráticos na escola.

- Conhece sites da Web ou projectos semelhantes no seu próprio contexto local?
- Quais são as ideias e pressupostos principais que eles propõem?
- Como é que estes poderiam afectar a sua própria prática diária?

PROPOSTA 4

Organize um grupo de discussão com os seus colegas acerca do papel profissional dos professores:

- Que tipo de profissional tem que ser o professor? (um técnico, um especialista numa disciplina principal, um educador...)
- Poderão todos ser bons professores?
- Quais deveriam ser as características pessoais de um professor?
- Qual seria o melhor procedimento para fazer a selecção de professores?
- Que tipos de formação deveriam estes receber?

PROPOSTA 5

Políticas de Educação - Role-play

Forme 4 grupos:

Ministro da Educação – secretário e oficiais – Sindicato de Professores – Coordenador Sindical e líderes sectoriais – Associação de Pais – Presidente e representantes da Escola – Clube Cultural Minoritário – Secretário e membros do clube.

Cada grupo deveria ser de tamanho médio, com não mais de seis pessoas. Os quatro grupos encontrar-se-ão primeiro para preparar o role play e para escolherem o membro que representará o grupo. Depois desta preparação, os representantes estarão preparados para o role play.

(Caso hipotético)

O role play começa com um artigo que apareceu no jornal nacional o qual acusa o Ministro de usar um orçamento mais alto para estudantes emigrantes nas escolas secundárias do que para as crianças da maioria da população. No artigo, sugere-se, de algum modo, que **os professores pertencentes às minorias linguísticas também não têm qualificações apropriadas e recebem, mesmo, um salário mais elevado do que os professores regulares**. Isto ergueu protestos da associação nacional de pais. Ao mesmo tempo, a associação de professores ameaçou com uma greve se os salários dos professores não forem aumentados imediatamente. Para resolver estes problemas, o Ministro convidou todas as partes para esta reunião para chegar a um consenso.

Regras:

- Cada grupo recebe uma orientação confidencial (consulte a página seguinte).
- O jogo de papéis deveria tentar encontrar uma solução para as diferentes reivindicações, com o qual todas as partes possam concordar.
- O Ministro deveria propor uma decisão de compromisso, e pedir que todos concordem com ela.
- O ministro inicia com a primeira série de declarações, depois cada grupo apresenta as suas opiniões (3-5 minutos cada).
- Depois de uma discussão de 15 minutos, o Ministro deveria apresentar uma decisão de compromisso, e pedir que todos concordem com ela.
- Nesta altura termina o role play.

Numa sessão de questionamento, siga os seguintes passos:

- Escreva quais os constrangimentos que as políticas educativas têm que endereçar.
 - Escreva quais deveriam ser os objectivos de um Ministro da Educação.
 - Tente pensar numa solução para o referido dilema.
 - Discuta e chegue acordo acerca do estabelecimento de prioridades de valores e de objectivos que o Ministro da Educação deveria fazer.
-

Papéis Confidenciais

Ministro da Educação:

Tem consciência que os professores das minorias têm um salário por hora superior ao dos restantes professores, mas os primeiros não têm um emprego regular. O ensino da língua minoritária é obrigatório por provisão constitucional mas não necessariamente para crianças emigrantes. Naturalmente, o Ministro das Finanças disse-lhe que não concordasse com qualquer aumento de salário adicional para os professores, já que tiveram o aumento de salário mais recente, de 3,5% apenas há 4 meses quando a liderança do sindicato do partido da oposição concordou com a sua proposta e prometeu que não haveria mais acções de protesto durante todo o ano. O seu único objectivo é resolver esta situação e se possível ter um comunicado de imprensa conjunto para o jornal.

Sindicato dos Professores:

Acham injusto que professores não habilitados e não qualificados recebam uma compensação mais elevada do que os vossos membros. Isso vai contra a lei do trabalho, que prescreve o mesmo salário para o mesmo trabalho. Para além disso, o sindicato perdeu muitos membros, e quer aproveitar esta oportunidade para os recuperar. Um aumento de salário de pelo menos 6% é a vossa expectativa mínima, bem como um exame obrigatório para os professores das línguas minoritárias. Para além disso, os professores informaram-vos que nalgumas línguas a educação na língua materna é fútil e inútil, pois como as crianças não são capazes de a falar correctamente, abandonam a leitura e a escrita nas suas línguas conforme vão para a escolarização primária na língua nacional.

Pais:

Forçam o argumento do jornal: porque deveria o estado gastar mais dinheiro com as crianças estrangeira do que com as suas próprias, especial porque pagam impostos! Sentem-se envergonhados com o ponto até onde o nível de ensino tem mergulhado ultimamente, e citam um documento de avaliação (preciso?) no qual a educação escolar desceu 10 pontos, e está agora apenas no 17º lugar do ranking (por exemplo) na Europa.

Clube Minoritário:

A educação nas línguas maternas próprias é garantida constitucionalmente – uma provisão que o estado tem negligenciado até agora. Apenas algum ensino da língua é agora oferecido a comunidades minoritárias nas cidades, embora tenha lugar à tarde e fora do horário escolar. O pagamento para assistentes de ensino da língua é muito mais baixo do que o da tradução e

interpretação no mercado aberto e há dificuldades em encontrar pessoas que façam esse trabalho. Em resultado disso, o clube contratou advogados para iniciarem um processo com o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos em Estrasburgo.



planeando e adaptando o currículo

Um dos aspectos que se deveria de ter em consideração neste ponto no sentido de incluir todos os grupos no interior do espaço de uma escola da comunidade seria ter em conta as diversas ideias, sensibilidades, etc., no desenvolvimento das regras e normas mais centrais, não só partindo da sua posição em relação ao poder, religião, género mas também de uma perspectiva estética, por exemplo, ou quaisquer outras formas de expressão que possam resultar como efeito negativo quando são limitadas ou mesmo banidas.

Para completar esta parte do guia, sugerimos-lhe as seguintes actividades:

1. Junte alguns documentos relacionados com o planeamento do currículo no se contexto local. Pode utilizar documentos da sua própria escola ou outros obtidos num Centro de Recursos, uma biblioteca, etc. (Em Espanha um desses documentos poderia ser o *Proyecto de Centro /Proyecto Escolar*).
 - Será que o documento se enquadra nos requisitos da abordagem intercultural? Justifique a sua resposta.
 - Que sugestões daria para que esses requisitos fossem cumpridos?
2. O currículo de Educação para a Cidadania tem que ser “baseado-na-deliberação”: a prática fundamental deveria ser a discussão das questões éticas e recomendar acções públicas adequadas. Desenvolva um projecto para uma actividade de discussão real para ser levada a cabo na sua sala de aula.



recursos específicos e links adicionais

sites da Web

http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C. Página da Web do Conselho da Europa do Projecto de Educação para a Cidadania Democrática (ECD). Fornece orientações europeias acerca deste assunto importante.

www.eurycide.org. Base de Dados acerca dos sistemas educativos na Europa.

Livros e artigos

Declaration of European Ministers of Education on Intercultural Education (Standing Conference of European Ministers of Education: *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. (Educação intercultural: gerindo a diversidade, reforçando a democracia). Atenas, Grécia, 10-12 Novembro 2003)

Declaration on the racial race and prejudices (Declaração acerca da raça racial e dos preconceitos) (este título não parece fazer sentido, será engano? Página 20, módulo 5, original), aprovada pela General Conference of the United Nations for the Education, Science and the Cultural one (???), em Paris, 27 de Novembro de 1978.

Parker, Walter C. (ed.) (1996). *Educating the democratic mind*. (educando a mente democrática) Nova York: State University of New York Press.

Cogan, John J. & **Derricott**, Ray (eds.) (2000). *Citizenship for the 21st century. An International Perspective on Education*. (Cidadania para o século XXI. uma perspectiva internacional acerca da educação). London: Kogan Page.

MacLaren, Peter (1998). *Life in Schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. (A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação). Harlow: Addison Wesley Publishing Company.

Kubow, P., **Grossman**, D., & **Ninomiya**, A. (1998). Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the 21st century. (Cidadania Multidimensional: política educativa para o século XXI). Em J.J. Cogan y R. Derricott, eds., *Citizenship for the 21st century: an International Perspective on Education*, (pp. 115-133). Londres: Kogan Page.

Wieviorka, M. (1995), *Racismo e Modernidade*, Lisboa, Bertrand.



questões reflexivas e avaliação

Políticas Locais acerca da Escolarização

Em muitas cidades europeias os seus centros escolares (públicos e privados) não reflectem entre o seu pessoal educativo a mesma diversidade cultural da dos alunos...

- Será este o caso na sua cidade?
- Que recursos, políticos ou participativos, têm os professores na sua área para lhe permitirem tomar parte no desenvolvimento de soluções para evitar a segregação dos alunos (por causa das aquisições escolares, da identidade cultural, da religião, do nível sócio – emocional, género, etc.?)

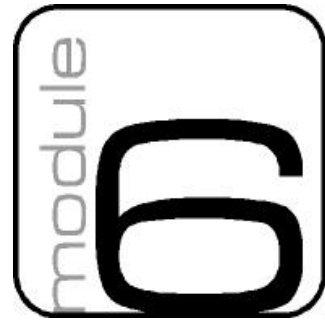
Pessoal de educação

Nos vários países europeus, a tendência é para a composição do pessoal educativo de modo a que este consista numa representação mais alargada do que a da cultura dominante...

- Dar-se-á o mesmo na sua área?
- Na sua área, haverá professores de outras culturas presentes na sua sociedade?
- Que estratégias poderiam ser aplicadas no sentido de garantir um pessoal educativo mais representativo, alargado e heterogéneo?

Normas e legislação

Começando na situação do seu país, que meios de participação têm os vossos professores no seio dos processos colectivos de tomada de decisão ou no quadro das estruturas administrativas?



avaliação e qualidade

“Os sociólogos têm analisado os mecanismos das barreiras que bloqueiam a mobilidade social e o seu veredicto é claro: a escola e particularmente a sua avaliação e o sistema de níveis são o instrumento principal de diferenciação e estratificação social”

(Cardinet, in: Fernández Pérez, 1994)

“Sem avaliação, não existiria nem o sucesso escolar nem o insucesso. São ambos o resultado das formas de valorização, das intuições e das técnicas que os professores põem em prática no sentido de avaliar e classificar os seus alunos”

(Perrenaud, 1995: pág. o nome do autor será Perrenaud ou Perrenoud)

Neste módulo iremos endereçar alguns aspectos chave relacionados com a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, fazendo o enfoque no seu papel e consequências na educação.



para começar a pensar

O que espera?

As expectativas elevadas – ou baixas – de um professor podem ter uma profunda influência nos alunos:

“Conforme os seus alunos vão tomando os seus lugares no primeiro dia de aulas, irão, sem dúvida afluando à sua mente: Ela parece, realmente, entusiástica e inteligente...Ele já está a sonhar acordado... O professor dela do 2º ano mencionou que ela é geradora de turbulência; será que vai preparar alguma?”

Como seres humanos falíveis, é natural fazermos julgamentos, tanto positivos como negativos. O estatuto sócio-económico, a língua, a capacidade, o desempenho passado, o aspecto, o peso, e outros factores de uma criança podem influenciar subtilmente as nossas percepções acerca dela. Aquilo de que muitas pessoas não se apercebem, no entanto, é que os pressupostos que fazemos à primeira vista podem facilmente tornar-se em profecias de auto-satisfação. Um aluno rotulado como “dotado” pode ter sucesso, enquanto um outro etiquetado como “agitador” ou como “com baixo nível” podem ficar para trás. Mas que papel primordial poderemos, como professores, desempenhar para influenciar esses resultados?”

Por Ann **Gazzin** http://teacher.scholastic.com/products/instructor/Aug04_expectations.htm

Diversidade Cultural e Desempenha Académico

“Um dos mais sérios e explosivos assuntos nos Estados Unidos, hoje, é o de como ir ao encontro das necessidades educativas dos alunos cultural e linguisticamente diversos. Se as tendências correntes acerca das aquisições educativas continuarem, milhões de alunos (...) não obterão a educação necessária à participação plena na vida cívica e económica do país.

As diferenças no desempenho académico das crianças revelam-se cedo. O National Assessment of Educational Progress (NEAP) (Avaliação Nacional do Progresso Educativo) relatou que os estudantes oriundos de meios sócio-económicos baixos e muitas crianças de meios multi-étnicos atingem de forma consistente um nível abaixo da média nacional nas competências da matemática e da língua, com essa lacuna a acentuar-se conforme as crianças progredem pelos seus anos de escolaridade. Quanto mais tempo algumas crianças permanecem na escola, maior a discrepância entre o seu desempenho educativo e o das crianças brancas, da classe média. Gradual e inexoravelmente, as possibilidades de sucesso académico diminuem para os estudantes pobres e das minorias conforme estes vão sendo lançados em trajetórias de fracasso (Alexander e Entwisle, 1988: 1). (...) ao ignorar as diferenças entre as crianças – as suas experiências, as suas crenças, as suas práticas tradicionais - as escolas limitam a sua própria habilidade para educarem essas crianças.”

Por Barbara T. **Bowman** <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0bow.htm#author>

Como é que isto se aplica ao seu próprio país?

Quem é que está a ser sistematicamente deixado de fora da escola?

A famosa experiência desenvolvida por Pygmalion (Pigmaleão) na sala de aula (também conhecida como a experiência da Oak School) por Rosenthal & Jacobson¹ mostrou claramente o impacto das expectativas dos professores no comportamento e nas aquisições das crianças. Há demasiados exemplos de pessoas de fraco nível de aquisição ou de abandono entre as crianças de famílias com um *income* baixo, das classes trabalhadoras, ou crianças de meios sociais e étnicos diferentes, entre outros. Observe os níveis de educação mais elevados no seu país: quantos alunos representam grupos ou comunidades que não estão conformadas com os valores e padrões regulares do grupo ou grupos “dominante”/s na sua sociedade? Será que isto acontece por eles serem incapazes de ler, de modo inato? Ou será que o sistema educativo a não dar resposta a uma larga proporção dos nossos alunos? Quais são os mecanismos que estão por trás desta incapacidade de ir ao encontro das necessidades de todas as nossas crianças e jovens?

As crianças chegam à escola com experiências de vida e expectativas diferentes, os mundos onde estes vivem não apoiam as mesmas crenças e atitudes nem enfatizam as mesmas competências (Veja os módulos 2 e 4). Infelizmente, quando estes diferem dos valorizados na escola, eles são, normalmente, penalizados através da avaliação e dos procedimentos de avaliação, bem como através de outras dimensões da organização escolar (Módulo 7), ou das estratégias de ensino utilizadas (Módulo 8).



“Para que a avaliação seja justa, realizarão todos a mesma prova, têm que subir a essa árvore”

Muito frequentemente os professores utilizam os mesmos critérios de avaliação para todos os alunos, exigindo as mesmas tarefas de todos eles, independentemente das suas

¹ Rosenthal, R., e Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Rinehart and Winston. Para uma síntese acerca do livro. Veja a History of Education: Selected Moments of the 20th Century por Daniel Schugurensky, em http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1968rosenjacob.html.

características, meio ou condições iniciais (ex: língua, expectativas em relação à escola, experiências anteriores, etc.). Nós fazemos a sua avaliação de forma similar: os mesmos exames, os mesmos testes para todos os alunos. Como se afirma no balão, o objectivo é dar a todos eles um tratamento justo, mas também reflecte graficamente que, de facto, esse não é, de todo, o tratamento mais justo. Pensemos acerca do pequeno peixe audacioso, a foca, o elefante... – com auto-determinação, de acordo com o discurso educativo corrente em muitos países – deveriam de ser capazes de subir à árvore se tivessem trabalhado suficientemente. Se isto é completamente impossível, face às suas características físicas, uma alternativa comum para justificar a sua falta de habilidade para terem sucesso é considerá-los deficientes: assim estariam isentos de desempenhar este teste já que as suas condições e possibilidades físicas não lhes permitem subir à árvore.

Não se tem em consideração o facto de que eles/as são simplesmente *diferentes*, e que o teste foi concebido apenas para aqueles/as que são potencialmente capazes de a subir (sem ter em conta a utilidade deste objectivo), que são então olhados/as como a “norma”, o padrão em relação ao qual todos os outros sujeitos são comparados. Os que não são capazes de a subir são estudantes inaptos ou preguiçosos. As suas diferenças não são consideradas vantagens. Este é um exemplo extra-exagerado desta situação, mas que pode facilmente ser transferido para uma sala de aulas regular, onde todas as crianças são diferentes (Veja o módulo 2). Estas diferenças, no entanto, são vistas de uma forma negativa ou nem sequer são tidas em conta. A avaliação é, normalmente, planeada de modo diferente em relação aos alunos com necessidades especiais. No entanto, isto deveria de ser feito para todos os alunos no nível da educação obrigatória, tendo o cuidado de não baixar os padrões, e garantindo que todos os estudantes têm uma oportunidade real de desenvolver o seu potencial. Manter expectativas elevadas e padrões de excelência para cada estudante é essencial. Os objectivos da educação obrigatória, discutidos no Módulo 1, deveriam de estar presentes na avaliação das crianças e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Alguma vez foi, como aluno, avaliado de forma diferente dos seus colegas de turma?

Por que razão? Como foi que isso foi feito? Como se sentiu em relação a isso?

Quais são as consequências?

E agora, como professor, alguma vez pensou avaliar os seus alunos de formas diferentes?

A que estudantes, a todos ou apenas a parte deles?

Será a avaliação levada a cabo em concordância com os objectivos definidos no início do período, da lição, etc.?

Serão esses objectivos significativos para todos os alunos?

Nos textos e balões seleccionados anteriormente, o enfoque principal é colocado na avaliação dos alunos. No entanto, neste módulo teremos também em consideração a avaliação de outros aspectos essenciais, raramente tidos em conta, tal como o processo de aprendizagem

ou os factores estruturais da escola, aspectos com que se lida com maior aprofundamento nos Módulos 7 e 8.



informação

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem é um dos elementos mais importantes para assegurar a qualidade na educação e é, por sua vez, influenciada pela nossa concepção de educação. A acentuação do processo educativo como um todo deveria ser a base da avaliação, analisando os seus aspectos chave e fazendo os ajustamentos necessários quando são encontradas discrepâncias em relação à situação desejada.

No entanto, este propósito global é frequentemente esquecido. Os resultados das avaliações externas do sistema educativo parecem cair em orelhas moucas; são normalmente relatados de forma superficial, não há feedback e não têm impacto na transformação das práticas e políticas correntes. As avaliações internas, que são menos frequentes, normalmente seguem o mesmo padrão, a não ser que sejam levadas a cabo conjuntamente com o pessoal da escola, com critérios pré-acordados, claros e flexíveis. No entanto os professores implicados podem trabalhar cooperativamente no sentido da melhoria do processo de ensino e aprendizagem através da observação das próprias práticas a partir de diferentes perspectivas e procurando formas de o acentuar.

Neste módulo, procuraremos endereçar algumas questões acerca do papel e funções da avaliação, quem, o quê, como e quando avaliar. Os professores e as práticas de ensino são raramente sujeitos a avaliação, os estudantes são, normalmente os seus únicos objectos. E eles são geralmente avaliados tendo em conta principalmente a sua capacidade de memorizar e de repetir determinados conteúdos conceptuais. Outros conteúdos, relacionados com as competências e atitudes não são tidos como importantes. Frequentemente avaliamos uma aprendizagem que é descontextualizada em relação a qualquer situação concreta e significativa.

Para além disso, a avaliação das capacidades dos estudantes é baseada demasiadas vezes num apreço subjectivo da aparência física, do comportamento em relação aos outros, da língua, e de uma combinação de factores sociais que incluem o salário, o nível educativo dos pais e a estrutura da família, o número de filhos, e os serviços sociais recebidos (Jackson e Cosca, 1974). Como procuramos ilustrar na banda desenhada da secção anterior, os estudantes que não se conformam à 'norma' recebem normalmente um diagnóstico de problemas comportamentais ou dificuldades de aprendizagem. As diferenças no meio cultural são normalmente percebidas pelo pessoal da escola em termos de deficiência ou de patologia. (Axeldon, 1999: 226). Por exemplo, a falta de competência na língua oficial da escola é considerada como um défice da linguagem e é associada frequentemente com um défice cognitivo (em geral, as diferenças de língua são vistas como défices).

Embora poucos professores discriminem deliberada ou inconscientemente os alunos com base nas suas características sócio-culturais, é verdade que, em muitos casos, o seu comportamento e forma de se dirigirem às crianças de meios diversos é discriminatório, mesmo se inconscientemente ou sem intenção. Os professores têm noções e ideias pré-concebidas quanto aos padrões de comportamento e aos graus de capacidade das crianças de 'categorias' diferentes. Estes estereótipos (que se referem ao estatuto social, ao género, à nacionalidade, ao grupo étnico, etc.) influenciam não apenas as atitudes e o comportamento dos professores, mas também os conteúdos do currículo, os estilos de ensino, e os processos de avaliação. A selecção e segregação dos estudantes são algumas das consequências da avaliação, bem como o insucesso escolar, que poderia ser evitado se se mudassem muitas das nossas práticas na escola. É por isso que é tão importante reflectir criticamente acerca dos nossos processos de avaliação, procurando levá-los a cabo de uma forma mais equitativa.

O papel da avaliação

Quais são as funções da avaliação?

Quais são os seus objectivos e consequências?

O sistema educativo faz parte de um sistema mais alargado – nomeadamente, da sociedade como um todo -, que determina largamente as funções da avaliação através das suas implicações ideológicas e axiológicas. Estas funções nem sempre são tornadas explícitas, há um 'lado negro' da avaliação, que é latente ou assumido como natural, alegadamente alheio a quaisquer julgamentos subjectivos. No entanto, não é, realmente, neutra, tal como não há educação neutra. A avaliação parece dar resposta aos pedidos sociais de acreditação do conhecimento, de selecção, de classificação e controlo dos indivíduos e das próprias escolas. Como Tomlinson (1994) argumenta os sistemas educativos actuam como mecanismos de selecção desde a altura em que estabelecem o tipo e quantidade de conhecimento e de competências que os alunos têm que dominar. Os critérios usados para avaliar esse conhecimento são de enorme importância, já que determinarão o grau de aquisição dessas competências e as qualificações requeridas para aceder à educação superior, o mundo do trabalho, e a educação vocacional.

Se a avaliação na escolaridade obrigatória serve como mecanismo de selecção e de classificação, constitui uma prática anti-social. A única forma de contrariar isso, bem como à função de controlo, é democratizando as relações na educação, para promover a participação activa de todos os directamente afectados pelo processo de avaliação (estudantes, professores, pessoal da escola, pais, a comunidade) permitindo-lhes fazer parte da tomada de decisão subsequente. A avaliação deveria servir para informar e promover o processo de ensino e aprendizagem, identificando e indo ao encontro de necessidades específicas, fornecendo feed-back acerca das estratégias de ensino dos professores, nos processos de aprendizagem e nos seus resultados, fazendo os ajustamentos necessários a tempo; em suma, deveria de servir um propósito construtivo e positivo, em vez de servir meramente como um meio de acreditação, selecção e controlo.

Os resultados da avaliação podem conduzir a diferentes consequências, dependendo da sua intenção, do modo como são usados e dos procedimentos que são seguidos. Estes estão na base de decisões relevantes tomadas na escola, como as seguintes:

a) Encaminhamento e/ou agrupamento

Uma das consequências da avaliação é a de segregar os estudantes que não conseguem acompanhar as aulas regulares, ou que não estão a atingir os objectivos mínimos requeridos, através de opções alternativas. Nalguns casos, são colocadas em salas de educação especial, ou em programas especiais com o objectivo de fornecer qualificações educativas básicas aos estudantes que não irão prosseguir outros níveis de educação depois do nível obrigatório. Podem também receber apoio adicional por professores do ensino especial, às vezes nas salas de aula mas mais frequentemente fora dela. Há muitos exemplos deste tipo de programas especiais: educação compensatória, salas de 'ligação' (aulas de entrosamento, aulas provisórias para grupos de imigrantes que não tenham 'bom' conhecimento da língua da escola), grupos de apoio, etc. normalmente conduzem à rotulagem das crianças que frequentam estes programas, e para uma segregação ainda maior dos seus pares 'regulares'.

Numa perspectiva intercultural, e tendo consciência que não é nada fácil, seria necessário encontrar outras formas de dar apoio a estes estudantes, de uma forma mais inclusiva, dando-lhes as mesmas oportunidades de trabalharem em conjunto com os seus pares nas salas de aula regulares. Deveriam ser desenvolvidos esforços para criar um ambiente de aprendizagem na aula principal onde todas as crianças se enquadrem e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial. Se, mesmo assim, a separação ocorrer, deveriam ser asseguradas oportunidades de interacção com o grupo principal.

b) decisões de promoção de estudantes

uma das funções básicas da avaliação é decidir acerca da promoção dos estudantes para o ano seguinte. Há, normalmente, duas opções possíveis: a) considerar a aquisição dos objectivos propostos como um critério de promoção; ou b) promover os alunos automaticamente mesmo se não tiverem conseguido atingir os objectivos mínimos requeridos. Com a primeira opção pretende-se fazer todos os alunos atingirem os mesmos objectivos ao mesmo tempo. A segunda é baseada no reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem e ritmos das crianças, e procura adaptar os processos de ensino às necessidades dos alunos. Mas para implementar a segunda opção, é crucial fazer mudanças essenciais no processo de ensino e aprendizagem como um todo, fazendo os ajustamentos necessários para evitar o fracasso contínuo dos estudantes.

c) Decisões de melhoria

A melhoria do processo de ensino e aprendizagem deveria de ser um dos objectivos principais da avaliação em educação. Implica analisar o processo para descobrir o que está a funcionar correctamente e o que não está, de acordo com as finalidades da educação (consulte o Módulo 1) e com o que é considerado melhor em relação ao ensino e à aprendizagem (consulte o Módulo 4). As secções seguintes dirigem-se mais especificamente o quê, a quem e como avaliar no sentido de ajudar a melhorar a nossa prática numa perspectiva intercultural.

Quem e o que avaliar

Como professor, a quem é que avalia, geralmente?

É alguma vez sujeito a avaliação?

A sua escola leva a cabo avaliações regulares das suas dimensões estruturais, dos procedimentos, do pessoal. etc.?

Avalia a sua própria pratica regularmente?

Por exemplo, avalia se a metodologia e estratégias que usa na sala de aula são ou não apropriadas para todos os seus alunos, a coordenação com outros professores, etc... se o faz, como o faz?

A avaliação formal com um conjunto de critérios estabelecidos; informalmente, de acordo com o seu próprio julgamento conforme vai andando, avaliação entre pares...

A avaliação normalmente foca exclusivamente os resultados da aprendizagem – a avaliação dos resultados das aquisições -, em vez de focar o processo, e mais ainda, tende a enfatizar o conhecimento conceptual sobre outros aspectos. Mas para além dos aprendentes, temos também que prestar atenção aos professores e ao pessoal da escola (ex: os práticos que fazem orientação), os seus estilos de ensino ou os procedimentos de avaliação. É também necessário ter em mente outras dimensões estruturais, tal como as ligações entre a família e a escola, as relações com a comunidade, as variáveis organizativas da escola, etc., que são endereçadas nos Módulos 3 e 7.

Podemos então distinguir entre diferentes níveis ou objectos de avaliação: a aprendizagem dos alunos (avaliação quantitativa), o processo de ensino-aprendizagem (ou avaliação do professor), e a escola (avaliação da escola como um todo).

Os agentes de avaliação deveriam de ser os mesmos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os professores e os alunos (pelo menos) têm um papel primordial no processo de avaliação: podem avaliar-se a si próprios, avaliar-se uns aos outros e avaliar o processo de ensino. A avaliação como “processo de avaliação sistemática de um elemento para a tomada de decisão acerca da melhoria” faz todo o sentido se todas as pessoas envolvidas puderem contribuir para a acentuação do processo e participar em decisões importantes que tornarão a aprendizagem mais significativa para todos os estudantes. Os pais ou outros membros influentes da comunidade deveriam ser também envolvidos neste processo.

Foi alguma vez avaliado pelos seus alunos?

Teve em conta a informação obtida? Como?

No caso de nunca ter sido avaliado desta forma, por que é que não a promoveu?

Façamos agora o enfoque no *que* avaliar, dependendo do objecto de avaliação: professores, centros, estudantes, etc. Deveríamos ter em mente que qualquer escolha que façamos será influenciada pelo nosso enquadramento conceptual, neste caso em relação às finalidades da educação e do que consideramos importante no processo de ensino-aprendizagem.

- ***O que avaliar em relação aos professores e aos centros escolares?***

Muitos professores, embora conscientes da necessidade de mudar ou melhorar as suas práticas (usando a aprendizagem cooperativa como estratégia, trabalhando em coordenação com os seus colegas, colaborando com as famílias, etc.) agarram-se a formas tradicionais ou convencionais de ensinar. Uma certa desilusão com o sistema ou mesmo desapontamento com os alunos, falta de motivação ou interesse, razões pessoais, pressões etc., levam alguns professores a encerrar-se a si mesmos no interior das suas salas de aulas. Para quebrar esta tendência, deveriam ser promovidas acções e iniciativas conjuntas entre os professores para encorajar atitudes críticas e positivas no sentido da melhoria contínua das práticas de ensino.

Têm que ser evitados os medos sem sustentação ou infundados acerca da avaliação do nosso trabalho. Como profissionais da educação temos que nos acomodar às necessidades dos nossos clientes, bem como com os nossos próprios. Ouvir os estudantes e as suas famílias é uma estratégia muito útil para descobrir o que podemos mudar e melhorar. Temos que aumentar a nossa capacidade de lidar com a incerteza e a ambiguidade. Adicionalmente, temos que ter vontade de mudar, para o fazermos melhor.

Outros aspectos a serem avaliados na sala de aulas são os livros escolares e os materiais usados, os conteúdos dos currículos (em relação à sua implementação avaliação), as relações entre pares e entre alunos e professores, para além de quaisquer outros aspectos que afectam o processo de aprendizagem (veja o Módulo 8). For a da sala de aulas, variáveis como os recursos atribuídos, o currículo (como definidos ao nível nacional, regional ou local), a organização da sala de aula e da escola (veja o Módulo 7), estratégias de promoção, critérios de avaliação, procedimentos de selecção de professores, coordenação entre os professores, ligações com a família e a comunidade (veja o Módulo 3), entre outros, são aspectos que têm um enorme impacto no processo de ensino-aprendizagem e nas aquisições principais dos alunos.

É necessário clarificar os critérios básicos para avaliar todos estes aspectos. Recomendamos-lhes que faça a revisão dos módulos acerca da estrutura e organização escolar e nas estratégias de ensino e aprendizagem (veja os Módulos 7 e 8).

Depois de ler os Módulos 7 e 8, procure definir, em cooperação com outros colegas alguns critérios para avaliar as suas próprias práticas de ensino e outras dimensões no centro escolar.

- ***O que avaliar em relação aos seus alunos?***

A avaliação e o ensino deveriam estar juntos, neste sentido os nossos critérios de avaliação deveriam ser determinados pelos objectivos educativos que consideramos essenciais. Os conteúdos têm que ser acessíveis aos alunos (Módulo 8) e os critérios de avaliação tornados claros desde o início, para que eles saibam como vão ser avaliados. Quando decidimos acerca dos conteúdos a ser avaliados, estamos a fazer uma escolha baseados no nosso estofo conceptual. Numa perspectiva intercultural,

temos que ter em mente que o conhecimento é construído de diferentes formas pelas sociedades e pelos grupos, e isto deveria ser tido em conta quando seleccionamos os critérios e procedimentos de avaliação.

O conhecimento e experiência que as crianças trazem para a escola variam de acordo com o seu meio e tem influência em algumas das formas como interpretam as tarefas e os pensamentos comunicativos. É por isso muito importante para os professores terem consciência das diferentes formas como os mesmos factos ou problemas podem ser abordados. Como Stourman e Francis (1994) afirmam, se nos concentrarmos demasiado em procurar as explicações 'correctas' podemos facilmente perder a criança que faz a aproximação ao problema de um ângulo pouco comum.

A ênfase colocada nos componentes verbais no processo de avaliação pode também levar-nos a desprezar formas pelas quais uma criança está a demonstrar compreensão do conhecimento, para além do facto de os estudantes que não são fluentes na/s língua/s oficiais da escola não irem ter um desempenho apropriado. Se a escola valorizar a variedade do conhecimento e da experiência que as crianças trazem com elas, será mais provável que esta seja tida em conta quando se faz o planeamento do currículo.

“A distinção mais útil na minha mente entre um registo que é útil e outro que não é verificar se este regista a aprendizagem como um processo ou se apenas regista a aquisição de tarefas isoladas. Esta não é apenas uma questão de avaliação formativa versus avaliação sumativa. Quer como pai quer como professor, acho mais úteis e interessantes aquelas observações que me dizem **como** uma criança aprendeu alguma coisa, **como** a criança demonstrou progresso na compreensão científica, linguística ou matemática. Nenhum visto num quadrado em vez de uma afirmação estandardizada fará alguma vez isso. Apenas um registo que seja um registo observação com comentários narrativos o fará”.

(Burgee-Macey, 1994: 47)

Esta citação reflecte claramente a relevância de fazer o enfoque no processo e não nos resultados da aprendizagem; e também a utilidade dos registos, tais como os usados pelos práticos com poucos anos de trabalho, para ajudar o professor a compreender e a planear o progresso das crianças. A avaliação por Portfolio (veja a Actividade 5 e a secção de Recursos) é muito útil para manter esse tipo de registo.

Os objectivos educativos abrangem muito mais do que a mera aquisição de conhecimento conceptual. As atitudes, competências, procedimentos (formulação de um problema, interpretação de um gráfico) o pensamento crítico, o raciocínio, os hábitos de trabalho os valores, são todos parte do que é ensinado na escola, e deveriam ser tidos em conta quando se avalia a aprendizagem. A avaliação não deveria ser limitada a testes que nos dizem o que a criança aprendeu de uma forma mecânica, normalmente através da memorização de conteúdos e da sua repetição (ou da escolha da resposta correcta), ou pior ainda, que fazem o enfoque naquilo que o estudante *não sabe*.

Para além disso, a finalidade da avaliação não deveria ser meramente a de dar notas aos alunos para mostrar ou registar as suas aquisições. Não há qualquer utilidade em dar uma nota a um aluno, deixando sem resposta lacunas no seu processo de aprendizagem. A avaliação deveria reflectir de forma construtiva aquilo que a criança está realmente a aprender, o que ela é capaz de fazer, e quando identificamos coisas que ela não aprendeu, os resultados da avaliação deveriam ajudar-nos a assegurar que estas serão resolvidas, se necessário modificando as nossas estratégias de ensino de tal modo que a criança consiga atingir os objectivos desejados.

As Declarações de Consecução como definidas pelo Currículo Nacional (ex. No Reino Unido, Espanha, etc.) ou qualquer lista de controlo usada na avaliação dos alunos não reflecte necessariamente as formas como cada criança aprende, nem a sequência de como o fazem. Não nos dão uma imagem completa do processo percorrido pelo estudante na elaboração da informação. As mesmas questões podem ser levantadas em relação aos testes estandardizados.

Que critérios utiliza para qualificar e avaliar os seus alunos?

Serão estes critérios claros para todos os estudantes?

Que tipo de objectivos e de conteúdos enfatiza?

Avalia tanto o processo de desenvolvimento de tarefas levado a cabo pelos estudantes como os resultados?

Entreviste alguns professores potenciais em formação e tente descobrir quais são os critérios deles para avaliar os alunos.

Será que eles têm em conta diferentes tipos de conteúdos (atitudes, competências e conceitos) quando os avaliam?

Se eles acentuam apenas o conhecimento conceptual, ajude-os a compreender a necessidade de considerarem todos os tipos de objectivos, não apenas os conceptuais; todos eles têm que ser pesados e tidos conteúdos na avaliação final.

Pode continuar a entrevista, perguntando as seguintes questões, ou pode responder-lhes você mesmo/a:

Como define aquisição?

Quais as consequências das notas para os alunos?

Um estudante que tenha uma boa atitude e um comportamento colaborador mas sem bom domínio dos conteúdos poderá 'passar' numa determinada disciplina?

Quais as dificuldades e pressões que encontra em relação à avaliação?

Como lida com elas?

Como e quando avaliar

A avaliação pode ser levada a cabo antes, durante e no fim do processo de ensino e aprendizagem: todos estes estádios são importantes mas, numa perspectiva intercultural, as duas primeiras são consideradas essenciais.

Avaliar a nossa própria prática e avaliar os estudantes no início do processo de ensino é necessário para sabermos qual o nosso ponto de partida. A construção de uma aprendizagem significativa tem que ser baseada naquilo que os estudantes realmente sabem, e na sua

própria consciência do seu conhecimento anterior. Esta pré-avaliação pode ser levada a cabo de diferentes formas, não só apenas através de testes estandardizados. Outros métodos qualitativos baseados no diálogo, observação, reflexão, acompanhamento pelos pares e avaliação mútua entre os professores e os alunos, são muito úteis para avaliar o processo de ensino e de aprendizagem e para fornecer feed-back em relação a necessidades ou lacunas.

Para além disso, as actividades baseadas no processo têm mais probabilidade do que os testes com lápis e papel de demonstrar o que as crianças sabem e o que são capazes de fazer, mesmo embora sendo mais difíceis de traçar, no início. É necessário traçar actividades que nos mostrem *como* as crianças aprendem, bem como *aquilo* que elas aprenderam. Como afirmam Sturman e Francis (1994):

“Se não fornecermos actividades com oportunidades potenciais de avaliação ricas não seremos capazes de fazer avaliações completas e justas das crianças” (p. 72)

As recomendações seguintes (Aguado, 2003) deveriam ajudá-lo a garantir que a avaliação não é meramente sumativa, servindo uma função de acreditação ou selecção:

- As notas ou níveis não deveriam ser dados a tudo o que os estudantes produzem. Ensaios, actividades orais, trabalho desenvolvido com os pares deveria ser avaliado e supervisionado sem que fosse atribuído um nível.
- Trabalhos escritos. Evite dar uma nota aos primeiros rascunhos de ensaios ou testes periódicos. Isso só deveria ser feito quando os/as estudantes estão finalmente satisfeitos com o seu trabalho.
- Critérios. Torne os critérios de avaliação claros desde o início. Os estudantes deveriam saber desde o início o que é esperado deles para obterem bons níveis. Discuta com eles o que torna um trabalho bom, e explique-lhes o que seria considerado inaceitável.
- Auto-avaliação. Tanto quanto possível, os estudantes deveriam ser autorizados a avaliar os próprios trabalhos de acordo com os critérios estabelecidos.
- Discussões pessoais. Deveriam ser despendidos alguns minutos com cada criança para discutir pessoalmente as tarefas realizadas e os resultados. O propósito mais importante da avaliação é avaliar o seu trabalho e informar o seu desenvolvimento, não o de julgar os seus erros.
- Comunicação escrita com os pais. Informe-os acerca do progresso dos seus filhos e das suas actividades. Use a língua da família (envolva a ajuda de alguém que a fale/escreva se você não o fizer).
- Enfatize os aspectos positivos. Foque a atenção nas aquisições, no que o estudante conseguiu, levou a cabo, aprendeu, melhorou, independentemente dos erros ou lacunas.

Outras sugestões úteis são as identificadas por Axelson (1999), tanto na avaliação dos alunos como na promoção de relações inter-grupo positivas:

- Introduza novas normas de inteligência e de aquisição, enfatizando capacidades intelectuais múltiplas, para além da leitura, da escrita e das competências de

computação. Lógica, resolução de problemas, criatividade, expressão de ideias, liderança e cooperação são outras áreas das quais os estudantes se podem orgulhar.

- Trabalhe contra a profecia auto-satisfatória de que as crianças das minorias irão falhar e trabalhe para o sucesso de *todas* as crianças.
 - Mantenha as crianças misturadas em tantas actividades quanto possível.
 - Quando as crianças são segregadas em programas bilingues ou outros permita actividades nas quais diferentes crianças se possam misturar, trabalhar ou interagir.
-

Tem em mente os três momentos de avaliação acima mencionados?

Quais considera mais importantes?

Porquê? Como avalia em cada um deles?

Quais as consequências?

Depois de ler as recomendações para a avaliação desenvolvidas nesta secção, assinale as coisas que normalmente faz, e aquelas que não faz. Se há poucas destas coisas que você normalmente faça, tente modificar a sua prática de avaliação e classificação, seguindo algumas destas recomendações no futuro. Poderá não ver resultados imediatos, mas ao tê-los em conta irá provavelmente fazer uma grande diferença para as crianças que estão a ser avaliadas.

Procure na secção de Recursos acerca da Avaliação Formativa ou Alternativa. Verifique o site da Web aí sugerido e descubra quais os métodos que pode usar na sua prática, tendo em mente o que foi discutido nesta secção de informação.



actividades e sugestões

ACTIVIDADE 1. As aparências podem ser enganadoras. Fale com os seus alunos

Como vimos na secção de informação, a avaliação das capacidades dos nossos alunos é frequentemente baseada em aspectos exteriores como a aparência física, o comportamento, a competência linguística, etc. Nós somos influenciados pelas aparências, mesmo se às vezes isso é difícil de aceitar. Com esta actividade pretendemos ajudá-lo/a a conhecer melhor as e os seus alunos e as suas famílias. Pense num estudante em particular que tenha julgado de certa forma no início do ano escolar. Explique brevemente como essa sua percepção desse aluno se alterou no decorrer do ano, e comente como é que isso afectou a sua prática, se é que a afectou.

Entreviste alguns dos seus alunos/as e tente identificar as ideias pré-concebidas que tem acerca deles. Interrogue-os acerca dos seus interesses, como se vêem no futuro, como se sentem na escola, como se relacionam com os outros alunos/as, que dificuldades têm na escola, de que é que gostam, etc. a sua percepção alterou-se depois da entrevista? Sabe agora mais acerca deles do que antes? Como é que este conhecimento irá influenciar a sua prática?

No sentido de aumentar as nossas expectativas e de atingir uma melhor compreensão dos nossos alunos/as, é importante que fale com eles acerca das coisas que os interessam, para tentar conhecê-los melhor. Você, como professor/a, ficará surpreendido. A sua relação com os alunos/as será diferente, e as suas práticas de ensino irão provavelmente melhorar quando você se esforçar para ir ao encontro dos interesses dos seus estudantes.

ACTIVIDADE 2. Decisões que marcam

No meio do curso, o José, um aluno de Santo Domingo, entra para a turma. O seu nível académico não corresponde ao nível requerido para esta idade. Não consegue ler em condições e ainda não adquiriu os conceitos básicos em Matemática. Durante as aulas, este aluno está sentado ao fundo da sala de aulas, com uma aluna que está numa situação semelhante. Com intervalos frequentes, de acordo com um horário acordado entre os professores, estes dois alunos vão para aulas de apoio educativo, onde trabalham individualmente nas competências instrumentais básicas na Língua e na Matemática. A sua participação nas actividades do ensino regular é normalmente bastante baixa, bem como o seu tempo de trabalho útil, que é despendido a desenhar ou a fazer actividades mecânicas de literacia (hoje, trabalhamos palavras espanholas que começam por pra-, pré-, pri-, pró-, pru-).

Situações como a anterior não lhe serão, provavelmente, desconhecidas. Porque são estas decisões tomadas? Não nos questionamos acerca da necessidade de dar este apoio educativo adicional, o que questionamos é a *forma* como este é dado.

Pense nestes dois alunos, ou observe cuidadosamente outros que estejam numa situação similar. Como é que eles se sentem? Como é que eles progridem no seu processo de aprendizagem? Como valorizam o apoio que estão a receber? Que tipo de apoio se adaptaria melhor à abordagem intercultural?

ACTIVIDADE 3. Olhando as capacidades dos estudantes de uma perspectiva diferente

Se lhe perguntarmos como professor/a, o que pensa acerca do potencial de aprendizagem das pessoas em geral, dar-nos-ia provavelmente uma resposta optimista. Como aprendemos na nossa formação e de um ponto de vista teórico ou mesmo filosófico, poderíamos dizer que todas as pessoas têm um alto potencial para a aprendizagem. Como profissionais de educação, temos (ou deveríamos ter) expectativas elevadas em relação aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das pessoas.

Ma chega uma altura em que estas expectativas começam a mudar na prática. Num sistema em que esta não é a crença habitual, em que não são estabelecidas expectativas elevadas em relação a todos/as os estudantes, somos despidos da nossa visão optimista e esquecemo-nos deste potencial de aprendizagem. Isto também pode acontecer quando nos confrontamos com situações difíceis, ou com estudantes que não estão a fazer aquisições de modo apropriado (e o sistema continua a não ser desafiado).

A maneira como avaliamos as e os estudantes é largamente influenciada pelas nossas crenças no potencial de aprendizagens dos/as alunos, e da forma como abordamos o processo de aprendizagem. Faça uma reflexão acerca do seguinte exemplo, tirado de uma entrevista a um grupo de professores em formação:

“Estávamos plenamente convencidos que aquele/a estudante, de que nunca nos esqueceremos, não seria capaz de aprender mais do que já tinha aprendido. Conseguíamos dizer aquilo que ele/a sabia, com um relance. Sabíamos que este aluno/a não sabia adicionar, não sabia conjugar verbos, tinha dificuldades de localizar um país no mapa, etc. no entanto este aluno/a era capaz de fazer uma quantidade de outras coisas que não tínhamos tido em conta na nossa avaliação. Ao fazermos o enfoque apenas nesses objectivos mensuráveis definidos numa lista de controlo, estávamos a deixar de for a uma larga quantidade de potencial”.

Já teve alguma experiência semelhante?

Então, em vez de enfatizarmos o lado negativo, as lacunas, coloquemos a ênfase no lado positivo: o que sabemos acerca daquilo que os nossos/as alunos *conseguem* fazer? Olhar ao potencial dos nossos alunos/as significa precisamente: olhar aos seus pontos fortes e às suas capacidades, por exemplo, às coisas que eles são “capazes de fazer”. Isto não é tão fácil como saber o que eles/as não são capazes de fazer.

Para fazer o enfoque no que as e os estudantes conseguem fazer, pediremos apoio a um bom psicólogo (Vygotsky). Seguindo a sequência lógica do conteúdo que ensinamos (temos que aprender o conceito de 'número' antes aprender a adicionar, a adição antes da multiplicação, etc.), lancemos um olhar ao que o/a estudante sabe e pode fazer. Os passos poderiam ser os seguintes:

- Preparar uma breve escala de avaliação para avaliar o nível inicial da ou do aluno. esqueçamos o que eles não sabem, e tentemos descobrir o que eles já sabem. Podemos preparar um mapa conceptual ou mental com as capacidades das e dos estudantes.
- Sugerir actividades concretas que nos ajudem a avaliar cada um dos critérios.
- Finalmente, começando a partir da ideia de ensinar 'passo a passo' (que tens os seus riscos, mas esquecê-los-emos para já), temos que planear como ensinar.

Não deveríamos esquecer a crítica de Vygotsky aos estádios de desenvolvimento de Piaget, com enfoque no que os alunos/as conseguem fazer por si próprios, quando atingem o estágio apropriado de acordo com a sua idade. Vygotsky olhou ao potencial das e dos estudantes de uma outra perspectiva, usando o conceito de 'zona de desenvolvimento próximo' (ZDP) definida como:

“a distância entre o nível de desenvolvimento actual através da resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial tal como determinado pela resolução de problemas sob orientação adulta ou em colaboração com pares mais capazes”.

(Vygostky, 1978:86)

pedimos-lhe que faça também assim: observe o que as e os alunos conseguem fazer com ajuda de outros alunos/as; será muito mais do que eles conseguem fazer sozinhos. Para além de avaliar o que os/as alunos/as conseguem fazer sozinhos e o que conseguem fazer com ajuda, através do ZDP podemos também fazer o enfoque no que o/a aprendiz pode fazer a seguir (próximo), de tal forma que saibamos como avançar, o próximo passo que o/a estudante tem que tomar; tendo em mente que ele/ela não tem que o fazer sozinho/a.

ACTIVIDADE 4. Deixe os seus alunos/as saber como se posiciona (torne os objectivos de ensino e de avaliação claros desde o início)

Embora alguns estudantes consigam facilmente o que é esperado deles na turma (ex: comportamento apropriado), ou num exame (quais são os “truques” para passar, a verdade é que muitos outros estudantes não sabem as regras do jogo, e não sabem o que lhes está a ser pedido; por isso torna-se mais difícil para eles enquadrar-se no que lhes exigimos. Dêmos a todas as pessoas a hipótese de aprender, deixando-as a todos participar no processo desde o início, e não reduzindo a nossa avaliação apenas aos exames escritos.

Se tornarmos os nossos objectivos educativos explícitos no início do período ou do ano escolar, os alunos saberão o que esperar desde o início. Isto é especialmente útil e necessário quando vêm alunos novos para a turma depois do período ter começado. O que vamos ensinar é, supostamente, o que iremos avaliar. Podemos ir ainda mais longe e negociar os

objectivos, os conteúdos, os critérios de avaliação. Isto elevará o nível de implicação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e a sua motivação para atingir os objectivos estabelecidos.

Pense em:

- Diferentes formas de firmar os objectivos em cada turma em que ensina, se possível, em colaboração com os próprios estudantes.
- Como relacionar esses objectivos com outros mais gerais e com as experiências concretas dos seus estudantes.
- Conteúdos para ensinar, subdividindo-os de forma que sejam acessíveis a todos os estudantes, e estabelecendo prioridades (serão todos os conteúdos igualmente importantes?). Veja os Módulos 4 e 8.

No início de cada aula, torne explícitos os objectivos a perseguir e os conteúdos a serem ensinados. Verifique se há alguma mudança no progresso da turma e nos resultados que os estudantes obtêm.

ACTIVIDADE 5: Portfolio: avaliando o trabalho dos alunos

Veja o seguinte site da Net, e outros que encontrará na secção de 'Recursos' neste módulo. Descreva o que é um portfolio, tenha em consideração as suas vantagens e desvantagens. Use-o na sua própria prática e descreva como este funciona.

Portfolio: <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>

Definição: "Uma colecção organizada de trabalhos dos alunos que demonstre o esforço dos estudantes, o seu progresso e aquisições em uma ou mais áreas. O conjunto tem que incluir a participação dos estudantes na selecção dos conteúdos, os critérios de selecção, os critérios de julgamento do mérito e evidência da auto-reflexão dos estudantes."

(Paulson, Paulson, Meyer, 1991: página?)

Desta forma um portfolio é uma colecção viva e crescente do trabalho de um aluno – cada adição é seleccionada cuidadosamente pelo aluno por uma razão específica que ele / ela poderá explicar. O propósito global do portfolio é permitir ao estudante demonstrar aos outros o seu progresso na aprendizagem. O maior valor dos portfolios é que, ao construí-los, os estudantes se tornam participantes activos no processo de aprendizagem e nas suas avaliações.

ACTIVIDADE 6. Leia atentamente o seguinte texto de Miguel Ángel Santos Guerra²

“Reduzir a avaliação de um centro escolar aos resultados académicos dos seus alunos implica uma forte simplificação. Se os alunos *inteligentes, fora-de-série* tiveram também aprendido na escola o modo de se tornarem pessoas opressivas e não solidárias, a escola tem que se preocupar por lhes ter dado tantas armas...

Os centros escolares têm uma missão social a atingir, e a sua avaliação não pode ser reduzida à mera contabilização de passagens e fracassos”.

Debata em pequenos grupos as seguintes questões:

- Que tipo de coisas estão a ser avaliadas na escola? Haverá uma relação efectiva entre o que foi programado como objectivo pelo centro escolar (*Projecto Educativo*) e o que é avaliado? Haverá outros aspectos que devam ser avaliados?
- Quais são as características usuais de um aluno “inteligente”? O que as define?
- Que tipo de informação fornecem as “passagens” e as “reprovações”? para quem é esta informação relevante? Que tipo de medidas de reforço oferece a escola aqueles que falharam? Qual é a oferta para os que passaram?

ACTIVIDADE 7. Analise as seguintes “disfunções da avaliação” propostas por Blanco Prieto³

1. A avaliação significa apenas avaliação dos conteúdos conceptuais.
2. O aluno é o responsável pelo fracasso.
3. Apenas o aluno tem que ser avaliado.
4. A avaliação é desenvolvida apenas com base em resultados.
5. Repetir consiste em voltar a fazer os exames.
6. A avaliação tem que fazer o enfoque em encontrar a falta de conhecimentos dos alunos.
7. A avaliação é reduzida a uma nota.
8. O Exame é o principal instrumento de avaliação.
9. A avaliação é normativa.
10. A avaliação é selectiva.
11. A avaliação é o final do processo.
12. A auto-avaliação não é utilizada.
13. O professor é o agente da avaliação.
14. A avaliação promove o conservadorismo.
15. A avaliação pode ser usada como um instrumento repressivo.
16. A meta-avaliação não é usada.
17. A avaliação contínua não é usada.

Analise o processo de avaliação que normalmente leva a cabo na sua própria prática de ensino. Identifique métodos alternativos de avaliação, alternativos às “disfunções” acima

² Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano* (= Tornar visível o quotidiano). Madrid: Akal.

³ Pietro Blanco Prieto, F. (1996). *La evaluación en la educación secundaria* (= A avaliação no ensino secundário). Salamanca, Amarú.

mencionadas. Considerando a avaliação de uma perspectiva formativa, que tipo de vantagens pensa que esta tem para os/as professores e também para os/as alunos?



propostas de colaboração

PROPOSTA 1. As aparências criam expectativas

Esta proposta está relacionada com a Actividade 1 da secção anterior. Queremos que faça uma reflexão acerca das expectativas que as aparências e os preconceitos (muitas vezes baseados em muito pouca informação) criam: as expectativas acerca do potencial dos estudantes, e as acções derivadas dessas expectativas, tal como a nossa maneira de interagir com os estudantes, o lugar onde os sentamos na sala,...

Peça a um colega que vá à sua sala de aula e que observe o seu trabalho durante vários dias. O enfoque deveria ser em como as suas ideias prévias acerca dos alunos e as suas práticas na sala de aulas influenciam os seus alunos. Diga ao observador o que pensa dos seus alunos, porque faz o que faz na sala de aula. Pense em mudanças a fazer de modo a que os preconceitos não conduzam à exclusão.

PROPOSTA 2. Falando acerca do seu trabalho: um grupo de discussão com professores e alunos

O/A professor/a criará um grupo de discussão acerca da avaliação, com algumas questões: o que está a ser avaliado, o que deveria ser avaliado, como, porquê, para quê... Dependendo da sua situação (a trabalhar, a treinar) e dos seus interesses, a/o professor pode preparar um questionário acerca da avaliação, com algumas questões relevantes (avaliação dos estudantes, avaliação do processo de ensino...). A/o professor/a escolherá então algumas pessoas (outros professores e alunos), e estabelecerá uma discussão, durante uma hora aproximadamente. Depois disso, fará um relatório com a informação obtida e analisada. Ele/ela pode perguntar aos participantes (e também responder-lhes) a algumas questões como: o que aprendeu com esta actividade? Que mudanças incluiria na avaliação que verificou que está a ser feita?...

A mesma actividade pode ser transformada em entrevistas em vez de criar um grupo de discussão.

PROPOSTA 3. Fazendo o balanço dos objectivos educativos no processo de avaliação

Pense nalgumas das estratégias que poderia aplicar para avaliar diferentes tipos de finalidades educativas (conhecimento conceptual, competências, atitudes), dando a mesma

importância a todos eles. Se é um professor ao serviço, tente chegar a um acordo acerca disso com os outros membros da equipa; se está em formação, procure alternativas diferentes trabalhando com outros estudantes.

Faça uma entrevista a alguns professores que estejam ao serviço e descubra quais são os critérios de avaliação que estes aplicam para avaliar os diferentes objectivos educativos (conteúdos conceptuais, processos, atitudes).

- Os critérios utilizados têm em consideração, efectivamente, diferentes tipos de objectivos?
- Serão estes objectivos igualmente valorizados na avaliação?
- Será que consideram alguns destes objectivos mais importantes do que outros? Porquê?
- Quais as dificuldades ou pressões que os professores normalmente encontram para avaliar os diferentes objectivos?

(Foi proposta uma actividade semelhante como actividade de reflexão na secção de informação, mas algumas das questões diferem)

PROPOSTA 4. Olhando para nós próprios no espelho dos nossos alunos

Desta vez os nossos alunos avaliarão o nosso próprio ensino. Sugira esta actividade aos alunos. Dê-lhes tempo para preparar um questionário de avaliação com diferentes itens, de acordo com os seus próprios critérios (como ensina, as suas atitudes para com os estudantes, relações, como avalia a sua aprendizagem, o que poderia ser mudado...). Deixe os alunos responder a cada item e promova uma discussão com a turma toda. Deveria explicar porque faz certas coisas nas aulas, aceitar alterar outras, etc. chegue a um compromisso com os estudantes para trabalhar no sentido da melhoria da sua prática, e do trabalho deles na turma.

PROPOSTA 5. Os estudantes avaliam-se a si próprios

Valorizemos o que os estudantes pensam acerca do seu próprio processo de aprendizagem. Pode usar estratégias diferentes: auto-avaliação individual (avaliar) um trabalho (pode ser complementado com uma entrevista com os alunos); avaliação cooperativa, depois de um trabalho cooperativo, etc. É importante que os alunos não façam o enfoque apenas nos resultados. Deveriam também avaliar o processo: Como aprenderam? Que dificuldades encontraram? Como as resolveram? Peça-lhes que proponham actividades de avaliação que evidenciem o que eles realmente aprenderam.



planeando e adaptando o currículo

1. Avalie um grupo de alunos através de um exame, e faça uma reflexão acerca das seguintes questões:

- Como é que o exame me pode fornecer informação acerca do nível de conhecimento, competências e atitudes do aluno?
- Será que este exame me permite avaliar a competência do aluno na disciplina?
- Em que sentido se pode o exame tornar útil para o professor? E para o aluno?

Partilhe os resultados com os alunos e analise o modo como esta informação é entendida e interpretada pelo grupo, tendo em conta as questões anteriores. Compare os comentários deles com as suas próprias conclusões.

2. Desenvolva uma lição real da sua disciplina preferida, incluindo os objectivos relacionados com os conteúdos conceptuais, as competências e as atitudes. Pense em diferentes estratégias de avaliação para avaliar estes objectivos. Qual a relevância para si de cada um deles quando decide a nota final dos estudantes? A intenção é reflectir acerca da ideia de que a “educação é mais do que ler conteúdos conceptuais”.

3. Analise os critérios de avaliação e as metodologias propostas no currículo oficial do seu país. Há lá alguma referência específica à avaliação dos estudantes? Que tipo de avaliação é proposta? Quais as intenções – explícitas ou ocultas – dos critérios de avaliação? Que tipo de educação é promovida?



recursos específicos e links adicionais

Bases de dados europeias de avaliação

PISA: Programa da OECD para a Avaliação Internacional dos Alunos

<http://www.pisa.oecd.org/>

Um programa da OCED para a avaliação internacional dos alunos tem como objectivos descobrir o estado do conhecimento e das competências dos alunos. Embora seja interessante como estudo comparativo, as questões de equidade em relação à metodologia e aos conteúdos avaliados deveriam de ser tidos em conta.

Estarão os estudantes bem preparados para irem ao encontro dos desafios do futuro? Serão eles capazes de analisar, pensar e comunicar as suas ideias efectivamente? Terão capacidade de continuarem a aprender durante a vida? Estas são questões que os pais, os alunos, o público e os que dirigem os sistemas educativos põem continuamente.

PISA, uma nova pesquisa trienal acerca do conhecimento e competências de jovens de 15 anos nos principais países industrializados, fornece algumas respostas. Avalia até que ponto os alunos que estão próximo do fim da educação obrigatória adquiriram algum do conhecimento e das competências que são essenciais para a participação plena na sociedade. Apresenta evidências acerca do desempenho dos alunos na leitura, na literacia matemática e científica, revela factores que influenciam o desenvolvimento dessas competências em casa e na escola, e examina quais as suas implicações para o desenvolvimento da prática.

EURYDICE: Avaliação de escolas que fornecem a educação obrigatória na Europa

<http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm>

A Eurydice org é uma base de dados interessante que aborda os sistemas educativos europeus através de todos os seus elementos: professores, alunos, currículo, etc... Neste caso, Eurydice faz o enfoque nos métodos e procedimentos externos e internos para avaliar as escolas.

A avaliação dos sistemas educativos e das escolas está a assumir um significado muito importante para assegurar a qualidade da educação para todos, numa altura em que a descentralização se está a tornar cada vez mais espalhada pela Europa, quer seja na gestão do pessoal, dos recursos ou de aspectos da educação em si. Fazendo o enfoque na avaliação das escolas, como entidades que fornecem a educação obrigatória, este estudo descreve a situação em 2000/2001 nos países cobertos pela Network. Para além de situar este tipo específico de avaliação tendo em consideração todos os compromissos globais para avaliar a educação (avaliação do sistema educativo, dos professores, etc.), Eurydice compara os métodos e procedimentos internos e externos para avaliar as escolas.

Quem são as pessoas envolvidas nos diferentes tipos de avaliação e como foram formadas? De que formas se relacionam as avaliações internas e externas e como está organizada cada forma de avaliação? Quais são os objectivos, critérios e procedimentos da avaliação e qual o uso feito das suas descobertas?

http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/files/Evaluation_EN.pdf

Em 21 de Abril de 2004 actualizou o documento **Eurydice**.

Envolve abordagens e critérios de avaliação tanto internos como externos, procedimentos e uso dos resultados, e também algumas recomendações para os avaliadores.

Acerca dos portefólios

ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO DO PORTFOLIO NO ENSINO DO INGLÊS

<http://.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>

O importante aqui é compreender o conceito e razão de ser do **portefólio** como “*Uma compilação objectivada de trabalho do aluno que mostra os esforços, progressos e aquisições dos alunos em uma ou mais áreas. A compilação tem que incluir a participação do aluno na selecção dos conteúdos, os critérios de selecção, os critérios para julgar o mérito e a evidência da auto-reflexão do aluno.*”, e também os seus elementos e procedimentos de implementação, adaptados ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Prince George's County Community. Avaliação de Portefólio.

<http://www.pgcps.pg.k12.md.us/~elc/portfolio.html>

Juntamente com a definição, uso e construção dos portefólios, como uma forma de apresentação dos processos de aprendizagem, a página inclui informação interessante acerca de teorias e estratégias de aprendizagem.

“ERIC” CENTRO DE INFORMAÇÃO DE RECURSOS EDUCATIVOS

http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed388890.html

O portefólio como compilação objectivada de trabalho do aluno que conta a história das aquisições e do crescimento do aluno não é uma capa com todo o trabalho que o estudante faz.

Este documento explora os usos instrutivos da avaliação, uma certificação de competências e uma orientação para percorrer o desenvolvimento dos alunos durante toda a sua experiência escolar.

Acerca da avaliação formativa alternativa

A avaliação formativa e alternativa como “um tubo de escape para nada mais do que questões estandardizadas de escolha múltipla. Os exemplos incluem respostas curtas e respostas de desenvolvimento, observação, avaliação de desempenho individual ou em grupo, e portefólios” é discutida no âmbito dos desenvolvimentos pedagógicos mais recentes. São dois exemplos acerca deste assunto, editados na ERIC.

http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed470206.html

O conceito de avaliação formativa. ERIC Digest.

EAC East Resource List

Utilizando a Avaliação Alternativa com alunos de Inglês

<http://www.gwu.edu/~eaceast/reslist/alter.html>

Documento acerca da **avaliação alternativa** com alunos de Inglês

Avaliação Intercultural Específica

Trabalhando com o aspecto intercultural

http://www.fba.uu.se/portfolio/portfolio_en/pf7.htm

A avaliação das competências de comunicação intercultural é plenamente necessária como um aspecto essencial da aprendizagem da cidadania. Este caso evidencia a competência linguística. “A competência na linguagem torna-se, nesta perspectiva, um meio para a comunicação intercultural em vez de um fim em si mesma”. A página inclui um conjunto de 22 questões de competência, por exemplo, pensar acerca das representações, estereótipos recíprocos, aspectos comuns e diferenças percebidos de pessoas pertencentes a algumas nacionalidades, etc. As nacionalidades referidas são as sueca, inglesa e norte americana, mas penso que é possível implementar para um contexto mais alargado.

Portfolio de Linguagem Europeia. A componente intercultural e Aprender a aprender. European Council

http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP_network/Intercultural_LHTLTemplates.pdf

É um documento em PDF, no qual se discute o papel da **avaliação da linguagem** para uma comunidade **européia intercultural**. No enquadramento intercultural as linguagens parecem ter um papel importante na Europa dada a forte diversidade, não apenas entre os Estados-Nação, mas também no seu interior.



referências

Aguado, T. (2003). *Pedagogia intercultural*, Madrid: McGraw-Hill.

Alexander, K. & Entwisle, D. (1988). Achievement in the first two years of school. Patterns and processes. (Sucesso nos dois primeiros anos de escola. Padrões e processos). *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Monografias da Sociedade para a Pesquisa sobre o Desenvolvimento da Criança), 53(2), 1-157.

Axelson, J. A. (1999). *Counseling and Development in a multicultural society* (Aconselhamento e desenvolvimento numa sociedade multicultural), 3ª ed, Monterey: Brooks/Cole.

Burgess-Macey, C. (1994). Assessing young children's learning. (Avaliando a aprendizagem das crianças mais jovens). Em Keel, P. (ed.) *Assessment in the Multi-ethnic Primary classroom*. (Avaliação na turma multi-étnica da escola primária). London, Trentham Brooks.

Jackson, G. e Cosca, C. (1974) The inequality of educational opportunities in the South West. An observational study of ethnically mixed classrooms (A desigualdade de oportunidades educativas no Sudoeste. Um estudo de observação de turmas mistas etnicamente), *American Educational Research Journal*, 11(3): 219-229.

Perrenaud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation* (A fabricação da excelência escolar: do currículo às práticas de avaliação). Genève. Droz.

Sturman and Francis (1994). Assessing primary progress. (avaliando o progresso primário). Em Keel, P. (ed.) *Assessment in the Multi-ethnic Primary classroom*. (Avaliação na turma multi-étnica da escola primária). London, Trentham Brooks.

Tomlinson, S. (1994) 'Achievement, Assessment and the School Effect' (Sucesso, Avaliação e o Efeito da Escola).



escola, estrutura e organização

Os objectivos principais deste módulo são:

- Tornar explícitas as nossas imagens mentais acerca da escola
- Reflectir acerca das dimensões principais da organização escolar
- Explorar as implicações práticas no sentido de construir uma escola intercultural



para começar a pensar

Imagine uma escola, qualquer uma. Por exemplo, a que conheceu como aluno, a que conhece como professor. Como é ela? Pode descrever o clima, a estrutura, desta escola como uma metáfora ou imagem mental e tomar consciência de que não trabalhamos para os sistemas escolares, trabalhamos para a percepção que temos deles. Estas percepções são modelos mentais que influenciam a forma como as pessoas agem na escola e como interpretam o que nela acontece. Podemos ter a percepção da escola como uma máquina, um organismo vivo, um cérebro, um sistema político, uma prisão psíquica, um puzzle, fluxo e transformação, dominação,... (Morgan, 1997).

Façamos a descrição de diferentes escolas e a análise dos diferentes modelos mentais que elas representam:

Escola #1

Nas paredes da escola, no interior do edifício, há imensas imagens e cartazes em duas línguas (a escola está a participar num programa bilingue inovador). O edifício é pequeno e cheio de luz natural com um enorme quadrado central que é usado como ginásio e como espaço para eventos da comunidade. Há um quadro grande e artístico no andar da entrada. O escritório do director está cheio de papéis e cartazes. Estes expõem o horário do professor, as actividades extra escolares, avisos aos pais, publicidade de fornecimento de almoço e informações administrativas.

Observamos muitas diferenças entre as salas de aula quando comparamos a decoração, a distribuição das cadeiras e das mesas, a atmosfera em si. As salas da pré-primária estão, em geral, cheias de pinturas, organizadas em cantinhos de actividades, as cadeiras estão agrupadas. No primeiro ano as cadeiras estão postas em torno da mesa do professor. No sexto ano as salas de aula são sérias e não têm objectos decorativos, excepto diversos murais elaborados por alunos e professores. São acerca de comportamento apropriado na escola, acerca dos animais de estimação das famílias, e mapas de Espanha. Cada mesa de cada aluno está isolada, colocada separadamente e orientada para o lugar do professor.

Às nove horas toca a campainha e os alunos do sexto ano entram para as salas de aula, em fila, e seguinte o seu professor tutor. Sentam-se e o professor anuncia que vão fazer a correcção do exame da semana passada. O professor está a responder às questões do teste e a explicar as respostas correctas do exame. Esta actividade dura 45 minutos. Nessa altura a campainha volta a tocar e os alunos têm que ir para a aula de ginástica. Ao mesmo tempo um

grupo de dez crianças (do 5º ano) estão a ocupar os seus lugares. Vão receber uma lição de inglês. São os alunos avançados. O resto dos alunos do 5º ano continuou na sua própria sala de aula com o professor de espanhol. Cada professor leva os seus alunos para a actividade seguinte. De 45 em 45 minutos vários grupos de alunos dirigem-se às salas onde vão ter a próxima actividade. Perdi-me diversas vezes ao tentar procurá-los, onde estão os alunos do 3º ano, às 11:30?

Escola #2

As paredes da entrada e dos corredores estão completamente cobertas de murais, pinturas, diferentes tipos de trabalho elaborados pelos alunos de todos os níveis. Há também um lugar especial, muito próximo da porta da rua, para mostrar fotografias dos últimos acontecimentos, festivais, comemorações e visitas feitas pelos estudantes, bem como os anúncios dos que estão para vir. Na sala dos professores, encontramos algumas mães a trabalhar em conjunto com o director em diferentes tarefas. Uma das mães está a tirar fotocópias para um professor; elas costumam colaborar e dar assistência ao pessoal da escola em diferentes trabalhos administrativos, mas não apenas nesses.

As crianças estão sempre postas em grupos que variam no decorrer do ano escolar com base em vários critérios; os diferentes níveis académicos estão misturados de tal modo que em cada grupo há pelo menos um aluno que ajuda os outros, e as afinidades pessoais são também tidas em conta para tentar evitar comportamentos perturbadores.

No interior da sala do primeiro ano, os estudantes estão a trabalhar em grupos de quatro crianças e um professor: há cinco grupos, e cinco adultos diferentes. Isto é o que eles denominam “grupos interactivos”. Um dos adultos que participa é o professor do grupo; os outros são a mãe de um aluno de outro grupo, duas voluntárias que vêm de uma associação islâmica de mulheres e um professor de apoio especial cuja tarefa oficial é dar apoio a um estudante portador de deficiências específicas, mas o qual também colabora nos grupos interactivos como voluntário.

A sala do sexto ano parece estar dividida em duas zonas diferentes: numa delas, próxima das janelas e mesmo em frente da mesa do professor – que está um degrau acima -, há duas filas de alunos isolados. Estes alunos não são, supostamente, capazes de partilhar um banco, por causa do seu comportamento perturbador ou dada a sua falta de atenção. A sala tem um ar limpo e arrumado, todas as filas estão perfeitamente alinhadas. Na parede da frente, acima do quadro, há alguns recados com avisos como: “O silêncio é a melhor aliado do estudo”, “Não perturbe os seus colegas”, “Peça a sua vez antes de falar”.



informação

Quando pensamos numa escola intercultural, qual é o modelo mental, qual é a metáfora em que estamos a pensar? Para nós, a escola intercultural é um organismo vivo que funciona como um sistema, como um sistema complexo, gerido por um cérebro e caracterizado pelo fluxo e transformação dos processos envolvidos no seu crescimento. O que quer isto dizer? Quer dizer que a escola é um sistema complexo onde interagem diferentes órgãos para fazer uma função (para ensinar, para aprender), para manter a escola viva. A escola é um cérebro, um órgão que pensa, e aprende, que analisa e toma decisões. A escola é fluxo e transformação, não é estática, é orientada para a mudança e a aprendizagem (veja o conceito de aprendizagem no Módulo 4).

Esta metáfora da estrutura escolar é uma das que sustentam as chamadas “escolas democráticas” e as “escolas inclusivas” (veja “educação inclusiva” no Glossário). As sobreposições entre democrático, inclusivo, intercultural, são evidentes e explícitas no decurso deste guia. Neste momento, é importante realçar que a organização escolar é mediada por factores relevantes exteriores à escola: o enquadramento legal, o sistema educativo, o papel dos professores na aplicação destes regulamentos, a networking dos EUA e as iniciativas locais, a formação contínua de professores. Os capítulos anteriores foram dedicados à análise dessas questões.

Agora estamos a fazer o enfoque em nos tornarmos conscientes da imagem mental ou metáfora acerca da escola como organização. Tenhamos em consideração se a nossa imagem da escola exacerba ou não as desigualdades que existem na sociedade; se se enquadra ou não nas necessidades de todos os nossos alunos. O próximo passo é movermos de visão em visão até chegar à que gostaríamos de atingir na nossa escola. Cada decisão organizativa que fazemos influencia toda a escola, como sistema. Cada decisão influencia a imagem completa da escola que estamos a construir.

A discussão seguinte não pretende ser totalmente inclusiva mas antes fornecer exemplos de dimensões estruturais de escolas que podem contribuir para construir uma escola intercultural. Faremos o enfoque em quatro dimensões: a) classificação e agrupamento; b) estrutura física e temporal; c) políticas disciplinares; participação e papéis.

Classificação e agrupamento

A ideia mais importante que deveria justificar as nossas decisões acerca do modo como agrupamos os alunos é garantir a sua aprendizagem, garantir que cada aluno atinge os objectivos educativos da escola. No módulo 1 fez-se a reflexão sobre esses objectivos, que lidam com o desenvolvimento de competências pessoais e garantem oportunidades iguais reais para todos os estudantes. Pense acerca dos critérios aplicados pela escola para agrupar os seus alunos. Normalmente, os alunos são postos em grupos diferentes ou classes atendendo à ordem alfabética dos apelidos das famílias e às idades cronológicas. Porque são estes critérios tão frequentes para agrupar os alunos? Quais os pressupostos que sustentam estes critérios de formação de grupos de alunos? Como é que eles permitem cobrir as diferentes necessidades dos estudantes? Que tipo de necessidades? Como é que estes critérios de agrupamento têm em consideração as diferenças culturais?

Uma prática comum para responder às diferenças individuais (intelectuais, culturais) é o ordenamento. Ordenar significa a colocação dos alunos em grupos de acordo com a proximidade das suas capacidades, ou em grupos homogêneos, nas aulas (ex: grupos de aprendizagem de línguas na escola, aulas compensatórias, grupos de ensino complementar), ou mesmo programas específicos, por exemplo programas académicos ou vocacionais, ao nível do ensino secundário (ex: programas especiais para alunos que chumbaram no currículo “oficial” e que são orientados para trabalhos de baixo nível – veja o Módulo 5). Na maior parte das escolas, o ordenamento é tanto parte da escola como as campanhas e as férias. Pode ajudar alguns dos alunos com alto nível de aquisição, embora a evidência seja mista (Nieto, 1992). A questão está em que os pais dos alunos com alto nível de aquisição são frequentemente os mais relutantes em desistir ou desafiar a prática do ordenamento porque têm a percepção de que favorece os seus filhos.

Oakes relatou os resultados quase exclusivamente negativos desta prática. Ela concluiu que tem especialmente efeitos adversos nos estudantes já alinhados pela experiência escolar, quer dizer, as crianças pobres e as de famílias diversas em termos linguísticos e culturais. Apesar da evidência esmagadora de que não funciona no sentido de ir ao encontro das necessidades dos estudantes, o ordenamento está a modelar a política na maior parte das escolas por todos os países europeus. A política oficial na maior parte dos países promove programas especiais, aulas compensatórias para estudantes específicos.

Um problema adicional está no critério utilizado para seleccionar os estudantes que são envolvidos nesses programas especiais. A maior parte das escolas não têm pessoal adequado para decidir quem são os alunos que têm que frequentar as aulas especiais. Frequentemente, a decisão é tomada atendendo ao nível linguístico do aluno, o seu meio social ou cultural (imigrante, famílias com salários baixos). Por exemplo, um professor encarregado de um programam compensatório numa escola espanhola disse-nos:

Neste grupo há oito alunos, a maior parte dos quais são ciganos, há apenas um não-cigano. A maior vantagem é que tenho um menor número de alunos, e a turma torna-se mais fácil de gerir. A maior desvantagem é que os alunos nesta sala da aula se vêem a si próprios como deficientes e tolos.

Os programas compensatórios em Espanha são oficialmente dedicados a ensinar competências escolares básicas (escrever, ler, matemática) aos alunos que entram na escola com um nível baixo nessas áreas. De facto, as aulas compensatórias estão cheias de

imigrantes e de ciganos, e também de alunos das classes sociais mais baixas. A experiência de Czech é similar: apoio escolar adicional para alunos específicos, monitorizando os alunos em turmas especiais.

Propomo-nos criar um ambiente de aprendizagem na turma regular onde todas as crianças se enquadrem e lhes seja dada a oportunidade de desenvolverem o seu potencial. Se a separação acontecer mesmo assim, as oportunidades de interacção com o grupo principal deveria ser assegurada. Propomo-nos a adiar qualquer decisão de ordenamento pelo menos até que o estudante tenha completado um ano académico completo na escola. Propomo-nos agrupar os estudantes de modo a garantir a sua aprendizagem e as recomendações expostas no Módulo 8.

Estrutura física e temporal

No início do módulo descrevemos diferentes cenários escolares incluindo referências à organização do tempo e do espaço. Que comentários faz acerca deles? Que imagem mental é proposta nessas descrições em termos de estrutura física e temporal? Que mudanças introduziria na organização do tempo e do espaço? Porquê?

O maior problema com o ambiente físico de muitas escolas é que este fornece um contraste rígido com os propósitos de ensino e aprendizagem explicitados. Quando as escolas não são devidamente cuidadas, quando se tornam em fortes em vez partes integrantes da comunidade que servem, e quando são “espaços de permanência” em vez de ambientes de aprendizagem, a contradição entre os objectivos e as realidades é vívida. A semelhança de algumas escolas com prisões ou fábricas tem sido mencionada mais do que uma vez (Oury e Pain, 1972). Claro que isto não é verdade para todas as escolas. A distância de algumas escolas suburbanas e rurais é, às vezes, clara. Pode imaginar ambas? Como é que elas são?

Em 1979, **Oury e Pain** escreveram:

Quem define o edifício escolar? O Ministro da Educação Nacional estabelece algumas prescrições gerais, diversas normas e alguns planos standardizados. Quem estabeleceu essas normas? Serão elas adequadas aos pedidos dos usuários?...Mas, os usuários (professores, estudantes, pais)só aparecem quando o escola está pronta...O edifício escolar nunca é uma escola única, mas as representações de uma escola nacional standardizada... os arquitectos respondem a uma imagem da escola sem relação com as necessidades dos utilizadores...Sendo assim, o que é que eles fazem? Aplicam a norma. Os resultados satisfazem completamente o mestre-de-obras. É tudo.

Uma escola percebida como organismo vivo, com um cérebro e capaz de promover a aprendizagem através dum fluxo e duma transformação constantes requer uma gestão do tempo e do espaço adequada. Necessita de responder às necessidades dos alunos e dos professores. Necessita de ser desenhada e construída como um espaço para aprender e ensinar. Ao mesmo tempo, tem que ser concebida assumindo que cada lugar da escola é um espaço de ensino – aprendizagem: condições para praticar diferentes desportos ou para se envolver em actividades extra curriculares, laboratórios, cantos de estudo, ou áreas para encontros informais.

O mesmo se passa com o tempo: cada momento e cada actividade são momentos de ensino e de aprendizagem, mesmo de forma não consciente. Os horários deveriam ser suficientemente flexíveis para terem em conta as necessidades, rotinas ou hábitos de estudantes diversos. É importante que os professores tenham tempo suficiente para planearem actividades de aprendizagem diferentes e para colaborarem com os colegas, ou encontrar-se e conversar. O tempo, em particular, é o recurso mais precioso entre todos os da escola. São necessários blocos de tempo substanciais e regulares para os educadores trabalharem em pequenos grupos com interesses comuns.

Tenha em consideração os incidentes críticos incluídos no início deste módulo. Que comentários faz acerca deles? Qual a imagem mental proposta nessas descrições, em termos de estrutura física e temporal? Que mudanças introduziria na organização do tempo e do espaço? Porquê?

Políticas Disciplinares

As políticas disciplinares fazem, frequentemente, discriminação contra estudantes em particular, especialmente nas escolas médias e secundárias, onde podem estranhar o nível de desenvolvimento dos alunos e onde estas são impostas em vez de negociadas. Deveríamos diferenciar entre as normas oficiais explícitas e as ocultas. As primeiras costumam estar escritas no “código de comportamento escolar”. As segundas podem ser tornadas explícitas perguntando aos alunos: Quando foi premiado /castigado pelos seus professores? Porquê? Que tipo de prémio /castigo?

Agravando ainda mais o problema das políticas disciplinares, as interpretações do comportamento dos estudantes podem ser enviesadas em termos de classe e culturalmente. Por exemplo, os estudantes que usam um gancho no cabelo podem não estar a fazê-lo por rebeldia mas por simples estilo. Outras crianças que giram os olhos para baixo quando estão a ser repreendidos não estão a ser desafiadoras mas a comportar-se simplesmente com repito pelos seus professores, do modo como foram ensinados em casa. Uma falta de consciência destes factores culturais e sociais leva vezes sem conta a más interpretações e a conclusões dos professores (Nieto, 1992). Um dos maiores problemas é os termos vagos usados nas suspensões. Nalgumas escolas, descobriu-se que dos alunos, suspensos por serem “perturbadores” nas aulas, um número desproporcionado eram ciganos, brancos ou pobres.

Participação

A participação refere-se à implicação dos professores, estudantes e suas famílias na elaboração das normas e regras que regulam o comportamento e a disciplina, e também noutras decisões importantes que afectam a estrutura e os processos escolares.

a) Participação dos alunos

Normalmente, as escolas não estão organizadas de modo a encorajar a participação dos estudantes. Embora os estudantes estejam representados nominalmente na estrutura de governação de muitas escolas (conselho escolar, “consejo escolar”), esta representação é frequentemente decorativa, o que tem pouco a ver com a efectiva gestão da escola. Preparar os estudantes para a vida democrática, requer que a escola promova a colaboração ou a consultadoria.

A verdade é que os estudantes estão frequentemente descomprometidos com a sua própria aprendizagem. O que eles aprendem é, decidido, traçado e executado por outros. Frequentemente, não é o professor ou a escola que determinam o conteúdo mas o livro de textos ou algo místico... “administração”, “currículo oficial”. Pode encontrar exemplos no seu próprio contexto? No módulo 4 há alguns comentários acerca do que Freire chama a educação “bancária”, quer dizer, o processo pelo qual os professores “depositam” conhecimento nos estudantes, que são vistos como receptáculos vazios: o professor ensina e os alunos são ensinados, o professor sabe tudo e os estudantes não sabem nada, o professor pensa e os alunos são levados a pensar, o professor fala e os estudantes ouvem, o professor disciplina e os alunos são disciplinados...

Uma das consequências mais importantes é que especialmente os estudantes com rendimento escasso e desvalorizados, foram ainda mais alienados pela sua experiência educativa porque a sua herança, meios familiares e experiências vividas foram excluídas do discurso escolar. Os estudantes de meios culturais não dominantes têm a percepção de que as suas tradições, linguagem e experiências de vida são frequentemente excluídas da escola.

b) Participação dos professores

A exclusão também afecta os professores. O papel limitado que os professores têm na vida da escola é outro problema estrutural e está relacionado com a ideia dos professores como técnicos. O que queremos dizer? Queremos dizer que os professores são pensadores, e intelectuais, que têm que reflectir seriamente acerca do seu trabalho, que estão preocupados primeiro com as suas próprias aquisições individuais e talvez em segundo lugar com o avanço dos alunos ao longo de opções de carreira.

Os professores, numa escola intercultural deveriam mostrar curiosidade e interesse de formas muito diferentes. O papel dos professores não está limitado aos seus compromissos individuais, mas aos compromissos sociais. Deveríamos estar prontos e preparados para trabalhar com os outros (colegas, pais, estudantes, especialistas, escritórios de administração, voluntários). Deveríamos estar preparados para tomarmos o risco de mudar a nossa própria visão dos estudantes e da estrutura escolar.

O papel atribuído aos professores é tornado explícito nas normas administrativas de avaliação e promoção dos professores. Por exemplo, para obter o Award of Qualified Teacher Status)

(QTS, Inglaterra, 2003) os padrões aplicados incluíam os seguintes valores e práticas profissionais:

1. Têm expectativas elevadas de todos os alunos; respeito pelo seu meio social, cultural, linguístico, religioso e étnico; e assumem o compromisso de aumentar as suas aquisições educativas.
2. Tratam os alunos de modo consistente, com respeito e consideração, e estão preocupados com o seu desenvolvimento como aprendentes.
3. Demonstram e promovem os valores, atitudes e comportamentos positivos que esperam dos seus alunos.
4. Comunicam de modo sensível e efectivo com os pais e encarregados, reconhecendo os seus papéis nas aprendizagens dos alunos.
5. Podem contribuir, e partilhar a responsabilidade na vida corporativa das escolas.

Quais as práticas que considera adequadas para exemplificar estas afirmações?

Pensamos que a perda de poder dos professores se correlaciona fortemente com atitudes depreciativas para com os estudantes; quer dizer quanto mais os professores sentem a sua perda de poder, mais negativos se tornam também em relação aos seus alunos. Opostamente os professores que sentem que têm autonomia nas suas salas de aulas e com o seu currículo geralmente também têm expectativas elevadas dos seus alunos. O efeito indesejável que deveríamos evitar é fazer do ensino uma actividade isolada. Isto deve ser possível e a interacção tem que ser comum entre os professores, mesmo partilhando um grupo de alunos ou observando-se um ao outro, analisando as suas estratégias de ensino e as competências de comunicação.

c) Participação dos pais

Nas escolas com uma forte componente de envolvimento dos pais, os estudantes atingem de forma consistente melhores resultados do que noutras escolas similares com menos envolvimento dos pais. Porquê? Quais são as razões que justificam este efeito?

O que se quer dizer com envolvimento dos pais nem sempre é claro. Inclui reuniões, participação em associações de pais - professores, conferências, colaboração em actividades de administração ou de ensino. Em geral, o envolvimento dos pais nas actividades da escola é muito raro, o que se relaciona com o raro estabelecimento de comunidades estudantis. Isto não é estranho tendo em conta que os seus contributos para a educação dos filhos são muito raramente valorizados. Para além disso, nem todos os pais têm a percepção das escolas como ambientes acolhedores, dadas as diferenças na linguagem ou nos costumes sócio-culturais que tornam as escolas alienantes e intimidadoras, entre outras razões.

Foram incluídas recomendações mais explícitas no Módulo 6 que lida especificamente com a análise das relações entre a escola, a família e a comunidade.



actividades e sugestões

Actividade 1

Analise o horário semanal de uma turma de uma escola do ensino básico e de uma do secundário. Se possível apresente-o de uma forma gráfica. Tenha em consideração criticamente esta distribuição do tempo tendo em conta: a relevância atribuída a conteúdos e actividades específicos; a flexibilidade ou rigidez para se adaptar às necessidades e interesses individuais; os recursos humanos e a colaboração entre os professores e a comunidade, etc.

Actividade 2

A estrutura física das escolas tem sido criticada por não ser um ambiente apropriado para a aprendizagem. Faça o traçado de uma escola para o nível básico ou secundário que possa ir ao encontro deste requisito. Diga quais os objectivos que teria para esta escola (tenha em conta os objectivos propostos no módulo 1).

Actividade 3

Compare o seguinte documento normativo que regula o comportamento, regras e relações entre os estudantes, professores, famílias e comunidade. O documento não contém todo o código. Foram seleccionados alguns itens no sentido de os exemplificar.

a) Escola Primária de Resslerova em Praga 2003/2004

CÓDIGO DE CONDUTA

1. Frequência escolar

- A obrigação básica de cada aluno/a é frequentar a escola com regularidade e pontualmente de acordo com o horário estabelecido e participar em todas as disciplinas obrigatórias e voluntárias que tiver escolhido.
- Se um estudante não puder participar nas aulas por razões que saiba previamente, os pais ou os encarregados de educação têm que pedir permissão de dispensa ao professor do/a aluno/a.
- As ausências durante as aulas têm que ser explicadas de modo adequado pelos pais ou encarregados de educação, dos alunos de acordo com as regras da escola.

- Regulamentos acerca de ausências e dispensas das aulas desculpáveis aos estudantes:
- Se um aluno faltar a uma aula sendo dispensado pelo professor que a está a dirigir a falta do aluno é registada no livro de registo da turma.

2. Direitos dos/as alunos/as

- Um/a aluno/a tem direito a ser educado e a participar nas aulas de acordo com o horário estabelecido.
- Um/a aluno/a tem direito a relaxar-se e a ter tempo livre aos intervalos e pausas de almoço.
- Um/a tem direito a ter acesso à informação, especialmente à que encoraja o seu desenvolvimento espiritual e social.
- Ele/Ela tem direito a ser protegido de informação que possa pôr em risco o seu desenvolvimento positivo e afectar de modo desapropriado a sua ética.

3. Deveres dos/as alunos/as

- Um/a aluno/a tem que cumprir os regulamentos sociais que dizem respeito a um comportamento adequado (por exemplo, levantar-se quando um professor entra ou sai da sala de aula e cumprimentar todas as pessoas adultas, dentro do edifício escolar)
- Um/a aluno/a tem que chegar à escola suficientemente cedo de modo a chegar à sala de aula, sala de trabalho ou ginásio antes das aulas comecem e para estar preparado para a aula (equipamento, livros escolares, cadernos, equipamento desportivo, etc...), as chegadas tardias são registadas pelo professor no livro de registo da turma.
- O/a estudante tem que trocar de sapatos e de roupa de acordo com as regras de higiene e de segurança.
- O/a aluno/a tem que se comportar sempre com consideração pelos/as outros/as estudantes, na escola, no sentido de preservar a segurança e evitar estragos materiais.
- O/a aluno/a tem que cumprir as regras estabelecidas nas salas em que as aulas possam exigir medidas de segurança mais rigorosas.

4. Regras para a classificação

- O desempenho de um/a aluno/a em disciplinas individuais, o seu comportamento e aquisições globais são classificados de acordo com níveis comuns estabelecidos pelos regulamentos propostos pelo MSMT (o departamento da educação, juventude e treino físico) para as escolas do ensino básico.
- Os dados de base e os registos para classificar as aquisições dos/as alunos/as são obtidos de acordo com os seus resultados, com base em diferentes métodos de avaliação, exames escritos, e pela observação do desempenho global do/a aluno/a durante as aulas.
- Ao avaliar o comportamento de um/a aluno/a um/a professor/a age autonomamente e avalia o seu desempenho global.
- No caso de repetir pequenos incidentes (tal como chegar tarde ou não trocar de sapatos) ou em caso de contravenção séria do código de conduta da escola, o/a aluno/a é avaliado com um nível baixo em termos do comportamento. A redução do nível não tem que ser precedida por uma medida educativa.

b) Escola Furuset (Noruega), 2003/2004

Escola Furuset (Noruega)

Temos em comum a responsabilidade de criar um ambiente para a aprendizagem e o bem-estar.

Portanto:

Comporte-se para com os outros/as do modo que quer que os outros/as se comportem para consigo.

Respeito e consideração

Portanto esperamos de si que cumpra determinadas regras de ouro:

- Mostre consideração e respeito pelos outros/as,
- Não use expressões orais ou se comporte de uma forma que os outros/as possam considerar como racismo,
- Não provoque os outros/as, mas ajude a fazer da Escola de Furuset um lugar livre de assédio,
- Não implique com os outros/as por causa da religião ou por terem uma perspectiva de vida diferente da sua,
- Fale com os outros/as de modo agradável, não pragueje nem use comentários ofensivos ou inoportunos,
- Não exclua outros/as companheiros/as dos jogos nem das actividades comuns, no interior ou no exterior da escola,
- Não engane ninguém, não lute nem perturbe os outros/as quando eles estiveram a jogar.

Cooperação e co-responsabilidade

Temos uma responsabilidade em comum para com a escola toda, hoje

(a substância das aulas)

Portanto:

- Faça o seu trabalho de casa a tempo,
 - Chegue a horas às aulas e aos compromissos
 - Traga tudo o que precisa em qualquer momento
 - Jogue a bola nos campos, como combinado
 - Só pode deixar a área da escola com um acordo especial,
 - Trate bem dos seus bens pessoais. Evite trazer objectos pessoais de valor para a escola. A escola não pagará por esses bens.
 - Seja positivo e esteja atento. Faça o seu melhor no trabalho da aula e mostre respeito pelo ensino e pela necessidade dos seus colegas de trabalharem em paz.
 - Não utilize o seu telemóvel na área da escola (também inclui excursões organizadas pela escola),
 - Cuide bem dos seus livros de estudo,
 - Cuide bem de tudo o que pertence à escola, dentro e fora,
 - Mantenha as suas coisas arrumadas,
 - Use as entradas do pátio da escola,
 - Mantenha o que foi combinado acerca da Internet da escola,
 - Esperamos de si que tenha responsabilidade por si próprio/a
-

c) Escola Primária Espanhola, 2003-2004

Regulamento de Regime Interno

(para consigo próprios/as) os alunos/as deveriam:

- ser pontuais, não é permitido entrar no centro dez minutos depois da hora estabelecida,
- manter em ordem os seus pertences,
- se responsáveis na sala de aula e quando a desenvolver actividades,
- trazer os materiais requeridos.

(em relação aos companheiros/as) os alunos/as deveriam:

- respeitar os seus pertences,
- não humilhar, lutar, provocar nem insultar,
- respeitar o trabalho dos outros.

(na relação com os professores/as) as e os estudantes deveriam:

- ser honestos/as para com eles/elas,
 - dialogar para resolver quaisquer problemas ou dificuldades,
 - respeitá-los e obedecer-lhes.
-

Actividade 4

Leia os diferentes cenários descritos na primeira secção. Estes mostram diversos tipos de modelos de escola. Pense e responda às seguintes questões:

- Quais as implicações de cada uma delas para atingir os objectivos interculturais em educação?
 - Quais são as implicações de cada cenário atendendo à participação, papéis pessoais, espaço e organização do tempo?
-



propostas de colaboração

PROPOSTA 1

Aqui está uma actividade para desenvolver no sentido de explorar a imagem mental que temos acerca da escola como instituição. A actividade consiste de 5 passos:

1. Organize um grupo de alunos, faça-lhes uma questão e discutam sobre ela: O que é a tua escola? Descreve-a,...espaços, horários, actividades comuns, participação... Que tipo de mudanças introduzirias para melhorá-la?
2. Encontre-se com um grupo de pais. Pergunte-lhes as mesmas coisas acerca da escola.
3. Agora revele as opiniões dos alunos/as aos pais. Mostrar-lhes-á as diferenças nas suas imagens e expectativas.
4. Mostre as respostas dadas por directores, professores ou você próprio acerca das questões propostas.
5. Finalmente, deveriam fazer ligações e propostas para mudar e melhorar.

PROPOSTA 2

Seleccione uma das figuras recomendadas ou livros incluídos na secção de recursos. Leia-o ou observe-o (parcial ou completamente de acordo com o tempo disponível) e discuta acerca da estrutura e organização escolar nele expostas.

PROPOSTA 3

Os papéis limitados tanto dos alunos/as como dos professores/as têm sido referidos como um problema fundamental das escolas. Especificamente, a crítica tem sido que como as escolas não fornecem oportunidades nem para os professores/as nem para os alunos/as exercitarem o pensamento crítico ou a liderança, subvertem o verdadeiro propósito da educação como preparação para a democracia participativa. Discuta com os seus companheiros/as acerca de como as escolas poderiam fornecer maiores oportunidades tanto para os professores/as como para os alunos/as se engajarem mais completamente.

Veja o filme intitulado: **“Abigail’s story”** (A história de Abigail)

A Abigail é uma jovem mulher separada do marido por um grande rio. Para atravessar o rio, tem que tomar uma barca. Infelizmente, não tem dinheiro para pagar ao barqueiro. Mas ele oferece-se para a fazer atravessar o rio se ela dormir com ele. A Abigail não sabe o que fazer e vai ter com a mãe para lhe perguntar o que fazer. A mãe responde-lhe “Isso não é nada comigo, não direi nada.” – A Abigail está tão profundamente apaixonada que resolve dormir com o barqueiro para, portanto, poder atravessar o rio. Quando o marido se apercebe do que ela fez, expulsa-a.

Juntem-se em grupos de 4 a 6 pessoas e façam uma categorização, ordenando-a de acordo com quem agiu de modo mais moral (Abigail, o marido, a mãe, o barqueiro). Toda a gente tem que concordar com a lista, não é possível um ranking duplo. Tempo: 30 a 50 minutos.



planeando e adaptando o currículo

1. Visite uma escola e seleccione três locais diferentes para observar. Por exemplo a sala dos professores/as, uma sala de aulas, a entrada do escritório do director/a. Fique a observá-los durante pelo menos 20 minutos. Escreva acerca das pessoas que passam, as actividades ou tarefas que estão a fazer, o tipo de interacções que estabelecem. Faça uma reflexão acerca da observação e de como a organização do espaço e as condições arquitectónicas influenciam as relações e as actividades da escola.

Que alterações introduziria na escola tendo em conta a informação que juntou?

2. Observe as figuras, estas correspondem a escolas diferentes. O que pode dizer acerca da organização do espaço? Qual poderia corresponder à descrita (#1) (este número dá a resposta à pergunta, penso que deve ser retirado. Original pág 15, módulo 7) na secção de incidentes críticos?





3. Os itens seguintes referem-se a algumas práticas específicas que descrevem o clima intercultural de uma escola. Tenha-os em consideração e escreva exemplos de “boas práticas” para cada uma delas. Escreva um exemplo apropriado a uma escola do ensino básico (6-12 anos) e outro para uma escola secundária (13-16 anos).

- O respeito e a atenção ao pluralismo cultural presentes no centro afectam todo o ambiente da escola e são tidos em conta em todas as decisões educativas, não de uma forma esporádica ou isolada.
- São dadas oportunidades para desenvolver um auto-conceito e uma auto-estima positivos nos estudantes.
- Todos os implicados (professores, pais, estudantes, outros) são ajudados no sentido de compreenderem as experiências pessoais e académicas dos grupos culturais diversos.
- As opções culturais presentes na sociedade são analisadas e exploradas (estilos de vida diversos, valores, crenças, etc.).
- É adoptada uma abordagem comparativa no estudo de grupos culturais diferentes para evitar expor qualquer deles como modelo de referência.
- Os acontecimentos, situações e conflitos são interpretados a partir das diferentes perspectivas e interesses dos diferentes grupos implicados.

4. Ligue-se a <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artrsp/33-10.pdf>

Leia a explanação acerca do ensino com grupos flexíveis. Discuta com os seus/suas colegas (pessoalmente ou numa conferência virtual) acerca das suas possibilidades e da melhor forma de o usar numa escola do ensino básico.

5. Veja o vídeo INTER e analise os diversos cenários nele expostos. Foque a sua atenção nas dimensões principais consideradas neste módulo.
6. Leia a seguinte história. Será que tem alguma coisa a ver com o currículo e a escola que conhece?

Durante os últimos 20 anos, JANE ELLIOT, uma antiga professora no médio-oeste dos EUA, comprometeu-se a liderar uma campanha de luta contra os preconceitos, a ignorância e o racismo na sociedade. Continua a praticar a mesma filosofia que começou com a sua turma da escola, após a morte de Martin Luther King em Junho de 1968. Hoje em dia a sua audiência é muito maior incluindo professores, alunos, bombeiros, guardas prisionais, e mesmo todo o pessoal de um Banco. Nos seus workshops, divide as pessoas com base em duas propriedades físicas arbitrárias – OLHOS AZUIS OU CASTANHOS. Declara os últimos como sendo melhores e mais inteligentes e garante-lhes privilégios, privilégios que nega aos de olhos azuis, destinados a ser piores, menos inteligentes e com menores classificações. Pela primeira vez, muitas pessoas brancas tomam contacto com o sentimento de pertencer a um grupo condenado que nunca poderá vencer. Experimentam o sentimento de serem discriminados, da mesma forma que a sociedade dos nossos dias discrimina as mulheres, as pessoas com uma cor de pele diferente ou portadoras de deficiência. Em apenas 15 minutos, Jane Elliot consegue construir um microcosmo realista e cosmo da sociedade dos nossos dias com todos os seus fenómenos e sentimentos. Como já é sabido a partir da experiência Milgram, de má reputação, mesmo os participantes que sabiam as regras e eram incapazes de não se envolver. O que começa como um jogo transforma-se numa realidade cruel que despoleta em alguns dos participantes a erupção de emoções com uma intensidade nunca vista.

7. Foi seleccionado/a para organizar uma nova escola do ensino básico. Há 6 grupos, um para cada nível (do primeiro ao sexto). Deveria tomar decisões acerca de cada dimensão estrutural que desenvolvemos na secção de informação. Por favor descreva como seria a escola. Discuta as suas sugestões com outros colegas. Registe por escrito a descrição final.



recursos específicos e links adicionais

Livros

Nieto, Sonia (1992). *Affirming Diversity. The sociopolitical context of multicultural education.* (Fazendo a afirmação da Diversidade. O contexto sócio-político da educação multicultural) New York: Longman. O livro explora o significado, necessidade e benefícios da educação multicultural para estudantes de todos os meios. A autora mostra o impacto na aprendizagem, do racismo, da discriminação, das expectativas dos professores, da língua, da classe social e das políticas e práticas escolares. Cada capítulo inclui um estudo de caso, uma história pessoal acerca das questões principais que a autora se propõe discutir.

Senge, Peter (2000). *Schools that learn.* (Escolas que aprendem) Toronto: Doubleday. O objetivo principal do autor é melhorar as escolas como organizações. A escola deveria ser um sistema democrático, complexo e inclusivo. Normalmente, ensina-se aos professores/as a trabalhar como indivíduos, por isso o desenvolvimento dos professores/as tem que os ajudar a aprender a trabalhar em conjunto. Isto é um processo continuado, com tempo suficiente para aprender novas formas de ensinar no sentido da construção de uma escola percebida como um organismo vivo, com um cérebro e promovendo a transformação.

Oury, Fernand e Pain, Jacques (1972). *Cronique de l'école caserne.* (Crónicas da escola caserna) Paris: François Maspero. A escola caserna militar existe. É uma escola onde os professores, os alunos, os pais, os supervisores são prisioneiros de estruturas burocráticas. É uma escola onde a maior preocupação é controlar tudo: o comportamento dos alunos/as, o currículo oficial, o horário e os espaços. É uma escola com edifícios enormes, fechados, isolados, com filas longas de alunos, e classes especiais, tempos especiais e professores especiais para estudantes especiais (portadoras de deficiências, portadores de atraso mental, portadores de diversidade).

Caldwell, J. e Ford, M. P (2002). *Where have all the blue birds gone! How to soar with flexible grouping.* (Para onde foram todos os pássaros azuis? Como lidar com o agrupamento flexível) Cidade???: Heinemann. Trata-se de um livro interessante acerca de casos práticos que descreve como estabelecer grupos flexíveis em escolas do ensino básico e secundárias.

Observation scale. Needs assessment Report INTER Project (2003). É um documento elaborado para analisar o clima intercultural na escola. Contém um guia de observação, uma

descrição de práticas ajustadas aos requisitos da educação intercultural. Foi incluído como um anexo a The Needs Assessment Report (Inter Project, 2003). <http://www.uned.es/interproject>

Sites da Web

<http://www.proyeto-atlantida.org> É um site da Web de um grupo de profissionais de educação de áreas e níveis diversos que tentam reflectir em conjunto acerca da escola pública no contexto espanhol. Propõem recursos e práticas para melhorar a qualidade da educação. O objectivo principal é construir uma escola democrática para todos os alunos/as. Neste site da Web há recursos, documentos, experiências em escolas concretas e pode ser encontrada uma rede na net, útil para se manter em contacto.

Filmes

"The Wave" (A onda) é um filme baseado num incidente real que ocorreu numa aula de história, numa escola liceal, em Palo Alto, Califórnia, em 1969. As forças poderosas da pressão do grupo que provocaram muitos movimentos históricos como o Nazismo, são recreadas na sala de aula quando o professor de história Burt Ross introduz um sistema "novo" aos seus estudantes. E rapidamente "The Wave", com as suas regras de "robustecimento através da disciplina, comunidade e acção", é varrida da sala de aula para toda a escola. E como a maior parte dos alunos se juntam ao movimento, Laurie Sanders e David Collins reconhecem o momento assustador de "The Wave e apercebem-se que têm que parar antes que seja tarde".

"Today Starts Everything" (Hoje tudo começa). É um filme francês acerca de uma escola do ensino básico num "banlieu". Descreve a vida da escola e dos estudantes num ambiente de nível baixo e de classe média. É realmente excelente a descrever os pequenos incidentes e acontecimentos na escola e no meio.



questões reflexivas e avaliação

Qual a imagem mental que descreve a escola que conhecemos, como professores/as ou alunos/as? Pensemos sobre isso e tornemo-nos conscientes da nossa própria imagem mental ou metáfora acerca da escola como organização. Tenhamos em conta as suas características, respeitantes a:

- agrupamento dos alunos: encaminhamento e testes
- organização do tempo e do espaço
- práticas disciplinares
- participação e papéis dos/as estudantes, professores/as e pais.

Quando pensamos numa escola intercultural, qual é o modelo mental, a metáfora em que estamos a pensar?

Para nós, a escola intercultural é um organismo vivo que funciona como um sistema, como um sistema complexo, gerido por um cérebro e caracterizado pelo fluxo e transformação dos processos envolvidos no seu crescimento. O que quer isto dizer? Quer dizer que a escola é um sistema complexo onde diferentes órgãos interagem para fazer uma função (ensinar, aprender), para manter a escola viva. A escola é um cérebro, pensa e aprende, analisa e toma decisões. A escola é fluxo e transformação, não é estática, é orientada para a mudança e a aprendizagem.

Quais as alterações que temos que fazer na nossa imagem da escola no sentido de enquadrar a metáfora da escola intercultural?

Para responder a estas questões podemos usar a informação apresentada no módulo e também a reflexão acumulada pela preparação de actividades e através da consulta do directório de recursos



estratégias de ensino e aprendizagem

“Dois professores com a mesma formação, trabalhando no mesmo contexto, a penas a vinte centímetros de distância um do outro (distância entre as suas salas de aula), sob condições comparáveis, com estudantes similares, têm um desempenho completamente oposto: um tem desocultar, em colaboração com os restantes, a natureza desse processo mágico que é a aprendizagem; o outro, regurgita a lição, assumindo que há ligações de causalidade entre o ensino e a aprendizagem. Quando esta última não acontece (o que é demonstrado de forma indubitável por testes objectivos e fiáveis) a responsabilidade é posta na falta de auto-compromisso e trabalho árduo dos/as estudantes, falta de inteligência ou dos conhecimentos de base escassos com que o/a estudante vem do nível anterior”.

(Santos Guerra, 1993)

A nossa intenção é reflectirmos acerca das nossas próprias práticas de ensino e das razões que nos levam a agir e a manter certos padrões rígidos na prática de ensino. Sugerimos-lhe que identifique quais são as barreiras para a melhoria das práticas numa forma mais flexível e intercultural. Este módulo traz ao debate as nossas teorias implícitas acerca do ensino e da aprendizagem. Finalmente faz o enfoque em exemplificar estratégias, recursos e técnicas diferentes para adaptar o nosso ensino às diferentes necessidades de aprendizagem das e dos estudantes.



para começar a pensar

Juan é um professor do ensino básico com poucos anos de experiência. Ele preencheu um lugar na escola pública “Mad Bird”.

The population of this centre is very diverse. This school enrolls pupils from different nationalities: Moroccan, Romanian, Slovenian,...

Juan is desperate, although happy and proud of his job. He is involved in a new situation which requires new strategies and answers and he has no knowledge or experience about them. The School environment is completely different (pupils relations, culture meaning, language,...).



Outros problemas são:

- a inexistência de uma abordagem integral para dar resposta à diversidade trans-cultural,
- a organização caótica da escola,
- a distribuição inapropriada de responsabilidades,
- a sua própria valorização que está claramente em falta,
- ele não sabe como ensinar nesta área,
- que tipo de actividades seleccionar,
- como avaliar as e os alunos,
- como tratar os seus próprios alunos/as,
- quais os recursos disponíveis que poderia usar
- como promover o sucesso e atender os seus alunos...

Para além disso, está a sofrer sérias dificuldades para desenvolver o seu ensino e exposição apropriadamente, mas sabe que **precisa** de:

- mais informação acerca de experiências similares,

- recursos didáticos,
- adaptações curriculares,
- estabelecer contactos com outras instituições envolvidas neste campo da educação

Então pergunta-se o que deveria *fazer com estas crianças*!



informação

As escolas e as turmas dos nossos dias mudaram. A sociedade está a progredir e a diversificar-se, apareceram novas tecnologias, podemos trocar informação em poucos segundos,... Em consequência as e os professores têm que melhorar a sua prática profissional e assimilar esta nova situação escolar. Em geral, os alunos/as precisam de apoio específico durante a sua vida académica, e esta realidade não difere para alunos de diferentes nacionalidades. Neste sentido, quando falamos da melhoria das escolas, temos primeiro que reflectir acerca das nossas próprias práticas, e pensar nos recursos humanos ou materiais e não em resolver deficits ou lacunas mas ir ao encontro das necessidades de todos os nossos alunos/as. Para além disso, o seu uso é estabelecido por uma solução curricular num contexto concreto. Se quisermos redesenhar o programa curricular, deveremos pensar acerca das condições específicas da nossa prática e dos princípios que assumimos acerca do ensino e da aprendizagem.

Recomendamos-lhe que o faça em dois passos:

1. **Auto-avaliação**
2. **Seleção de estratégias e de recursos de ensino/aprendizagem**

Damos atenção especial às estratégias de comunicação e ao ensino da língua na escola.

1. Auto-avaliação

Quando um dos nossos objectivos é lidar com sucesso com a diversidade na sala de aula, podemos questionar-nos acerca de muitos aspectos diversos do processo de ensino – aprendizagem. A forma de abordarmos os nossos problemas é sempre diferente. Por vezes culpamos os alunos que temos na sala de aula, outras culpamos a falta de recursos, e outras vezes pensamos acerca da forma como levamos a cabo o nosso trabalho e tornarmo-nos conscientes de que precisamos de mais e melhor formação. No entanto, normalmente inscrevemo-nos em cursos que falham frequentemente em vir ao encontro das nossas necessidades e expectativas.

Do nosso ponto de vista, o que é correcto fazer é pensar na realidade da nossa situação através de:

AUTO-AVALIAÇÃO	
1. Como é a minha turma? - Alunos - Origens dos alunos - Expectativas - Interesses e preocupações	
2. Evidências relacionadas com a diversidade - Língua - Experiência escolar anterior - Contexto familiar - Contexto comunitário	
3. Como sou eu? - Penso que ensinar significa... - Penso que aprender significa... - O meu professor/a ideal é o que... - O meu aluno/a ideal é o que... Tenho que tornar os meus estudantes capazes de...	
4. Procura de uma resposta metodológica: - materiais - actividades - uso do espaço - distribuição temporal (tempos) - grupos - ponto de partida - procedimentos de avaliação - participação	
5. Quais são os recursos disponíveis?	
6. Quais são os resultados a curto prazo da nossa formação?	

A questão a que temos que responder é:

Como é que ensinamos no sentido de ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos diversos estudantes?

Temos que seleccionar, planear e implementar estratégias específicas – **quais delas são as mais apropriadas?**



2. estratégias de ensino e aprendizagem

É fácil descobrir e juntar muitas estratégias de ensino diferentes. A questão chave não é saber acerca delas mas saber porque vamos usar cada uma delas. O critério para seleccionar uma estratégia apropriada é ter em conta:

- Quais são os objectivos da nossa prática educativa?
- Quais são os nossos pressupostos acerca do ensino e da aprendizagem?
- Quais são as necessidades reais dos nossos alunos/as num contexto escolar específico?

Reflectimos acerca do objectivo da educação quando revelámos os princípios da escola obrigatória (Módulo 1). Havia dois objectivos principais de base:

- Ir ao encontro do direito de cada aluno/a a tornar-se um membro pleno da sociedade.
- Reconhecer e valorizar as capacidades, regras, conhecimento e interesses diferentes dos/das estudantes.

Os objectivos não têm nada a ver com a endoutrinação ou o cuidado de custódia ou de selecção baseados em critérios standardizados. Os objectivos da educação obrigatória são:

- Desenvolver competências mais do que encher as nossas mentes de informação
- Considerar tanto o desenvolvimento dos sentimentos e das crenças como o cognitivo e o intelectual.
- Garantir o acesso a recursos de educação superior.

2.1. Pressupostos acerca do ensino e da aprendizagem

O Módulo 4 reflecte acerca desta questão. Por favor reveja algumas das ideias que discutimos nesse ponto. Aqui, temos que ter em mente que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar a possibilidade para a produção ou construção de conhecimento (Freire, 1964). Assumimos dois princípios principais para a aprendizagem nomeadamente, experiência e interacção. Estes dois

princípios principais sugerem a criação de espaços possíveis, de actividades e de situações em que professores e estudantes cooperem e partilhem experiências.

a) Aprendizagem pela experiência

“A melhor experiência de aprendizagem do meu filho (a que pensei que foi mais válida para ele e também aquela que ele efectivamente escolheu quando lhe perguntei) foi um campo de férias em Black Creek (Toronto, Canadá) quando ele tinha dez anos. Black Creek é um museu vivo dos pioneiros onde os/as visitantes podem ver e experienciar, efectivamente, como era a vida dos pioneiros no sec. XVIII. Levam as crianças durante os Verões para elas experienciarem esse tipo de vida em primeira-mão. Aí deveriam, supostamente, ir à escola (todas as crianças na mesma sala) e envolverem-se como aprendizes com diferentes artesãos: o latoeiro, o ferreiro (que era o favorito do meu filho), o sapateiro, o carpinteiro, e por aí adiante. Do modo que o meu filho o apresenta: “foi uma experiência fantástica para mim porque senti como se estivesse a viver no interior de uma bolha de ar, onde aprendi a experienciar um mundo diferente daquele em que eu vivia, e aprendi, realmente, a apreciar pontos de vista muito diferentes. Foi como se eu fosse um deles, pensando os seus pensamentos, vivendo aquele tipo de vida e, realmente, a pensar como se estivesse realmente a viver aquele tipo de vida”.

“Numa sala do 3º ano vão começar a estudar medidas de volume. A primeira que o/a professor faz é perguntar: Quanto (que quantidade) de leite bebes todos os dias ao pequeno-almoço? As crianças respondem o que elas pensam que bebem realmente:

‘Eu bebo um prato, que é igual a meio litro’.

‘Eu bebo um copo, que é um litro e meio’...

Todas as respostas são admitidas da mesma forma.

Agora chega a altura de experimentar. Vamos lá para fora para o jardim levando connosco tarros, baldes, tigelas de plástico, copos, pratos, recipientes, pequenas vasilhas. Enchemos os tarros de água, e a partir daí temos que descobrir quantos correspondem a um litro. Em grupos de quatro, começa a transferência da água:

- Este recipiente é um litro!, diz aqui!...

- Se eu encher quatro copos até ao bordo tenho um litro, então um copo é um quarto de litro...

- Se eu encher duas garrafas de litro e meio com o tarro, e três copos de um quarto de litro...fico com...quatro litros?, não espera, isso dá três litros e três quartos!

Finalmente, misturamos um pouco de lama, e fazemos chocolate...

- ... Penso que o prato em casa leva cerca de um quarto de litro”.

(de entrevistas a pais levadas a cabo pela equipa INTER)

b) Aprendizagem Cooperativa

Quando pensamos acerca do que e como aprendemos, vem-nos uma imagem à cabeça: costumávamos ver-nos a nós próprios sozinhos, em frente do livro escolar ou das notas da aula; para além de estarmos calados e concentrados no nosso trabalho sobre o olhar do/a nosso professor. Atenção, silêncio, individualidade são, em parte, inerentes às práticas de ensino de que tivemos experiência como estudantes. De acordo com a abordagem intercultural, definida em termos da experiência e da cooperação no ensino e na aprendizagem, deveríamos de ser capazes de identificar, seleccionar e aplicar diversas estratégias, mas quais? As que vão ao encontro das necessidades dos nossos/as estudantes? As que respondem aos objectivos da educação obrigatória? As baseadas na experiência e na cooperação entre professores/as e alunos/as.

2.2. Estratégias específicas

Tenhamos em consideração algumas das estratégias que podemos utilizar nas nossas salas de aulas. É importante assumir que às vezes já estamos a usar algumas delas, mas a questão é saber se estamos a usá-las da maneira certa e até que ponto nos enquadrámos nos objectivos implícitos da abordagem intercultural.

a) Agrupamento flexível

Os agrupamentos flexíveis podem ser organizados de formas diferentes - como uma estratégia da escola ou como uma técnica da sala de aula. Como estratégia da escola podemos escolher uma escolarização com níveis (ex: uma estrutura tradicional de grupos homogêneos de estudantes que nasceram num período cronológico específico), ou uma escolarização semi-nivelada (grupos heterogêneos e flexíveis de estudantes no mesmo estágio mas em intervalos de idade diferentes); ou uma escolarização sem níveis (grupos heterogêneos e flexíveis de estudantes escolhidos de acordo com os seus interesses, e níveis de conhecimento nas diferentes áreas. Nesta linha, as turmas deixam de ser uma unidade de trabalho autónoma e consequentemente os professores têm que gerir estratégias didácticas específicas, têm que ter recursos suficientes e os horários e os tempos têm que ser flexíveis).

b) Comunidades de aprendizagem

Pensamos que só através da comunicação interactiva é que as famílias, os professores/as, a comunidade e a sociedade seriam capazes de construir um projecto educativo útil.

www.comunidadesdeaprendizaje.net



O projecto educativo das comunidades de aprendizagem implica uma oportunidade para a mudança social e cultural para a escola e a comunidade a que serve. Garante a participação activa de todos os membros. As comunidades de aprendizagem são respostas ao insucesso escolar, à discriminação e à exclusão, dando prioridade aos seguintes objectivos:

- equidade educativa
- qualidade e excelência
- diálogo e pensamento crítico

Professores/as, alunos/as, famílias e a comunidade trabalham em conjunto num projecto comum, partilhando expectativas e objectivos.

(Procure mais informação no Módulo 3)

www.berrikuntza.net/edukia/aniztasuna/ikaskomunitateak/cmndds_prdzj.es.html?etapa_id=3

www.comunidadesdeaprendizaje.net

c) Projectos

Os estudantes são postos em grupos de acordo com diferentes projectos que abordam diferentes campos do conhecimento. Estes projectos desenvolvem o trabalho em colaboração.

“Quando estávamos no 4º ano, o professor propôs-nos que participássemos num Projecto sobre a Grécia. Formámos diferentes grupos, cada um trabalhando num aspecto específico relacionado com a Grécia clássica: a sua história, mitologias, vida do quotidiano e arte. Cada membro do grupo investigou

sobre o assunto que iria trabalhar. Procurámos livros na Biblioteca, CDs educativos, e recursos específicos na Internet. Depois tivemos que trabalhar nesses conteúdos como grupo, para os apresentarmos mais tarde ao grande grupo. Escolhemos o tipo de apresentação que íamos fazer, e como diríamos a nossa parte aos nossos colegas de turma. Os historiadores decidiram fazer uma banda desenhada; o grupo dos “mitologistas” elaborou alguns guiões de teatro que representaram posteriormente; os encarregados da vida diária da cidade transformaram a entrada da escola numa verdadeira polis, com a sua ágora, o mercado, o odeão, o teatro...; os especialistas da arte organizaram uma exposição de arquitectura, escultura, objectos de barro...

O professor deu-nos apoio durante todo o processo; procurou materiais ou recursos, dando a sua opinião acerca dos guiões ou de como poderiam ser melhorados, ajudando-nos a verificar se alguma coisa não estava correcta. Se surgiam discrepâncias entre os membros dos grupos relacionadas com a metodologia de trabalho, fez-nos pensar acerca dos prós e contras de cada sugestão até que todos chegámos a um acordo acerca de um, ou diferentes alternativas possíveis.

No dia em que levámos tudo a “cena” foi um sucesso. Convidámos toda a escola para ver o nosso projecto, éramos verdadeiros gregos.

Mais tarde, o professor levou-nos ao Museu do Prado. Tinha preparado uma gincana (concurso) no qual tínhamos que encontrar diferentes pessoas e objectos relacionados com a cultura clássica grega numa série de pinturas que ele tinha seleccionado. Não me lembro se ganhámos ou não, mas lembro-me de todas as coisas que aprendemos com o projecto”.

(de entrevistas a estudantes levadas a cabo pela equipa INTER)

d) Workshops

Conjunto de actividades traçadas para grupos de estudantes com interesses comuns mas em níveis de escolaridade diferentes. Os Workshops são levados a cabo para desenvolver ou alargar aspectos do currículo específicos e motivadores do currículo. Outras vantagens dos workshops são: o tamanho dos grupos, que são mais pequenos, a possibilidade de trabalhar em colaboração com as famílias.

“Tal como nos outros anos, a escola organizou diferentes workshops de acordo com as propostas que fizemos no início do ano escolar. Eu tomei parte no workshop sobre rádio e no de computadores. Havia rapazes e raparigas de salas de aulas diferentes, e também havia adultos: pais e outras pessoas da comunidade que conheciam a escola. Movíamos-nos de um para o outro, se o desejássemos. Eu estive primeiro do workshop de rádio. Aí organizávamos programas para a estação de rádio da escola, com entrevistas, canções, leituras. Tivemos que chegar a um consenso acerca dos conteúdos que íamos apresentar e depois apresentar o programa que foi apresentado ao vivo.”

(de entrevistas a estudantes levadas a cabo pela equipa INTER)

“Mais tarde participei no workshop de computadores. Aí aprendemos a fazer actividades interactivas; primeiro decidimos o tipo de actividade que queríamos: jogos, histórias, apresentações... O/A professor/a orientar-nos-ia em relação aos programas que podíamos usar. Como dois de nós tocavam na banda, sugeriram que fizéssemos uma rede chamada “My town's band” (A banda da minha cidade). Gravámos o som de diferentes instrumentos, tirámos fotografias, entrevistámos os músicos, explicámos o que era uma banda, estruturámos o programa de apresentação, e também falámos sobre as feiras locais...”

(de entrevistas a estudantes levadas a cabo pela equipa INTER)

e) Seminários

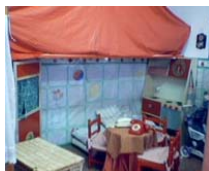
Os seminários são alinhados para investigar ou estudar acerca de um assunto em sessões periódicas, de acordo com um horário cuidadosamente construído. Os/as participantes não recebem informação produzida previamente, têm que a procurar usando as suas próprias capacidades num clima cooperativo.

“Pensando acerca de experiências de aprendizagem, uma das mais ricas para mim foi a sessão 372 “Raça e etnicidade” no Seminário de Salzburgo, na qual tomei parte como associado. Era menos de meia centena de pessoas de todo o mundo (35 países diferentes) vivendo em conjunto num castelo maravilhoso que parecia ser fora do mundo real. Aí assistimos a aulas durante as manhãs, tomávamos juntos o pequeno-almoço, o café do intervalo, o almoço e o jantar, trabalhávamos em grupos muito pequenos durante a tarde, e falávamos, dançávamos, ouvimos música ou jogávamos ténis de mesa (até à 1 ou 2 da manhã) durante uma semana inteira, partilhando as nossas experiências (pessoais e académicas) acerca do racismo e da etnicidade. Eu senti a minha mente e os meus sentimentos profundamente desafiados e situados numa posição a partir da qual eu aprendia conscientemente como construir “laços que prendem” (que se tornou o mote da nossa sessão) para além das categorias, rótulos, situações, ou distâncias geográficas”.

(um membro da equipa INTER)

f) Recantos

Oferecem a possibilidade de usar o tempo e o espaço da sala de aulas de formas novas e diferentes. São organizados pequenos grupos de trabalho em espaços específicos para desenvolverem certas capacidades. Os espaços são especialmente concebidos para irem ao encontro dos interesses e necessidades dos/das estudantes. Os/as estudantes tanto podem trabalhar individualmente, como com um parceiro ou em pequenos grupos. Cada estudante tem que ocupar um recanto diferente nos diferentes momentos do seu processo de ensino – aprendizagem, de tal modo que no final do processo cada estudante tenha ocupado todos os diferentes recantos.



“Quando trabalhei com crianças pequenas (pré-primária), organizei a sala em recantos. Isto queria dizer que juntamente com espaços partilhados nos quais toda a classe estava envolvida em actividades comuns, havia outros espaços onde as actividades levadas a cabo tinham como objectivo desenvolver capacidades específicas (representação simbólica, conversação, descoberta...). A sala estava pois organizada em recantos: a dos jogos simbólicos, o recanto de leitura, o recanto de experimentação, o recanto do computador, os pequenos tapetes de plástico, etc. as crianças e de recanto para recanto; decidiam por si mesmas o recanto que queriam visitar, e quando o fazer. Eu limitava o número de crianças por recanto: cada criança tinha um cartão de registo com o seu nome, fotografia e símbolo pessoal. As crianças punham as fichas de arquivo numa caixa junto de cada recanto, e quando já havia seis fichas numa delas, eles/as sabiam que este estava completamente ocupado e que tinham que escolher outro. Durante todo este processo eu observava-as, no entanto o que me permitiu conhecê-las melhor foi a etapa final, quando todos nos juntámos nos tapetes e todos/as contavam onde tinham estado, o que tinham feito, como, com quem... e pouco a pouco eu descobri quais eram as suas preferências, a sua capacidade ou dificuldades em estabelecer relações com os outros/as, as suas influências, a sua iniciativa, a sua forma própria de organizarem o tempo...

De certa forma eu sabia que elas encontrariam alguma coisa semelhante na sua vida diária; diferentes opções por onde escolher, para participar, mudar, discutir... Eu estava especificamente interessado em que a escola não fosse diferente do mundo em que elas vivem, porque sempre achei que a educação só faz sentido desta forma.

Não consigo compreender porque é que, conforme os/as estudantes avançam para os



graus mais avançados no Ensino Básico, os/as professores/as esqueciam tudo acerca dos recantos, e começavam as aulas perguntando às crianças: Onde parámos ontem?

(de entrevistas a professores levadas a cabo pela equipa INTER)

g) Módulos

Oferecem a possibilidade de introduzir e organizar os conteúdos e as actividades indo ao encontro das necessidades das e dos alunos em grupos heterogéneos. Torna possível a adopção de uma abordagem global. A informação e as actividades são orientadas para um assunto comum que é estudado a partir de disciplinas diferentes.

h) Aconselhamento entre Pares

O aconselhamento entre pares é baseado em duas circunstâncias usuais na sala de aulas: diferenças de nível intelectual e de capacidade de colaboração entre os/as aprendentes. Os/as professores/as agrupam dois estudantes e estabelecem uma relação assimétrica entre ambos (o ensinante e o aprendente) e um objectivo académico comum que é reconhecido e aceite por ambos.

“Quando mudei da escola norte americana para a espanhola, senti-me muito perdido/a e desorientado/a na turma. Não compreendi a professora quando ela começou a explicar as divisões no quadro, e colocou os números e linhas da divisão de uma forma desconhecida para mim, de uma forma completamente oposta à forma que eu tinha aprendido previamente a fazer divisões. Eu estava habituado/a um método diferente, mas nem ela nem eu conseguíamos dizer claramente o que era diferente. Foi apenas quando um companheiro de turma me disse como fazia a divisão que eu finalmente percebi e consegui continuar a aprender sem quaisquer problemas a partir daí.”

(de entrevistas a estudantes levadas a cabo pela equipa INTER)

i) Role play (representação de papéis)

O role play é uma actividade humana natural. Os/as estudantes assumem vários papéis no decorrer de um dia normal. As crianças mais novas, em particular, trazem consigo uma grande quantidade de imaginário, e frequentemente também os adultos, papéis durante o jogo normal, criando personagens e cenários complexos que são representados com sinceridade e empenhamento. No role play construído artificialmente, no entanto, é pedido às e aos estudantes que assumam papéis com os quais se podem sentir pouco familiarizados ou desconfortáveis, ou para actuarem com um objectivo particular. Os/as estudantes irão variar até ao ponto em que conseguem assumir papéis diferentes, por isso o período de aquecimento é útil, no entanto, para todos/as estudantes para facilitar a transferência de um papel em que estão (um/a aluno) para outro que lhes é pedido para passar a desempenhar e para praticarem as competências necessárias para o role play efectivo. Seguem-se alguns exemplos de exercícios de aquecimento:

Negociantes

As e os estudantes trabalham em pares. Cada um é um negociante com algumas qualidades pessoais ou atributos que quer trocar, por exemplo, o sentido de humor, a sabedoria, boa aparência, gentileza, habilidade musical. Os dois comerciantes regateiam e negociam sobre os valores relativos desses itens, cada um deles procurando fazer um bom negócio.

Trata-se de um exercício útil para a clarificação pessoal de valores e atitudes bem como para praticar o role play e as competências de comunicação.

Tomada rápida de decisão

São dados papéis ou a descrição de uma situação a estudantes que trabalham em pares ou pequenos grupos. No seu papel, é-lhes dado um problema ou conflito para resolver num curto espaço de tempo (talvez um ou dois minutos) para chegar a uma solução. No final do tempo atribuído, as soluções são anunciadas a todo o grupo, seguindo-se uma discussão acerca dos processos utilizados para chegar à decisão e de como os/as participantes se sentiram sob a pressão do tempo.

(Pike, G. e Selby, D. (1992: 197-199)

j) Webquests

A Webquests é uma actividade de inquérito-orientado na qual parte ou toda a informação com que os/as aprendentes interagem é oriunda de recursos da Internet. A Webquests inclui os seguintes elementos:

- Introdução ou apresentação do assunto.
- Tarefa: o que temos de fazer. Há diferentes tarefas evitando a mera recolha de informação. Por exemplo, resolver um problema, analisar alguma informação, perguntar um conjunto de questões, julgar um comportamento ou situação, e as diferentes estratégias que apresentámos neste módulo.
- Processo: sugestões no sentido de cumprir a tarefa de forma apropriada. Um elemento importante é a formação na gestão do grupo.
- Recursos: fontes de informação na Internet e outras.
- Avaliação: explicitação dos critérios e procedimentos de avaliação.

Conclusão. É importante fazer a súmula do processo de dos resultados, derivando sugestões para futuras actividades.

A Webquest é “uma actividade de inquérito-orientado na qual parte ou toda a informação com que os/as aprendentes interagem é oriunda de recursos da Internet”.(B. Dodge). Talvez esteja convencido/a de que a Internet e a Rede Mundial são recursos fantásticos para a aprendizagem. Talvez se sinta devastado pelas possibilidades? Talvez ainda precise de algum convencimento? Os links e actividades seguintes foram organizados e criados para fornecer uma visão e um processo claros para integrar de modo inteligente o embaraço de riquezas que é a Internet, uma riqueza que não tem qualquer valor sem a orientação inteligente de um/a educador/a.

Traçar uma actividade envolvente é fácil para um/a professor/a experiente. É uma coisa que estes podem fazer mesmo a dormir e é uma dimensão básica de uma webquest de sucesso. A ideia chave é encontrar uma tarefa que provoque uma reflexão acerca do conteúdo. De outra forma é apenas uma página da Web. É útil dar formação às/aos professores acerca do ensino cooperativo. Uma condição para uma webquest excelente é promover a cooperação entre os/as aprendentes, provocar a interdependência entre eles.

<http://school.discovery.com/schrockguide/webquest/webquest.html>

“Enquanto alguns argumentam que a tecnologia substituiu o pensamento crítico, os/as estudantes da turma de Inglês do oitavo ano em Connie Martin combinam ambos com apuro. Divididos em grupos para uma Webquest os/as estudantes usam computadores portáteis para investigar acerca da ética da pesquisa animal em preparação para assumirem os papéis de investigadores, activistas dos direitos dos animais e médicos. Juntamente com um relatório escrito, apresentarão à turma relatórios orais, que serão gravados pelos companheiros. Sentados em torno de uma mesa, as e os estudantes condensam a sua informação para caber em fichas de arquivo e praticam as suas apresentações orais.

www.webquest.com

Podem ver-se alguns exemplos de webquests em:

Iber Safari: www.educa.aragob.es/cpmauteb/webquest/iberfauna/index.htm
www.edugaliza.org/prestige/webquest/index_espanhol.html

Um elemento comum em todo o relatório de actividades que propusemos no ponto anterior é promover a comunicação entre todas as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Consideramos a comunicação como a troca de significados entre indivíduos através de um sistema comum de símbolos. A educação é sempre comunicação. Numa abordagem intercultural, as actividades educativas implicam a troca de sentidos bem como a criação de novos sentidos derivados das nossas experiências comuns.

As crianças estão sentadas em dois bancos de oito, cada banco partilha duas latas contendo tinta e lápis. Estando a pintar um desenho e a Sara, uma das alunas, pede a tinta cinzenta, que não tem na sua lata, a um colega na outra mesa, que se recusa a dar-lha. A Sara começa a protestar e o/a professor/a aproxima-se e pede-lhe para explicar o que se passa. O/a professor/a pergunta ao rapaz porque é que não lhe queria dar a tinta. Ele responde-lhe que Anna Delia, outra colega do banco de Sara, não devolveu alguma tinta que ele lhe tinha dado, no outro dia. O/a professor/a pede a Sara que responda e esta diz que ela não é a Anna Delia e tem a intenção de devolver a tinta. O/a professor/a então encoraja o rapaz a falar das questões com Anna Delia. Finalmente esta devolve a tinta do dia anterior e o rapaz dá a tinta cinzenta a Sara.

(Observação feita numa aula de Inglês do 2º ano do ensino básico: Relatório INTER de Avaliação de Necessidades)

O clima da escola influencia as decisões que as e os professores tomam nas salas de aula.

Professores/as e alunos/as usam a forma familiar de se dirigirem e chamarem uns aos outros pelos nomes próprios. Na sala de aula descobre-se uma “desordem controlada”. É levada a cabo uma grande quantidade de trabalho de equipa e há um alto nível de participação. Reparámos que entre as aulas os/as professores/as batem à porta antes de entrarem nas salas de aula. Não repreendem um/a aluno/a em público mas chamá-lo-ão à parte. Em várias ocasiões foi dada ordem a um/a aluno/a que estava a perturbar a aula que saísse da sala; o argumento utilizado foi sempre algo como “estás a ficar excitado, vai até ao corredor e acalma-te, quando achares que podes continuar com a aula entra de novo”.

(observação levada a cabo numa escola do ensino básico.
Relatório de Avaliação de Necessidades INTER)

Há algumas recomendações para guiar a nossa acção, com o objectivo de criar um clima comunicativo dentro da sala de aula:

O comportamento do/a professor/a promovendo um clima saudável na sala de aula (Nieda, 1993)

- Valorizar seja qual for a aquisição do/a aluno/a, independentemente da sua pequenez.
- Não rejeite um projecto de trabalho como um todo.
- Uma vez que tenha apontado um erro dê sugestões para o melhorar.
- Dar relevo ao comportamento flexível e de espírito aberto.
- Apreciar as acções orientadas para a resolução de problemas.
- Valorizar os esforços orientados para atingir a tarefa a realizar.
- Apreciar as opiniões independentes e as acções consequentes.
- Organizar a sala de aula de acordo com uma série de normas estabelecidas previamente.
- Quando uma norma tiver sido negociada, terá que ser respeitada.
- Quando aparecer um conflito, pedir a uma comissão de estudantes que o discuta e proponha soluções.
- Ser capaz de resolver erros e de pedir desculpas
- Quando uma tarefa tiver sido feita ou um período de trabalho tiver acabado, provocar a reflexão acerca da actividade, o processo e os resultados. Analisar os pontos positivos e negativos. Registar sugestões para melhorar a próxima tarefa ou actividade.

- Convidar os pais e outros/as profissionais e voluntários para partilharem as suas experiências com os/as estudantes.
- Dedicar dias especiais à reflexão acerca de grupos e pessoas cuja actividade tenha contribuído para o desenvolvimento e bem-estar da humanidade.
- Organizar exposições científicas, feiras do livro, apresentação de projectos, para orientar os alunos para se prepararem para a vida activa.
- Facilitar uma metodologia de pesquisa orientada para a melhoria da auto-estima, pensamento reflexivo e independência intelectual, nos estudantes.

Há algumas recomendações para melhorar a advocacia e o questionamento no processo educativo. Tenhamos em conta estas considerações na nossa actividade quotidiana na escola.

Protocolos para uma advocacia melhorada O que fazer	O que dizer
<i>Afirme os seus pressupostos e descreva os dados que levou a eles</i>	<i>Isto é o que eu penso e isto é como lá cheguei</i>
<i>Conforme fala tente visualizar as perspectivas das outras pessoas acerca do que diz</i>	
<i>Torne o seu modo de pensar explícito</i>	<i>Cheguei a esta conclusão porque...</i>
<i>Encoraje outros/as a experimentar o seu modelo, os seus pressupostos e a sua informação</i>	<i>O que pensam acerca do que acabei de dizer?</i>
Protocolos para um questionamento melhorado O que fazer	O que dizer
<i>Explique as suas razões para o questionamento, e de como este se relaciona com as suas próprias preocupações, esperanças e necessidades</i>	<i>Estou a questionar-vos acerca dos vossos pressupostos porque...</i>
<i>Use linguagem não agressiva, atendendo particularmente às diferenças culturais</i>	<i>Pode ajudar-me a compreender o seu modo de pensar?</i>
<i>Procure informação que ajude as pessoas a avançar</i>	<i>Com que é que concorda e de que é que discorda?</i>
<i>Peça o apoio dos grupos para redefinir a situação</i>	<i>Parece que estamos a chegar a um impasse e tenho receio que possamos ir-nos embora sem chegar a qualquer compreensão melhor. Tem algumas ideias que nos possam ajudar a clarificar o nosso modo de pensar?</i>

No que diz respeito à comunicação como dimensão básica na educação intercultural, poderíamos recomendar uma abordagem cultural interdisciplinar para o ensino da língua. Os/as Professores/as e os/as professores/as de línguas, em particular, deveriam seguir uma perspectiva mais intercultural ao traçarem o currículo, já que o ensino das línguas e outras disciplinas não contém automaticamente uma cultura implícita. Os/as professores/as beneficiam de serem competentes de modo bi-cultural/multi-cultural, por exemplo a capacidade de perceber, avaliar, acreditar e agir de “formas múltiplas”, de ser flexível ao comportamento divergente. A primeira e principal recomendação para adaptar o currículo em relação à comunicação intercultural, é fazer o enfoque no ensino da língua em relação com outras disciplinas. Um currículo intercultural de língua deveria de ter em consideração a instrução baseada nos conteúdos – quer dizer de um assunto não linguístico através de uma língua estrangeira, tendo como finalidade tanto o assunto disciplinar como a aprendizagem da língua. As actividades interessantes e significativas fazem os/as estudantes centrar-se em algo diferente do ensino da língua, e esta “aprendizagem acidental” é muito eficaz (Bertocchi, Hofmannova, Kazianka, Pavesi, 2001).

As disciplinas mais adequadas para a aprendizagem integrada da língua e dos conteúdos deveriam ser as ciências (biologia, química e física) em que as experiências têm um papel importante. A visualização e a realidade tornam a aprendizagem mais acessível. Uma língua deveria, sempre que

possível, ser ensinada em referência a materiais autênticos, quer dizer materiais produzidos por e para as pessoas que usam a língua como o seu principal meio de comunicação. Isto é uma oposição a tradições prévias nas quais o programa era construído seguindo uma certa sequência gramatical e o material era escrito especialmente, normalmente por pessoas não-nativas. Outra consideração, com o acento na comunicação, é que a aprendizagem das línguas já não é percebida como uma actividade individual mas como algo de colectivo. Os/as estudantes têm que falar com alguém e não tem que ser sempre o/a professor/a. Têm que trabalhar em pares e em grupos. Têm que ser estimulados para falar e quererão falar se forem capazes de se envolverem a si e aos seus sentimentos.

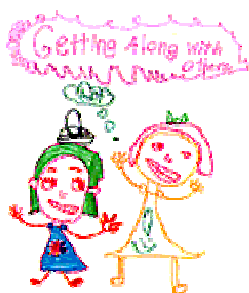
4. Recursos Didácticos

Quando lemos acerca de recursos didácticos, há uma imagem que costuma vir ao nosso pensamento, nomeadamente, o *livro escolar*. O livro escolar é um dos recursos usados mais frequentemente nas escolas por todo o mundo. É verdadeiramente útil; Coménio propôs-se a usá-lo como instrumento muito útil para ajudar as e os professores a mostrar um compêndio do conhecimento que as e os alunos deveriam aprender. O livro de textos aparece numa altura em que o número de alunos está a crescer e a escolarização se está a expandir entre a população. As e os professores deveriam ser responsáveis por um número crescente de estudantes. A aprendizagem acompanhada pelos pares e outras estratégias semelhantes são aplicadas nesse ponto.

Hoje em dia, professores/as e estudantes confrontam-se com desafios muito diferentes. Estamos num mundo onde as pessoas e a informação estão num estado de fluxo permanente. Estão disponíveis canais de comunicação muito diferentes. Neste contexto, o uso do livro de textos como recurso básico e, às vezes, único, é ingénuo. Deveríamos ter consciência de que o livro de texto fixa os conteúdos culturais que estamos a transmitir e a criar. O problema é que os conteúdos culturais oferecidos pelos livros foram escolhidos e filtrados pelos editores, cujos interesses e objectivos podem não se enquadrar com os nossos. Os interesses comerciais, económicos e políticos são responsáveis pelo viés que podemos identificar nos livros de textos que utilizamos. A informação que o livro de textos inclui é tão importante como a informação que este não inclui. O livro de textos reflecte as crenças e a visão de mundo de um grupo sócio-cultural específico (Aguado, 2003).

Propomo-nos utilizar diversas fontes de informação, (filmes, Internet, media, produtos de arte, contos, música, televisão, pessoas, associações). Por favor, verifique o Directório de Recursos, desenvolvido para complementar este Guia e use alguns dos recursos nele incorporados. Quando sugerimos que as e os professores deveriam reflectir e seleccionar recursos (materiais e humanos; apoio interno e externo), estamos a tentar definir alguns critérios claros para os seleccionar, e como Gimeno (data?) propõe, os recursos podem cumprir três funções principais: dar apoio aos conteúdos, provocar a motivação e ser úteis para construir a estrutura da turma.

Alguns dos materiais recomendados são:



- Materiais a ser distribuídos a estudantes (formadores) em formação; e Leitores para consulta futura. (pág. 15 módulo 8)
- Um guia de orientação é um sinal de respeito pela sua audiência: eles precisam de saber o que é coberto, como, e durante quanto tempo – por isso deveria ser distribuído no início, e completar a informação dada (dado também que algumas pessoas são mais visuais do que auditivas). Afinal, o formato e a atenção dada ao guia é uma indicação de até que ponto toma a sua audiência com seriedade.
- É melhor enviar os materiais de leitura antecipadamente. Incluir uma lista bibliográfica, e uma lista de links a sites da Web.

A formação deveria utilizar o maior número possível de tipos de meios (gestos, cartazes, guiões, desenhos, cartões desdobráveis, quadros brancos, slides, cópias, projecção de dados, e materiais produzidos conjuntamente e na hora.

Uma das coisas mais importantes a fazer é verificar os seus próprios recursos na sua escola. Uma boa organização e distribuição de responsabilidades poderia ser uma boa ajuda tanto para as e os professores como para as e os aprendentes porque poderia facilitar o trabalho académico e a aprendizagem dos conteúdos curriculares, poderia melhorar as relações que são estabelecidas tanto na sala de aulas como fora dela. Isto poderia, sem dúvida, dar um a resposta educativa a todas e todos os alunos (oferecendo uma oportunidade aqueles/as que têm mais dificuldades). Para além disso, toda a gente sabe quais são as suas funções, responsabilidades e como, quando, com que objectivo e porquê deveriam (ou têm que) fazê-lo.

Pelas razões acima, é importante saber qual é a sua própria organização (escola, horário de professores/as e alunos/as, colaboração externa, materiais didácticos, espaços,...) que tipo de recursos deveríamos adquirir ou elaborar. Estes pressupostos abrangem outros processos, tal como a selecção e distribuição dos recursos materiais.

Poderíamos utilizar diversos argumentos, que são:

Processo selectivo (deveríamos ter em conta o seguinte):	Seleção e distribuição dos recursos materiais (deveríamos organizá-los de acordo com as áreas curriculares e os níveis de crescimento)
- Os materiais usados têm que dar resultado (serem rentáveis), operacionais (manipuláveis) - Não deveriam ser sofisticados e deveriam ter um grau elevado de conservação - O uso de um recurso deveria provocar motivação - Deveríamos usar as tecnologias - Usar materiais que permitam diferentes ritmos de aprendizagem - Temos que tentar atingir (com estes materiais) os mesmos objectivos educativos a todos os níveis (centro e turma).	- materiais para jogos de fantasia - materiais operacionais - propriedades materiais ou físicas - materiais de leitura, escrita e linguagem - materiais para o desenvolvimento motor - materiais para construir uma consciência estética

Os recursos humanos são um elemento central quando reflectimos acerca de recursos em educação. É necessário usar a experiência e conhecimento de pessoas de organizações e de especialistas; mas também a dos pais, voluntários, vizinhos, membros da comunidade, etc. também é realmente importante apercebermo-nos do recurso importante que somos. Conforme nos melhoramos a nós próprios melhor se torna o nosso ensino.

Quando trabalhamos com grupos heterogéneos de estudantes (estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, estudantes a diferentes níveis, vindos de países diferentes, oriundos de meios culturais diferentes...) temos que tirar o máximo partido dos recursos humanos que temos. Por exemplo, as escolas espanholas têm:

a. recursos humanos internos	b. lidando com os recursos humanos externos que conseguimos encontrar
- Orientador do curso que é responsável pelo grupo. - Professores de apoio que promovem a integração. Trabalham na sala de aulas e também fora dela, ajudando e trabalhando em	- Famílias. Podem reforçar o processo de ensino – aprendizagem. - Conselhos Exteriores para Aconselhamento Pedagógico. Os seus membros são responsáveis pela avaliação psico-pedagógica dos alunos

coordenação com o orientador do curso e com os outros professores especialistas. - Conselheiro vocacional e o seu departamento. - Grupos de professores. - Os estudantes também podem ajudar a desenvolver o processo de integração. Administração e outro pessoal que implementam o processo de socialização dos estudantes e os ajudam a desenvolverem a sua autonomia social e pessoal.	com dificuldades de aprendizagem que precisam de um currículo educativo específico. - Centros de Professores (CEPs), que são responsáveis pela formação contínua dos professores. - Mediação social - Trabalhadores comunitários - Outras instituições.
--	---

Seja ela qual for, temos que decidir qual é a melhor organização, distribuição de responsabilidades, e os recursos mais adequados, tendo em conta o grupo de alunos/as com quem vamos trabalhar.



actividades e sugestões

Actividade 1

As actividades que levamos a cabo na sala de aula estão proximamente relacionadas com as nossas ideias acerca de como as/os estudantes aprendem e com a forma como nós próprios/as fomos ensinados pelos/as nossos/as professores/as. Temos tendência a reproduzir as estratégias que outros aplicaram. No entanto, normalmente, essas ligações não são aparentes explicitamente. Deveríamos de ser capazes de as tornar explícitas, caso contrário corremos o risco de agir de acordo com uma espécie de inércia que nos leva a propor actividades porque as lemos num livro, porque um/a colega costumava fazê-lo, etc.

Tentemos identificar os nossos próprios motivos no sentido de conseguirmos seleccionar e implementar uma estratégia específica com as e os nossos alunos.

Então, descreva as actividades que costuma levar a cabo na sala de aula ou as que gostaria de fazer. Agora, pense nas ideias propostas no início deste módulo, respeitantes aos objectivos da educação obrigatória e dos nossos pressupostos acerca do ensino e da aprendizagem:

Os objectivos da educação obrigatória não são a endoutrinação, ou o cuidado de custódia ou a selecção baseada em critérios standardizados. Os objectivos da educação obrigatória são:

- Desenvolver competências mais do que encher as nossas mentes com informação.
- Dirigir-se aos sentimentos e às crenças tanto como ao desenvolvimento cognitivo ou intelectual.
- Garantir o acesso a mais recursos educativos.

Os pressupostos acerca do ensino e da aprendizagem, numa abordagem intercultural são:

- Ensinar não é transferir conhecimento mas criar a possibilidade para a produção e construção do conhecimento.
- Assumimos dois princípios fundamentais da aprendizagem: a experiência e a interacção. Estes dois princípios principais sugerem a criação de espaços, actividades, situações possíveis nas quais professores e estudantes cooperam e partilham experiências.

- Acha que as actividades que já descreveu se enquadram nestes pressupostos?
- Que tipo de mudanças introduziria na sua actividade diária com os seus alunos/as?

Actividade 2

Sugerimos-lhe que reflecta em pequenos grupos acerca das propostas incluídas na tabela. Pense nos princípios na coluna 1 e depois escreva um exemplo real ou imaginário. Agora proponha qualquer actividade mais apropriada aos princípios realçados na actividade precedente. Cada pequeno grupo deveria partilhar os seus exemplos com o resto do grupo.

Pressupostos e estratégias do ensino e aprendizagem da escola tradicional	... e face aos que... propomos...
• Passividade	
• Ouvir atentamente (o/a aprendente tem que ouvir as explicações do/a professor/a)	
• Aprender é uma actividade do/a aluno/a, de tal modo que é uma actividade individual e não transferível.	
• As/os aprendentes aprendem o que o/a professor/a ensina.	
• Aprender a repetir e dizer o que o/a professor/a disse previamente.	
• O ensino é uma actividade fragmentada, oferecida em pedaços: as disciplinas. Cada professor/a organiza as suas disciplinas de uma forma independente sem ligações às disciplinas de outros/as professores/as.	

Actividade 3

Rath (1973) propõe vários princípios relacionados o agrupamento das/dos estudantes em equipas. Reflecta acerca deles e deduza quais as consequências destes princípios quando se organiza o processo de ensino.

1. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra se permitir à/o estudante que tome decisões acerca do que fazer e de quais as suas consequências.
2. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra se promover a actividade da/do estudante para a realizar.
3. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra quando requer que as e os estudantes pesquisem ideias, processos e eventos intelectuais numa dimensão pessoal.
4. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra quando requer das e dos estudantes que interajam com o ambiente.
5. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra se puder ser desenvolvida por alunos/as de diferentes níveis e com interesses diferentes.
6. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra quando requer das e dos estudantes que examinem uma ideia, conceito ou evento que lhes seja familiar, num novo contexto.
7. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra quando requer das e dos estudantes que revejam ideias ou conceitos normalmente aceites pela sociedade.
8. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra quando expõe o/a estudante e o/a professor/a a uma situação de sucesso, de fracasso ou crítica.
9. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra quando leva o/a estudante a rever os seus pressupostos e conhecimento iniciais.
10. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra quando leva o/a estudante a aplicar e gerir regras e disciplinas significativas.
11. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra quando dá à/o estudante oportunidade de planear com os outros/as, participar no desenvolvimento e comparar os resultados.
12. Nas mesmas condições, uma actividade é melhor do que outra quando é relevante para os objectivos e para os interesses explícitos das e dos estudantes.

A escolarização (e certas formas de parentalidade) podem produzir um aglomerado de crenças e de sentimentos para com a aprendizagem que, como um vírus de computador, pode perturbar os nossos “sistemas operativos” de educação. O “vírus perfeccionista” é um dos mais devastadores. Numa sala de aulas típica, as e os estudantes aprendem que é esperado deles que descubram o que a/o professor pensa que são as respostas perfeitas ou os métodos ideais para chegar à resposta final. Sabem que o seu trabalho é repeti-la perfeitamente num teste. As e os estudantes acabam por tentar fazer alguma coisa certa logo à primeira, em vez de aprenderem cada vez melhor a ver o que podem aprender a fazer com isso. As consequências do vírus são: alguns e algumas estudantes apercebem-se de que não estão a aprender nada que possam usar, e então a sua motivação decresce. Ou, assumem que se não conseguem reproduzir a resposta eficazmente, é por sua culpa. Tornam-se ansiosos/as, insatisfeitos/as, perfeccionistas.

Descreva a sua própria experiência com o vírus perfeccionista.

Alguma vez teve o vírus? Quando é que foi chamado a demonstrar o seu conhecimento de uma forma que o tenha feito sentir-se ansioso/a? Quais foram as circunstâncias?

O que esperaria ver?

Se os seus alunos/as fossem expostos ao vírus, como actuariam? O que diriam? O que não diriam?

Como pode ajudar as e os seus estudantes a recuperar do vírus perfeccionista?

Qual é o verdadeiro objectivo por trás da sua lição? Noutras palavras, aquele que faz a qualidade das nossas vidas mais humana? Como podem as e os seus estudantes ser guiados para esta descoberta? Como podem tornar-se melhores nalguma coisa que “está certa ou ficam em sarilhos”? (ideia pouco clara? Pág 3, módulo 8, actividade 4)

(Senge, P (2000): *Schools that learn*. London: Doubleday, p. 184-185)



propostas de colaboração

PROPOSTA 1

Analise o site da Web do Projecto INTER (www.uned.es/interproject). No “Needs Assessment Report” (Relatório de Avaliação de Necessidades) encontrará uma escala intitulada: “Intercultural Education at Schools” (IES) (Educação Intercultural nas Escolas). Procure e seleccione os itens respeitantes às estratégias e recursos na sala de aulas. Use-a para avaliar as actividades levadas a cabo numa sala de aulas específica ou escola e/ou os recursos que está a utilizar. Pode aplicá-la na sua sala de aulas ou na de um/a colega.

PROPOSTA 2

Paul Gorski oferece um reportório de actividades muito interessante. Mostramos-lhe uma delas como exemplo. (www.mhhe.com/socscience/education/multi/activities/inclusion.html)

Inclusão na sala de aulas e Necessidades de Aprendizagem

Esta actividade requer de 25 a 45 minutos.

Objectivo:

As e os participantes partilham as suas próprias experiências como alunos/as, explorando diferentes formas como se faz as pessoas sentirem-se “incluídas” no processo de aprendizagem. Emerge a existência de necessidades de aprendizagem diferentes e da necessidade de uma grande variedade de estilos de ensino.

Preparação:

Dividir as/os participantes em pares, de preferência com alguém que não conheçam bem.

Instruções:

Peça às/aos participantes que partilhem duas histórias com os pares: (1) Relembre um momento da sua própria escolarização em que se tenha sentido especialmente incluído/a no processo de aprendizagem numa turma em particular; e (2) Relembre uma situação em que se tenha sentido especialmente excluído do processo de aprendizagem numa turma em particular. Dê-lhes de 8 a 10 minutos. Faça regressar os alunos/as ao grande grupo e peça aos pares que partilhem as histórias um do outro. Peça a um/a voluntário/a que tome notas breves ambos as categorias de histórias.

(O que faz os/as estudantes sentirem-se incluídos?)

O que os/as faz sentir-se excluídos?)

Facilite a discussão acerca das notas, examinando as consistências e as diferenças nas histórias e necessidades de aprendizagem dos/as indivíduos. As questões para orientar a conversação podem incluir as seguintes:

Que similaridades vê entre as situações nas quais as pessoas se sentem especialmente incluídas num processo de aprendizagem?

Que consistências nota nas situações nas quais as pessoas se sentiram excluídas?

Quais as diferenças entre as histórias que considera interessantes?

O que pode fazer como professor para assegurar vai ao encontro das necessidades de todos os/as estudantes com necessidades de aprendizagem variáveis similares?

Notas do Facilitador:

É sempre importante quando as actividades apelam às e aos participantes para partilharem as suas próprias histórias e para se tornarem vulneráveis para lembrar o grupo acerca da escuta activa.

Considere a possibilidade de começar a actividade partilhando o seu próprio conjunto de histórias para aliviar a tensão. Esta actividade fornece uma oportunidade perfeita para desafiar as/os professores a reexaminar as suas próprias práticas de ensino. Desafiá-los a pensar acerca do seu próprio ensino conforme se envolvem nesta actividade e ouvem as histórias uns dos outros.

Nota: Esta actividade foi adaptada a partir de *Awareness Activities*, (Actividades de Tomada de Consciência), parte do *Multicultural Pavillion Internet Project* (Pavilhão Multicultural do Projecto Internet). Dirigimos um agradecimento especial as Bob Covert e à equipa da Educação Multicultural da Universidade de Virgínia.

PROPOSTA 3

Leia as descrições incluídas neste módulo que exemplificam diferentes tipos de actividades. Pode incluir outra? Peça às e aos seus amigos e às e aos seus estudantes que enriqueçam os exemplos dados. Veja o vídeo INTER e discuta as mesmas questões com as e os seus colegas.

PROPOSTA 4

Procure no Directório de Recursos INTER para descobrir exemplos de diferentes tipos de actividades. Introduza algumas delas na sua sala de aulas. Preste atenção particular ao filme e aos recursos musicais.

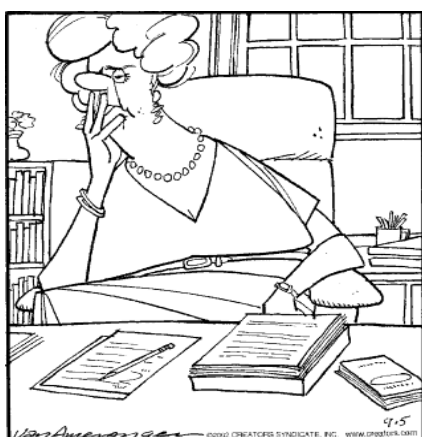
PROPOSTA 5

Leia as considerações acerca do ensino das línguas (estratégias de comunicação) e explique a sua própria experiência na aprendizagem de uma língua diferente da sua língua materna.

- Para que é que a aprendeu?
- Sentiu-se à vontade?
- Como ganhou competência linguística?
- Usa-a? Em que circunstâncias?



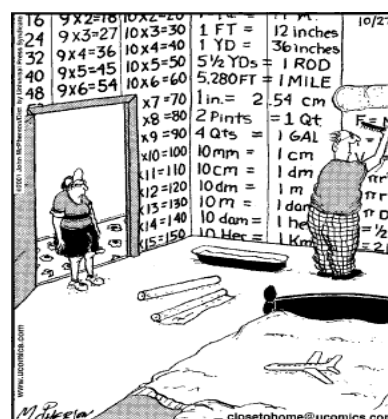
planeando e adaptando o currículo



2. Faça a reflexão acerca das competências seguintes que um/a professor/a precisa de desenvolver para ir ao encontro das necessidades de estudantes culturalmente diversos. Discuta-as com as e os seus colegas. Acha que o Guia INTER desenvolve algumas dessas competências? Escreva alguns exemplos dos tipos de actividades que levou a cabo ao usar o guia.

- Considerar a heterogeneidade como forma de enriquecimento colectivo.
- Cooperar, interagir e colaborar
- Conhecer, analisar e interpretar os sentimentos e emoções mais íntimos.
- Aceitar os sentimentos e emoções dos outros/as.
- Considerar todos/as iguais.
- Considerar o papel educativo como parte da sociedade.
- Ter consciência dos próprios preconceitos e viés cultural.
- Aceitar a dimensão social e humana do ensino.

1. Quando adaptamos o currículo, temos que percorrer decisões que foram feitas previamente: agrupamentos, distribuição de responsabilidades e estrutura do currículo. Aplique você mesmo/a a auto-avaliação que incluímos na secção de informação. Pense num grupo de alunos real ou imaginado. Escreva a resposta para cada questão ou item. Discuta com o grupo as considerações que tiver registado.



- Aplicar o conhecimento a situações diferentes.
- Desenvolver competências de comunicação.
- Considerar a aprendizagem como experiência colectiva.

3. A citação incluída no início do módulo descreve dois tipos de professores. Conhece algum professor/a que se enquadre nessa descrição? Descreva o modo como ele ou ela age tanto na sala de aulas como fora dela.

4. Escreva alguns dos objectivos que a lei estabelece para o 6º ano, no seu país. Agora pense em qualquer área do currículo de que goste. Discuta com as e os seus colegas a melhor forma de atingir esses objectivos. Que tipo de actividades implementaria na sala de aulas?

5. O Directório INTER oferece-lhe um conjunto de filmes, recursos, música, livros, para serem aplicados na educação básica ou secundária. Selecciona alguns deles para planear e desenvolver uma actividade de aprendizagem com as e os seus alunos. Pode organizar grupos e tecer comentários acerca dos recursos que escolheu. Procure novos recursos, por exemplo, visitando um Centro de Professores, ou um Centro de Recursos na sua cidade/vila. Discuta com o resto do grupo as razões porque escolheu essa selecção e as condições necessárias para usar os recursos.



recursos específicos e links adicionais

Associações

International Federation for Intercultural Learning

(Federação Europeia para a Aprendizagem Intercultural)

EFIL, a federação europeia para a Aprendizagem Intercultural, é a organização guarda-chuva das organizações AFS europeias, na Europa. AFS (formalmente American Field Service) é uma organização educativa sem fins lucrativos e de base voluntária que oferece trocas para estudantes, jovens adultos e professores em mais de 50 países por todo o mundo.

<http://efil.afs.org/>

NAFSA: Association of International Educators (Associação de Educadores Internacionais) - Uma organização que promove a troca de estudiosos e estudantes de e para os EUA. Oferecem muitos programas e serviços para educadores e administradores que trabalham em programas educativos internacionais.

<http://www.nafsa.org/>

SIETAR: Society for Intercultural Education, Training and Research (Europa) (Sociedade para a Educação, Formação e Pesquisa Intercultural) – Organização europeia guarda-chuva para capítulos da SIETAR na Europa e também de outros membros por todo o mundo. O propósito da SIETAR é encorajar o desenvolvimento e aplicação de conhecimento, valores e competências que permitem relações interculturais eficazes e relações inter-étnicas ao nível individual, de grupo, organizacional e comunitário.

<http://www.sietar-europa.org/>

Recursos didáticos

Livros e recursos acerca de aspectos trans-culturais globais.

<http://www.interculturalpress.com>

Livros e materiais acerca de assuntos interculturais.

<http://www.pangea.org/edualter/>

Ficheiros de recursos didáticos acerca da Paz, Desenvolvimento e Interculturalidade.

<http://www.edualter.org/>

Guia de recursos didáticos acerca da educação e auto-desenvolvimento.

<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/recedu.htm>

Guia de recursos documentais tais como “We are equal we are different”. Materiais audiovisuais, vídeos, exposições, jogos...

<http://www.eurosur.org/RACIS/val-ind.htm>

Contos tradicionais de países diferentes e também actividades para a sala de aulas.
www.xtec.es/recursos/cultura/contes.htm

Este site da Web lida com materiais publicados acerca de experiências interculturais com estudantes imigrantes.
www.fbofill.org/entrecultures

Livraria de Recursos: actividades, materiais, unidades didácticas...
www.cnice.mecd.es/interculturamet

Documentos que traçam planos para a inclusão de estudantes estrangeiros.
www.gencat.es/ense/depart/acollida.htm

Actividades de recurso que promovem a solidariedade e a tolerância.
<http://www.maestroteca.com>

Jogos acerca de como resolver conflitos
http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm

Jogos de diferentes culturas.
<http://www.pangea.org/aecgit/juegostodasculturas.htm>

Fazendo a paz: jogos, actividades, unidades didácticas...
<http://www.sodepaz.org> (falta este endereço no texto em inglês)

Grupos de Pesquisa

OFRIM. Cruz Vermelha. Contém um guia de recursos para imigração e é fundado pelo governo e por instituições privadas.
<http://www1.comadrid.es/ofrim/>

Website que promove o diálogo social entre organizações locais, regionais e europeias que lutam para combater o ostracismo social.
<http://www.epitelio.org>

Educação moral para crianças e adolescentes. Valores para a vida. Um currículo internacional.
<http://www.livingvalues.net/espanol/principal.htm>

Autocarro ciber da escola. “Um projecto global para o Ensino e a Aprendizagem”, Web das Nações Unidas.
<http://www0.un.org/cyberschoolbus/spanish/index.html>

Neste site podemos encontrar arranjos literários de tal forma que a informação pode ser retirada usando palavras como entradas (interculturality, racism...).

<http://www.canalsolidario.org>

Monografias, livros, artigos, relatórios, literatura... acerca da educação moral.

<http://eurosur.org/RACIS/val-ind.htm>

Livro electrónico: “Bases para promover a educação em valores morais tal como a paz e as relações sociais”.

Jardim-de-Infância: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_inf

Escola Básica: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_pri

Escola Secundária: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_sec



glossário

Cultura, Diversidade Cultural, Relativismo Cultural, Educação para a Cidadania, Equidade e Igualdade, Currículo Oculto, Educação Inclusiva, Comunidade de Aprendizagem, Minoria, Sociedade Multicultural, Nacionalismo, Discriminação, Participação, Participação e Educação, Preconceito, Racismo, Justiça social, Estereótipo, Tolerância

Comunidade de Aprendizagem

A *comunidade de aprendizagem* é um projecto de transformação social e cultural de um centro educativo e do seu ambiente no sentido de chegar a uma sociedade da informação para todas as pessoas. É baseada na aprendizagem dialógica, através da educação participativa da comunidade, que modela todas as áreas, incluindo a sala de aulas.

(pf, verificar necessidade de inclusão da definição em espanhol, original pag. 6 glossário)

Definição em espanhol: “Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centre educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todos Y todas las personas, basada en la aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

“Uma comunidade de aprendizagem escolar inclui educadores, estudantes, pais, e parceiros da comunidade que trabalho conjuntamente para melhorar a escola e implementar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes”

http://www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html

Referências:

- *Creating learning communities: models, resources and new ways of thinking about teaching and learning.* <http://www.creatinglearningcommunities.org>

Livro navegável e descarregável da net, sobre comunidades de aprendizagem.

- *Comunidades de Aprendizaje*

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Site espanhol que mostra como transformar as escolas em comunidades de aprendizagem.

- *Educational Leadership*, Maio, 2004, Volume 61, nº 8: *Schools as learning communities.* http://www.ascd.org/publications/ed_lead/index.html

O que os dicionários nos dizem acerca de *cultura* (aquisição ou expressão intelectual ou artística) é apenas uma parte muito pequena do que os antropólogos pensam que a *cultura* é, que inclui não apenas o que um grupo pequeno e “refinado” de pessoas faz, mas o que toda a gente pensa ou faz como ser social. Começando com a definição de Edward Burnett Tylor, do século XIX, no primeiro parágrafo da sua *Primitive Culture* (Cultura Primitiva) (1871): “*Cultura... é esse todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pela pessoa como membro da sociedade*”, os antropólogos têm vindo a redefinir e reformular a *cultura* até ao ponto em que há pelo menos tantas definições de cultura como antropólogos (por exemplo, a minha: a cultura é o conjunto total de crenças, valores e normas que permitem a cada membro da sociedade compreender e até certo ponto prever o comportamento das outras pessoas). Apesar de tudo, desde os anos 90 surgiram argumentos mais sérios, mesmo opondo-se ao próprio uso do termo *cultura*. Actualmente os antropólogos estão divididos em dois grupos, um contra o uso do termo, evitando fazer aglomerados com as pessoas, e ao fazê-lo cometem três erros: 1. assumir que as pessoas da mesma cultura têm que ter as mesmas ideias e crenças, como se não houvesse diferenças relevantes entre elas, 2. assumir também que têm que ser diferentes de outros grupos de modo relevante, e, desprezando, deste modo, as similitudes, e 3. pensar que as diferenças culturais têm um significado em si próprias, e por essa razão, congelando-as no tempo, como se as diferenças tivessem tido sempre o mesmo significado apesar do contexto em que as identificamos e das pessoas com que os estamos a comparar. Apesar de todos estes argumentos um grupo de antropólogos prefere manter o uso do termo tendo atenção a alguns cuidados que incluem o seguinte: 1. usá-lo sempre no plural e evitando a sua forma no singular, 2. dando conta de que as culturas não têm fronteiras claras, 3. que existe tanta diversidade no seio de uma cultura como em relação a outras culturas, e 4. tendo consciência de que as culturas nunca são estáticas, estão sempre a mudar.

Referências:

Fox, R. “Editorial: Culture - A Second Chance?” *Current Anthropology* (Editorial: Cultura – Uma Segunda Hipótese? Antropologia Corrente) 40. 1999

Tylor, E. B. *Primitive Culture* (Cultura Primitiva). Gloucester, Mass: P. Smith. 1970 [1958]

(Veja também “Diversidade Cultural”)

Currículo Oculto

Envolve todos os factores que influenciam a aprendizagem, incluindo os não intencionais e os inconscientes, quer sejam atitudes ou preconceitos dos professores, comunicação não-verbal, comentários do professor às horas do recreio, conteúdos aparentemente não relacionados de outras disciplinas, aprendizagens desenvolvidas a partir de recursos que não são apenas os “oficiais”, em geral, tudo o que pode influenciar o resultado final da aprendizagem. Se os professores tiverem consciência dos aspectos ocultos do currículo, podem utilizá-los, contrariamente, de uma forma sinérgica (nos casos positivos) ou ensinar aos alunos como lidar com aspectos controversos e minimizar o impacto dos factores negativos numa dada sociedade, escola, turma.

A expressão “currículo oculto” foi utilizada originalmente por Brian Jackson (“Life in Classrooms” – a vida nas salas de aula, 1968) para chamar a atenção para a ideia de que as escolas fazem mais do que a transmissão de conhecimentos de geração para geração. Jackson argumenta que precisamos de compreender a “educação” como um processo de

socialização. Quer dizer, um processo que envolve a transmissão de valores e de normas bem como um corpo de conhecimentos socialmente aprovados (que envolve sempre concepções socialmente derivadas do que constitui conhecimento válido, níveis aceitáveis de compreensão entre outros). Temos que compreender não apenas a construção social do conhecimento (a maneira como as culturas definem e produzem o que consideram que são formas válidas de conhecimento), mas também a forma como o processo de ensino e aprendizagem é construído socialmente. O argumento principal de Jackson é que os alunos, se pretendermos que tenham sucesso no sistema educativo, têm que “aprender a aprender”. Quer dizer, têm que aprender a conformar-se não apenas com as regras formais da escola mas também com as regras informais, as crenças e atitudes perpetuadas através do processo de socialização.

A ideia básica por trás do conceito de currículo oculto é, portanto, que as/os alunos aprendem coisas que não são efectivamente ensinadas no **currículo formal** e, neste sentido, o conceito de um currículo oculto refere-se à forma como o processo de aprendizagem é organizado: 1. Conscientemente, tal como: a) nos termos da organização física do espaço da escola em si – um lugar separado da casa, o local de trabalho e outros similares; b) a organização da sala de aula – por exemplo, o professor em pé, à frente, os alunos sentados e organizados em filas; 2. Inconscientemente, tal como: a) A forma como diferentes professores interpretam o comportamento dos alunos; b) A forma como os professores criam diferentes expectativas em relação aos alunos, baseados em interpretações do seu comportamento nas aulas.

Outras definições (em rodapé)*

Referências:

Jackson, Brian (1968)

<http://www.sociology.org.uk/tece1tl1.htm>

Discriminação

O guia aplica as definições de *discriminação* directa ou indirecta (estrutural) descritas na directiva para o tratamento igual (2000/43/EC)¹.

Diz-se que ocorre *discriminação directa* quando uma pessoa é tratada de forma menos favorável do que a outra, foi ou seria tratada numa situação comparável com base na origem racial ou étnica. Existe *discriminação indirecta* quando uma provisão, critério ou prática aparentemente neutros, poriam pessoas de uma raça ou origem étnica particular em desvantagem em comparação com outras pessoas, a menos que essa provisão, critério ou prática sejam objectivamente justificados por um objectivo legítimo e os meios de o atingir sejam apropriados e necessários.

Existe *discriminação institucional* quando os regulamentos ou as práticas institucionais/ administrativas (como nos sistemas educativos) são conducentes a um tratamento injusto (discriminação positiva ou negativa) de um grupo étnico particular em relação a outro grupo.

* Meighan (“A Sociology of Education”, 1981) define o currículo oculto assim: “O currículo oculto é ensinado pela escola, não por nenhum professor... chega alguma coisa aos alunos que pode nunca ser dita na aula de Inglês ou explanada na Assembleia de Escola. Eles captam uma abordagem à vida e uma atitude para com a aprendizagem”

Já Haralambos (“Themes and Perspectives”, 1991) o define como:

“O currículo oculto consiste daquelas coisas que os estudantes aprendem através da experiência de irem à escola em vez dos objectivos educativos proclamados de tais instituições.”

¹ Council Directive 2000/43/EC de 29 de Junho de 2000 implementando o princípio de tratamento igual entre pessoas independentemente da raça ou origem étnica. Official Journal of The European Communities, L 180/22-26 (19.7.2000), disponível em

http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/jan/2000-43_en.pdf, (3.1.2004).

A discriminação é definida na lei de direitos civis como o tratamento desfavorável ou injusto de uma pessoa ou classe de pessoas em comparação com outros que não são membros da classe protegida por causa da raça, do sexo, da cor, da religião, da origem nacional, da idade, da deficiência física ou mental, do assédio sexual, da orientação sexual ou como represália pela oposição a práticas ou a participações discriminatórias.

Definição oferecida pelo NATIONAL INSTITUTE OF ENVIRONMENTAL HEALTH SCIENCES. NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH (Office of Equal employment Opportunity)

A discriminação pode ser descrita como uma distinção, intencional ou não mas baseada em campos relacionados com as características pessoais de um indivíduo ou grupo, que tem o efeito de impor fardos, obrigações, ou desvantagens em tal indivíduo ou grupo, que não são impostas a outros, e que retrai ou limita o acesso a oportunidades, benefícios e vantagens disponíveis para outros membros da sociedade.

As distinções baseadas nas características pessoais atribuídas a um indivíduo somente com base na associação a um grupo raramente escaparão à carga de discriminação, enquanto aquelas baseadas em méritos e capacidades individuais serão raramente tão baseadas na classe.

Definição oferecida pelo Supreme Court of Canada na sua decisão em Andrew v. Law Society (British Columbia):

O EC/43/2000, directiva sobre a igualdade de raça é muito válido, especialmente a discriminação indirecta, talvez devêssemos dar exemplos já que o texto, em si mesmo, está um pouco seco...

Existem algumas dúvidas acerca da definição de discriminação institucional. Implica que as medidas positivas podem ser vistas como discriminatórias. Poderia ser útil ter em consideração a definição da discriminação racial do ICERD, principalmente a última parte que diz que as medidas positivas não serão vistas como discriminação – Artigo 1.4 “As medidas

Diversidade Cultural

Quando falamos de diversidade cultural estamos a ter em conta todas as diferentes estratégias, normas e valores que os seres humanos foram capazes de desenvolver para viverem em grupos, e como grupos, se adaptarem a diferentes ambientes, através do tempo e do espaço. Estas estratégias, normas e valores são tornados em costumes e desta forma são partilhados por um grupo de pessoas, cujos membros orientam o seu comportamento de acordo com eles, e são também ensinados aos seus descendentes. Este processo está sempre em mudança, e desse modo, a diversidade nunca é estática mas dinâmica. É também necessário estar consciente de que também há diferenças no interior dos grupos, de acordo com as posições e os papéis sociais dos indivíduos, e que essas diferenças têm também que ser tidas em conta, quando falamos de diversidade.

Podemos dizer que todos os seres humanos partilham alguns destes costumes mas que, ao mesmo tempo, também prenderam outros diferentes, de acordo com o tempo e o espaço social em que cada um nasceu e foi criado.

Como seres humanos temos o dever de ter respeito pelas normas e valores das outras pessoas, para aprender criticamente a partir deles, e descobrir formas de viver pacificamente com pessoas cujos comportamentos são orientados por costumes diferentes dos nossos.

(Veja também “Cultura”)

Educação para a Cidadania

A educação para a cidadania deveria abarcar:

1. Responsabilidade social e moral:

aprender auto-confiança e comportamento social e moralmente responsável, tanto na como para além da sala de aula, para com os que estão em posição de autoridade e para com os outros.

2. Envolvimento da comunidade:

aprender acerca *de*, e tornar-se envolvido *em*, de forma a ajudar na vida e preocupações da sua vizinhança.

3. Literacia política:

aprender acerca das instituições, dos problemas e práticas da nossa democracia e como tornar-se eficaz na vida da nação ao nível local, regional e também internacional.

Conclusão

A cidadania tanto tem aspectos legais como um significado mais amplo ligado às comunidades e à participação. O terreno político está a mudar, neste momento, de modo relativamente rápido, e as noções de cidadania estão destinadas a mudar em resposta a isso. Tal como a democracia, a cidadania é um processo de ida e volta, e 'o que está a fazer com a cidadania no sentido de a fazer funcionar consigo?' poderia ser um ponto de partida útil.

Relatório Crick 2002

Equidade e Igualdade

A equidade lida com a justiça, a justiça que tem que estar presente em cada acção educativa no sentido de ir ao encontro das necessidades de cada cidadão/ã. A equidade refere-se à diversidade; às diferentes oportunidades que os alunos têm quando tomam decisões acerca da educação. A equidade é um princípio geral que deveria guiar cada decisão educativa para garantir a justiça quando a educação é distribuída como um bem social.

A igualdade de oportunidades lida com fornecer a toda a gente oportunidades similares, independentemente do peso, tamanho, família, género, idade, meio social, ou qualquer outra coisa. Procurando a igualdade e compreendendo as razões por trás das desigualdades, poderemos caminhar no sentido da equidade nas escolas.

Referências:

Barrow, L. and Milburn, G. (ed) (1990). *A Critical Dictionary of Educational Concepts*. (UM dicionário crítico de conceitos educativos). Sussex: Harvester.

A definição de inclusão normalmente utilizada é a seguinte: pertencer ao grupo, partilhar os benefícios que ser parte do grupo traz, e ter responsabilidade por tarefas e obrigações (Ekeberg & Holmberg, 2002, 2004).

Uma escola inclusiva arranja lugar para todos os alunos participarem em e pertencerem na uma turma com uma grande **diversidade**. Isto impõe uma responsabilidade sobre a escola e os seus professores para organizarem o ensino de grupos diversos de indivíduos com graus variados de necessidades para a adaptação individual no **enquadramento de uma turma**. O grupo pode variar no que diz respeito às atitudes dos jovens em diferentes áreas como, por exemplo:

um leque de perfis de desenvolvimento desde os que têm habilidades particularmente boas aos que têm dificuldades de aprendizagem

com necessidades de ensino em diferentes áreas de desenvolvimento

com diferentes formas de aprendizagem e estilos de trabalho

A educação é uma instituição que nos une. Todos a partilhamos. Tem as suas raízes no passado e deverá equipar-nos para o futuro. Transfere conhecimento, cultura e valores de uma geração para a seguinte. Promove a mobilidade social e assegura a criação de valores e bem-estar para todos. Em relação ao indivíduo, a educação deve contribuir para o crescimento cultural e moral, para gerir as competências sociais e aprender a auto-suficiência. Passa valores e confere conhecimento e instrumentos que permite que todos façam um uso pleno das suas habilidades e realizem os seus talentos. Deverá cultivar e educar de modo que os indivíduos possam aceitar a responsabilidade pessoal por si próprios e pelos seus companheiros. A Educação tem que tornar possível o desenvolvimento dos alunos, de tal modo que possam tomar decisões bem fundadas e influenciar o seu próprio futuro.

Educação inclusiva e pertença a uma turma

Muito frequentemente, a inclusão primeiro e acima de tudo tem que ver com o facto da aprendizagem académica e social ter lugar no contexto de uma turma. A inclusão é centrada no ambiente da aprendizagem e na participação. No caso dos alunos com dificuldades educativas especiais, as adaptações individuais deveriam ser feitas durante os períodos da educação regular. O trabalho de inclusão envolve fazer escolhas distintas num certo número de áreas. A inclusão é baseada no ensino escolar ser adaptado, tanto quanto possível, às necessidades de um indivíduo e no facto da instrução dever ter lugar no contexto da escola obrigatória. Por outras palavras, os alunos com dificuldades especiais fazem parte dos alunos como um todo e da diversidade de estudantes que a turma compreende. Se a atitude de um aluno em relação à aprendizagem e o seu grau de maturidade não se adaptam ao currículo que está a ser ensinado, isto pode dificultar o trabalho de inclusão. O desafio para as escolas é criar uma escola inclusiva e implementar o desenvolvimento para todos. Isto requer um enorme grau de tolerância no que diz respeito a aceitar as diferenças. A tolerância das diferenças, a flexibilidade e a variação terão efeito no grau em que a escola e os seus professores conseguem atingir em relação ao objectivo da educação inclusiva e da escola para todos.

Estereótipo

Os estereótipos – como os preconceitos – são ideias úteis na comunicação humana, é por isso que nos damos ao trabalho de os criar. Estereotipar é simplificar através da associação de ideias que aprendemos de outras pessoas (tal como os preconceitos) numa etiqueta ou categoria. Quando estereotipamos tomamos um conjunto de ideias que nos falam acerca da categoria ou etiqueta que estamos prestes a usar, e com essas ideias podemos fazer uma imagem em rascunho da etiqueta (ou das pessoas categorizadas sob essa etiqueta), suficiente para começar apenas a comunicar. Os estereótipos têm duas desvantagens para além das suas vantagens. Primeiro, são muito simples e por essa razão simplificam demais o que sabemos acerca da categoria ou da etiqueta. Segundo, são - como os preconceitos – muito fáceis de obter e muito difíceis de desafiar, uma vez adquiridos não perdemos tempo nem nos damos ao trabalho de os mudar. Se tivermos adquirido um certo estereótipo acerca de um grupo humano, continuamos a associar as mesmas ideias simples à etiqueta do grupo, e a todas as pessoas que juntamos sob essa etiqueta. Se tivermos uma experiência directa com um dos membros e o que experienciarmos se opuser ao estereótipo não o modificamos (como deveríamos fazer), nem sequer elaboramos acerca disso, fazemos apenas uma excepção desta pessoa particular e tendemos a manter o estereótipo imutável e simples, apesar de toda a informação nova que nós próprios juntamos.

Justiça social

A justiça na teoria social refere-se aos princípios que regulam as desigualdades sociais e económicas, ou, noutras palavras, como assegurar a justiça na sociedade. No entanto, ideologias políticas diferentes defendem princípios diferentes de justiça, por isso os proponentes da justiça social, socialistas, liberais, Novos Direitos e proponentes do conservadorismo de velho estilo, raramente encontrarão um terreno comum para chegar a um acordo acerca do que deveria constituir esses princípios.

A Justiça é discutida em termos de igualdade (tanto igualdade de oportunidades como igualdade de resultados), justiça distributiva e processual, equidade (igualdade relativa à contribuição individual), justiça retributiva, justiça de direito, mérito, merecimento e também outros aspectos.

O princípio de justiça mais famoso é o “princípio da diferença” de John Rawl, que faz a asserção de que as desigualdades na distribuição de bens escassos (poder, dinheiro, acesso aos cuidados de saúde...) são justificadas apenas se servirem para aumentar a vantagem dos grupos menos favorecidos da sociedade.

Nos contextos educativos a justiça social implica a inclusão de alunos desfavorecidos ou diferentes, assegurando principalmente as condições para o desenvolvimento pleno do potencial de todas as crianças independentemente dos seus backgrounds sócio-culturais. A escola deveria, então, ir ao encontro das necessidades dos alunos e não exigir que se ajustem /assimilem a valores frequentemente eurocêntricos, de classe média, que a maioria das escolas regulares professam.

De acordo com Paul Gorski (2000) os ideais de justiça social são a base da educação multicultural, juntamente com a equidade, e a dedicação a facilitar experiências educativas pelas quais todos os estudantes atinjam o seu pleno potencial como aprendentes e como seres socialmente conscientes e activos, ao nível local, nacional e global. A educação multicultural tem em consideração que as escolas são essenciais para criar as fundações para a transformação da sociedade e a eliminação da opressão e da injustiça.

Referências:

Rawls, John, (1972) *A Theory of Justice* (Uma teoria da justiça) cidade? Editora?

Gorski, Paul, definições de educação multicultural em: Multicultural Pavilion. Resources and dialogues for equity in education (Pavilhão Multicultural. Recursos e diálogos para a equidade na educação). Definições de trabalho em

<http://www.edchange.org/multicultural/index.html>

Gorski, Paul, Multicultural Supersite

<http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/index.mhtml>

Minoria

Uma minoria existe apenas em relação com uma maioria. As minorias podem, por isso, ser explicadas simplesmente como grupos de pessoas que não pertencem à maioria numa sociedade. Aqueles que constituem uma minoria num ambiente podem ser a maioria noutro. Uma minoria pode ser de base cultural, política, sexual ou por ser portadora de deficiência. Mudar a fronteira de um estado pode levar à realidade de que uma minoria cultural anterior se possa tornar parte da maioria. Não será possível a formação de um estado moderno sem minorias culturais. A minoria tem também uma perspectiva política. A maior parte das minorias europeias são frequentemente descritas como sem privilégios com o carácter de uma sub-classe. Numa sociedade democrática, a maioria tem o poder, e se usar esse poder como vantagem pessoal, a minoria tornar-se-á facilmente posse da sociedade, sendo secundária em termos sociais e políticos. Isto pode ser compensado dando à minoria direitos especiais.

Uma questão importante da minoria política diz respeito às relações entre os direitos individuais e colectivos. O estado de direito e a democracia liberal são necessários para assegurar os direitos individuais fundamentais sem ter em conta a pertença de grupo. Os críticos dos direitos colectivos têm receio da supressão dos indivíduos a que esses direitos podem conduzir, e argumentam em favor dos direitos dos indivíduos de escolher com quem casar, o tratamento médico, e também a religião e o grupo a que se pertence. Os que defendem os direitos colectivos fazem o enfoque nos direitos dos grupos minoritários para protegerem a sua própria existência e restringir a influência da maioria. O desafio é dar conta das necessidades de protecção externa sem tirar às minorias a sua liberdade e direito à auto-decisão.

Nacionalismo

O nacionalismo é frequentemente associado ao nazismo e ao fascismo. O Marxismo viu as classes sociais como o poder revolucionário mais importante, e tinha tendência a subestimar a importância política do nacionalismo.

Uma *nação* pode ser explicada como um estado e como um povo. O nacionalismo tem duas perspectivas: uma étnica e uma política. De um ponto de vista político, o nacionalismo significa que todas as pessoas num território definido terão os mesmos direitos, possibilidades e deveres. Falamos da compreensão constitucional de uma nação. Numa perspectiva étnica, significa que uma nação terá uma linguagem comum, o mesmo lugar de nascimento e uma história comum. Falamos de uma compreensão cultural da nação. A realidade é que a perspectiva étnica e a perspectiva política são, frequentemente, postas em comum.

O nacionalismo pode ser definido como uma ideologia política acerca do facto de que as fronteiras do estado deveriam ser as mesmas que as fronteiras culturais: *um país – um povo!*

O Nacionalismo pode parecer inclusivo e exclusivo. O Nacionalismo cria a participação num lugar onde nenhuma participação teria existido antes. No início dos tempos do Nacionalismo poucos pensavam se eram espanhóis, franceses ou noruegueses. Pertenciam primeiro à família, à sua comunidade local e ao estado.

Thompsons Labour and European Law Review.

<http://www.thompsons.law.co.uk/text/10860004.htm>

Neste URL pode encontrar comentários acerca de sexo, raça, igualdade, discriminação. Estes comentários poderiam ser úteis para nós, para elaborarmos definições para trabalho.

Outras definições são as seguintes:

A discriminação é definida na lei de direitos civis como o tratamento desfavorável ou injusto de uma pessoa ou classe de pessoas em comparação com outros que não são membros da classe protegida por causa da raça, do sexo, da cor, da religião, da origem nacional, da idade, da deficiência física ou mental, do assédio sexual, da orientação sexual ou como represália pela oposição a práticas ou a participações discriminatórias.

Definição oferecida pelo NATIONAL INSTITUTE OF ENVIRONMENTAL HEALTH SCIENCES. NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH (Office of Equal employment Opportunity)

Participação

A sociedade inclusiva pretende dar a todos os indivíduos a mesma possibilidade de participar. Isso quer dizer que cada indivíduo deverá partilhar dos benefícios que fazer parte da sociedade fornece, e ter responsabilidade conjunta por tarefas e obrigações. Haverá certas expectativas para cada pessoa se se pretende que participe com sucesso. Estas são baseadas no respeito e tolerância de uma pessoa para com o comportamento de outras pessoas que são diferentes delas próprias. Cada pessoa tem o direito de ser um ser humano igual, como você mesmo. Se uma pessoa tiver a possibilidade de participar é necessário comunicar e colaborar.

A escola tem um papel central no seu ensino e há expectativas de os professores serem bons modelos quando trabalham com a juventude. Para criar um clima de responsabilidade partilhada, os estudantes são encorajados a iniciar o processo eles mesmos. Nos programas educativos a colaboração tem um papel central e é, frequentemente, baseada na aprendizagem pela resolução de problemas. Num programa de resolução de problemas em colaboração, é pedido aos estudantes que resolvam problemas em conjunto sempre que surge uma exclusão física, social ou da instrução de um aluno. No decurso de uma sessão de resolução de problemas, em colaboração, o professor leva os alunos através dos passos de um processo estruturado; identificando o problema, discutindo todas as possibilidades de solução, procurando soluções, escolhendo e avaliando a solução. A resolução de problemas em colaboração é julgada como sendo um programa eficaz para promover a inclusão, sendo fácil de implementar de acordo com a equipa de professores (Salisbury, Evans e Palombaro, 1997).

A aprendizagem em colaboração também aparenta ser uma estratégia eficaz para os estudantes que estão em risco de insucesso académico (Self, Benning, Marston e Magnusson, 1991).

Ao participar na maior dos ambientes de orientação pelos pares, os alunos são colocados em pares com competências heterogéneas. Durante as sessões de orientação, os alunos lêem alto e trabalham em actividades abrangentes após terem recebido instrução na leitura. Os papéis de tutor-aprendente são recíprocos, e os alunos dão feedback um ao outro. Na maior parte dos casos, os estudantes são postos em equipas. Os programas de orientação pelos pares parecem ser fáceis de implementar, podendo ser utilizado qualquer material de leitura. A orientação pelos pares provou ser uma estratégia eficaz para aumentar as aquisições académicas de alunos com e sem deficiências (Kamps, Barbetta, Leonard e Delquadri, 1994; Fuchs, Fuchs, Mathes e Simmons, 1997; Stevens e Slavin, 1995a, 1995b) e para melhorar as interacções sociais (Kamps, Barbetta, Leonard e Delquadri, 1994).

Preconceito

Um preconceito, tal como a palavra em si sugere, é uma ideia assumida antes de o julgamento ser elaborado. Os preconceitos são ideias que vão de uma pessoa para outra, a segunda pessoa acolhe bem a ideia apenas porque confia na primeira, e não por causa da sua própria experiência. Estamos habituados a pensar no “preconceito” como algo negativo, algo mau, mas precisamos de preconceitos para construir as nossas relações sociais, sem eles não podemos comunicar. Graças aos preconceitos podemos armazenar na nossa mente e usar ideias que recebemos de outras pessoas e que tornamos nossas. Deste modo podemos multiplicar informação acerca do nosso ambiente. Precisamos de assumir comportamentos usando as ideias e experiências de outras pessoas como se fossem nossas, e não temos que experimentar nós próprios, com toda a informação que juntamos desta forma. Por isso os preconceitos poupam-nos tempo e deixam-nos acumular as ideias e experiências de outras pessoas. Neste sentido, são valiosos, mas porque são muito fáceis de adquirir, também correm o risco de serem mal usados: quando não os deixamos mudar quando a nossa experiência, às vezes, os contradiz, eles ficam aprisionados e começamos a usá-los e a passá-los a outras pessoas como ideias congeladas que ninguém se atreve a mudar ou mesmo a argumentar contra.

A definição clássica de preconceito é a apresentada pelo famoso psicólogo de Harvard, Gordon Allport, que publicou ***The Nature of Prejudice*** (A Natureza do Preconceito), em 1954: “O preconceito é uma antipatia baseada em generalizações falsas e inflexíveis. Pode ser sentido ou expresso. Pode ser dirigido a um grupo ou a um indivíduo desse grupo”. A palavra-chave nesta definição é “antipatia”. É uma palavra estranha que o Dicionário Webster define facilmente como “sentimento negativo”, mas os psicólogos estão sob grande pressão para o definir e normalmente descrevem-no NÃO como uma emoção ou sentimento, mas como qualquer coisa entre os dois, um traço de personalidade e um hábito pessoal. como nota histórica, há muito tempo houve um debate na Psicologia entre Theodore Adorno e os seus associados (criadores do conceito de personalidade autoritária) e Gordon Allport/Thomas Pettigrew (de Harvard) acerca de saber se o preconceito era um traço de personalidade ou não. Embora a teoria da personalidade autoritária fosse bastante popular (e ainda é), não explicou os padrões ocidentais de racismo (pessoas que defendiam a igualdade mas aceitavam simplesmente a segregação como a forma como as coisas eram) muito bem. Basicamente, foi a definição de Harvard que ganhou, e hoje aceita-se, na generalidade, que NÃO HÁ TAL COISA COMO UM TIPO DE PERSONALIDADE DE PRECONCEITO. Seria um erro conceptual culpar o racismo como personalidades racistas ou, num sentido lato, usar expressões como “pessoa preconceituosa” ou “racista” para conotar a existência de certos tipos de personalidade. NÃO é parte da personalidade. NÃO é sequer parte do processo de socialização (o preconceito é **apanhado** não **ensinado***). O preconceito é uma generalização falsa e inflexível precisamente porque é puramente arbitrário, não sujeito a mudança, e normalmente se desenvolve ANTES de qualquer contacto efectivo real com o objecto do preconceito. É o mesmo que fazer julgamentos acerca de alguém ANTES de sequer os ter conhecido (um “pré-julgamento”, se desejar). Também NÃO é uma emoção, mas mais uma posição intelectual tomada independentemente da quantidade de informação objectiva disponível para uma pessoa. O que o torna próximo de um hábito é que a pessoa pensa que a sua posição intelectual foi bem pensada e lhe serve como base em todo o seu pensamento intelectual. Uma palavra das ciências sociais com um sentido aproximado é **bias** (enviesamento). Finalmente NÃO HÁ DOIS CASOS DE PRECONCEITO EXACTAMENTE IGUAIS dada a forma como cada pessoa o assume no centro do seu pensamento.

Referências:

<http://faculty.ncwn.edu/toconnor/soc/355lect01.htm>

Allport, G. W. (1958) *The Nature of Prejudice* (a natureza do preconceito). New York: Garden City.

Racismo

O racismo pode ser definido como uma atitude (ideologia) ou acção (comportamento) que põe em desvantagem indivíduos ou grupos com base na sua inferioridade “racial”, principalmente através de lhes limitar o acesso a recursos escassos.

É, no entanto, impossível concordar numa definição prática e operacional já que o termo tem muitos significados em diferentes contextos e para propósitos diferentes; as manifestações de racismo variam desde os ataques violentos ou criadores de bodes expiatórios à assistência

* A expressão tem um sentido mais claro em inglês porque é feito o trocadilho entre as palavras caught – apanhado, e taught – ensinado, de ortografia muito similar. (N/T)

paternalista cripto-racista a grupos de minorias étnicas. Para além disso, há tendência para negar o racismo nas sociedades modernas porque é, geralmente, um fenómeno inaceitável.

Os dois sentidos principais do termo racismo são:

1. ideologia ou um conjunto de crenças acerca da superioridade racial. O racismo como ideologia pode ser ainda dividido em dois:

a) O chamado “racismo científico do século XIX”, que se manifesta por exemplo na publicação de Herrnstein, Murray, 1995.

b) O “racismo popular” ou o “racismo do senso comum” que é centrado no etnocentrismo, a tendência a acreditar que o nosso próprio paradigma cultural é universal, neutro e superior a quaisquer outras culturas.

2. “o todo complexo de factores que produzem a discriminação racial” e, às vezes, também “aqueles que produzem desvantagem racial”

O racismo é visto frequentemente como um termo geral inclusivo da xenofobia, islamofobia e do anti-semitismo, no entanto, é útil distinguir estes termos para propósitos educativos.

É importante notar que tanto o racismo como ideologia e o racismo como acção ou comportamento (discriminação racial) funcionam a diferentes níveis: individual, cultural, institucional e estrutural, o que é imperativo, principalmente para lidar com o racismo através de políticas públicas e de trabalho social. Uma das formas mais complexas de racismo é o racismo institucional, às vezes também referido como racismo estrutural.

Há muitas definições de racismo e termos com ele relacionados (discriminação racial, racialização, racialismo, etc.) entre os académicos e os profissionais, algumas delas são bastante restritas. A definição de discriminação racial no UN CERD é muito lata e geral, o que pode não ser prático para traçar políticas de implementação. Por outro lado, é inclusiva de todas as práticas de desvantagem e também, na sua segunda parte afirma que as acções positivas não deveriam ser vistas como discriminação inversa que é um argumento útil para fazer políticas públicas.

A discriminação racial é também definida pela Directiva da “Igualdade Racial” dos EU 43/2000 que fornece definições de discriminação e de victimização directa e indirecta; uma definição muito útil é a de discriminação indirecta como resultado de “provisões, critérios ou práticas aparentemente neutros...”.

Referências:

Cashmore, Ellis (1996) *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, London: Routledge.

Thompson, Neil (1993) *Anti-discriminatory practice*. MacMillan.

Relativismo Cultural

O *relativismo cultural* é um paradigma antropológico que afirma que cada forma de comportamento humano tem que ser entendida no seu próprio contexto, tendo em conta as crenças e valores que o originaram e orientaram. Está também relacionado com ter

consciência do tempo e do espaço onde e quando a conduta foi observada. Na vida do quotidiano esta perspectiva poderia ser usada como um instrumento que ajuda a compreender os motivos das outras pessoas antes de os julgarmos como certos ou errados de acordo com as nossas próprias crenças e valores. O relativismo cultural não é um relativismo moral: toda a gente deveria agir de acordo com o seu sistema de crenças e valores. No entanto se queremos perceber o comportamento das outras pessoas, os seus motivos para as suas condutas, é útil não usarmos a nossa moral para as julgar mas para tentar descobrir os valores e crenças que podem explicar os seus comportamentos. Isto não é o mesmo que relativizar o nosso próprio conjunto de valores e crenças, mas tentar compreender os motivos das outras pessoas para os seus comportamentos. Poderia ser um instrumento útil em Educação que nos ajudaria a desenvolver empatia, e a pensar criticamente nos nossos próprios valores e crenças estando cientes também dos das outras pessoas.

Referências:

Geertz, C. (1984) "Distinguish lecture: Anti-antirelativism". (Uma leitura distinta: o anti-antirelativismo) *American Anthropologist*, new series 86: 2:263.

Greenwood, D. J., and W. A. Stini. (1977) *Nature; culture and human history: a bio-cultural introduction to anthropology*. (Natureza, cultura e história humana: uma introdução bio-cultural à antropologia) New York: Harper & Row.

especiais tomadas com o único propósito de assegurar avanços adequados de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que requeiram essa protecção, como pode ser necessário para assegurar a esses grupos ou indivíduos igual desfrute ou exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais não serão definidas como discriminação racial desde que, no entanto, tais medidas, como consequência, não conduzam à manutenção de direitos separados para grupos raciais diferentes e que não sejam continuadas depois de os objectivos para que tinham sido tomadas serem atingidos."

http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/d_icerd.htm.

Para o racismo institucional usamos a definição do R.U. do relatório de Stephen Lawrence. (Está a ser usado em todas as políticas, materiais e documentos educativos relevantes no R.U.).

"O fracasso colectivo de organização de fornecer um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa da sua cor, cultura ou origem étnica. Pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que co-agem para a discriminação através de preconceitos não intencionados e sem graça, ignorância, falta de reflexão e estereotipia racista que põe em desvantagem pessoas das minorias étnicas"

O relatório pode ser encontrado em

<http://www.tolerance.cz/courses/UK/Stephen%20Lawrence.doc>

Seria bom ter em conta que o EC/43/2000 foi delineado depois das definições do Reino Unido (talvez se devesse incluir a victimização já que poucas pessoas sabem o que quer dizer)

A *sociedade multicultural* é principalmente definida como uma sociedade onde existem diferentes grupos culturais, que se baseiam nos valores comuns, por exemplo, linguagem, deveres cívicos, etc. Uma Sociedade Multicultural pode ser definida numa relação próxima do conceito de multiculturalismo. O Multiculturalismo tem vindo a referir-se ao:

- a) estado de uma sociedade ou do mundo no qual existem numerosos grupos culturais e étnicos distintos vistos como politicamente relevantes;
- b) programa ou política que advoga essa sociedade.

Todas as sociedades podem ser definidas como multiculturais mesmo no seio de uma só etnicidade - o adjectivo *multicultural* é mais lato do que multi-étnico e multiracial e cobre várias culturas e subculturas na sociedade. Isto inclui as culturas das minorias discriminadas tal como as pessoas portadoras de deficiência, os grupos gays e lésbicos, as pessoas de idade e também as mulheres, portanto a máscara étnica e linguística é apenas um lado das culturas e subculturas que são inerentemente diversas em qualquer sociedade, assim a homogeneidade cultural é, e tem sido, um mito.

Como é assinalado em Smelse, Baltes, 2001, as sociedades humanas sempre foram culturalmente diversas, e certamente a maioria das sociedades políticas organizadas. No entanto, durante a maior parte da história da política filosófica Ocidental, os ideais de vida política que têm sido promulgados têm presumido que os cidadãos partilhavam não apenas um estatuto político comum, mas uma descendência, linguagem e cultura comuns.

Os assuntos mais actuais em aberto na filosofia política no que concerne à sociedade multicultural são:

Será que a justiça social requer uma cultura comum para motivar a boa-vontade e os sacrifícios que tipicamente exige dos cidadãos? Poderá uma sociedade política ser estável se for dado demasiado ênfase na diversidade das suas pessoas e culturas? Poderão as instituições democráticas trabalhar e ser vistas como legítimas, se os cidadãos do estado falarem diferentes línguas, tiveram diferentes pontos de vista sobre o mundo, e mesmo se tiveram uma percepção diferente da história da sua nação?

Referências:

Smelser, N. J, e Baltes, P. B. (ed). (2001). *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*. Amsterdam, Paris, N.Y.: Elsevier.

Tolerância

A palavra tolerância é, às vezes, usada para significar liberdade de expressar crenças, acções e práticas. Ao mesmo tempo é também compreendida como um conceito mais estreito. Diz respeito especificamente a permitir a expressão de crenças, acções e práticas que a pessoa que tolera preferiria que não existissem.

Descrever uma pessoa ou um grupo como agindo de forma tolerante implica subtilmente que eles têm o poder para proibir ou interferir naquilo que estão a tolerar, mas escolhem não o fazer.

Muitos dos argumentos para uma política de tolerância, com respeito pelas crenças ou acções particulares são extremamente prudentes ou pragmáticos. Eles são expressos em termos dos custos da intolerância ao nível social, económico e político. Outro argumento a favor da tolerância derivou do cepticismo moral ou religioso.

Nas sociedades Modernas Ocidentais, a discussão acerca do alcance e dos limites da tolerância tem-se centrado em torno da raça, religião, género, práticas sexuais e afiliação profissional.

(Baseado em Horton, J. (ed.) (1993): *Liberalism, Multiculturalism and Toleration*. (Liberalismo, Multiculturalismo e Tolerância) London: Macmillan.

Sócrates Comenius 2.1 INTER Project, nº 106223 – CP – 1 – 2002 – 1 – COMENIUS – C21



Permissão de cópias

Este trabalho pode e deve ser copiado e disseminado em qualquer formato e de qualquer das formas sem permissão adicional do editor.



INTER PROJECT

