

Questões da diversidade cultural na educação escolar em Portugal: um lugar na educação para a cidadania

Carlinda Leite – UP/PT

Como tem sido contemplada, nas políticas curriculares portuguesas, a multiculturalidade

Como em outros lugares tenho mencionado (LEITE, 1997, , 2001, 2002), em Portugal, o discurso da educação face à multiculturalidade coincidiu com o período de Reforma do Sistema Educativo vivido no final dos anos 1980/princípio dos anos 90, período esse em que começaram a ser visíveis em inúmeras escolas da periferia das grandes cidades situações de diversidade cultural, e que desafiavam os professores e as professoras a trabalharem com populações escolares com características de si quase sempre desconhecidas. Esta situação, aliada ao movimento que começava a ganhar expressão a nível europeu, e que exigia medidas de uma política da diferença, foi propícia quer a agendas que elegeram como prioridade questões do multicultural, quer à institucionalização de projectos orientados para esta dimensão. Foi, nesses princípios dos anos 90, formalmente reconhecido que a tradição escolar assente no monoculturalismo deixava de fazer sentido face às novas realidades sociais com as quais a educação escolar precisava de saber conviver (LEITE, 1997, 2002).

Foi sob a influência deste quadro de situações que em 1991 (pelo despacho normativo n.º 63/91 de 13 de Março) o Ministério da Educação criou o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, enunciando como seus objectivos “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções promotoras da educação para os valores de convivência da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”. Tendo como organismos co-responsáveis os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, este Secretariado (posteriormente designado por “Entreculturas”), pelas estruturas que mobilizou, financiamentos e apoios humanos de que dispôs, teve até 1997 uma visibilidade no sistema que não tinha sido alcançada até então por qualquer outro projecto educacional orientado para questões da diversidade.

Nos objectivos destas estruturas esteve também, e como é evidente, a intenção de intervir ao nível do insucesso escolar que afectava grande parte das populações escolares dos bairros das periferias das grandes cidades. A

ampliação da escolaridade obrigatória que tinha, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), passado de 6 para 9 anos tinha gerado críticas que alertavam para o facto deste alargamento do período de obrigatoriedade escolar ampliar o número de excluídos¹, uma vez que não estava ainda sequer cumprido com êxito a escolaridade de 6 anos.

Em síntese, nesse final dos anos 80 (séc. XX) manifestou-se o movimento que reclamava a necessidade de se criarem condições que garantissem uma igualdade de oportunidades de sucesso escolar e não apenas de oportunidades de acesso à escola. Do ponto de vista da ideologia educativa, pode dizer-se que os ideais democráticos nascidos da Revolução de Abril de 1974 tinham já apontado para a necessidade de se desenvolverem situações pedagógicas que conduzissem à “libertação dos oprimidos”, através de uma “educação problematizadora” que fizesse a ruptura com a “educação bancária” (FREIRE, 1972). Por isso, o princípio da igualdade de oportunidades, veiculado em termos não só de acesso à educação escolar mas também de sucesso, foi enunciado, a partir de 1986, no texto desta Lei de Bases, tornando evidente que já não bastava a abertura da escola a crianças e jovens de grupos sociais, culturais e económicos diversos, tal como tinha sido desejado na organização da reforma que ficou às portas de Abril de 1974, e que se apoiava no princípio da meritocracia², concretizável através de práticas escolares que se enquadram nas correntes do assimilacionismo cultural ou do “melting pot”³. O que estou a afirmar é que a atenção aos fenómenos resultantes da multiculturalidade só ganhou expressão entre nós no princípio da década de 90, embora desde o final dos anos 70, com a descolonização dos países africanos de língua portuguesa, tivesse havido uma alteração significativa da população residente em algumas das cidades e vilas portuguesas, situação essa que, ao nível das escolas, teve como efeito tornar mais visível a inadequação do que, nos anos 80, Formosinho designou por “um currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único”⁴ (FORMOSINHO, 1991), isto é, um currículo que se baseia na ideia da cultura única. Nesses anos 90, foi reconhecido o movimento pedagógico que vinha há anos a apontar para a necessidade de se instituir uma pedagogia diferenciada capaz de, numa educação comum, a todos gerar sucesso. Aliás, isso aconteceu numa primeira fase (final dos anos 90) mas retrocedeu nesta segunda metade da primeira década do séc. XXI.

Chegados às portas deste novo milénio, admitir-se-ia que a atenção à multiculturalidade se tivesse ampliado, pois a diversidade de origem das populações residentes em Portugal tem aumentado exponencialmente e têm emergido situações semelhantes às que Bader (2008, p. 86) afirma estarem a ocorrer em países capitalistas desenvolvidos da Europa e que se caracterizam

por práticas e ideologias de uma nova xenofobia, um novo racismo – “racismo cultural” – que prescindem da ideologia biológico-genética do racismo, desacreditada pelo nazismo, justificando as situações de exclusão por diferenças entre culturas e nações.

Nesses anos 90 (1997) ganharam protagonismo políticas educacionais e curriculares que apelaram a um maior intervenção das escolas e dos professores nos processos de gestão do currículo. Este processo, também conhecido por territorialização da educação, pretendendo criar condições de concretização de uma educação inclusiva, atribuiu responsabilidades aos territórios locais, e principalmente às escolas e aos professores, na crença de que a articulação da escola com outras instituições do local, através de redes sociais que gerem uma mobilização colectiva e partilhada na educação das crianças e dos jovens de cada comunidade, cria melhores condições de formação para essas crianças e jovens, e, por isso também, melhorará o desempenho da administração central. No caso a que aqui me estou a referir, e que foi definido por projecto de “gestão flexível do currículo”, foram atribuídos professores papéis na gestão curricular que outrora apenas competiam aos responsáveis da administração central (LEITE, 2005a).

Não enfrentando aqui o facto de que, ao apontar-se a escola como local de decisão curricular e os professores como configuradores de um currículo, que deve adequar o que é prescrito a nível nacional, se pode estar a correr, entre outros, o risco do “descompromisso dos poderes públicos” (ZABALZA, 1999, p. 99) e, simultaneamente, a responsabilizar a escola por aspectos, sobretudo de ordem cultural e social, que excedem a sua esfera de influência, debruçar-me-ei apenas nos princípios que lhe estavam subjacentes e em alguns efeitos que foram gerados.

Suportado em princípios de uma educação inclusiva, que se apoia na comunidade e que privilegia a parceria e o trabalho em rede – dando força à concepção de educação como acto socialmente partilhado e pelo qual todos são (somos) responsáveis –, o projecto de “gestão flexível do currículo”, bem como a reorganização curricular nele apoiada (2001), reconheceu a importância do currículo vivido pelos alunos em cada escola ter como ponto de partida aspectos, situações e experiências das culturas locais e recorrer para a sua (re)conceptualização ao trabalho colaborativo entre professores e a práticas de ensino e de aprendizagem que envolvam e comprometam esses alunos. Como efeitos, e passada a fase em que voluntariamente algumas escolas aderiram a este processo de gestão local do currículo (1997–2001) ou mesmo os primeiros anos em que este procedimento foi regulamentado (2001–2003), a bondade anunciada por esse projecto e os princípios que

o orientaram parecem agora correr o risco de regredir, apesar do currículo prescrito a nível nacional permanecer com a mesma organização.

O foco de acção do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Entreculturas) deslocou-se para questões ligadas à imigração⁵ a partir do momento (2004) em que deixou de estar sobre a alçada do Ministério da Educação⁶ ou dependente do Ministro da Presidência para passar a integrar o Acime (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas)⁷. Esta nova orientação política, a partir de 2004, desviou a atenção da educação intercultural e da formação de professores para a da formação de pessoas para o atendimento aos imigrantes.

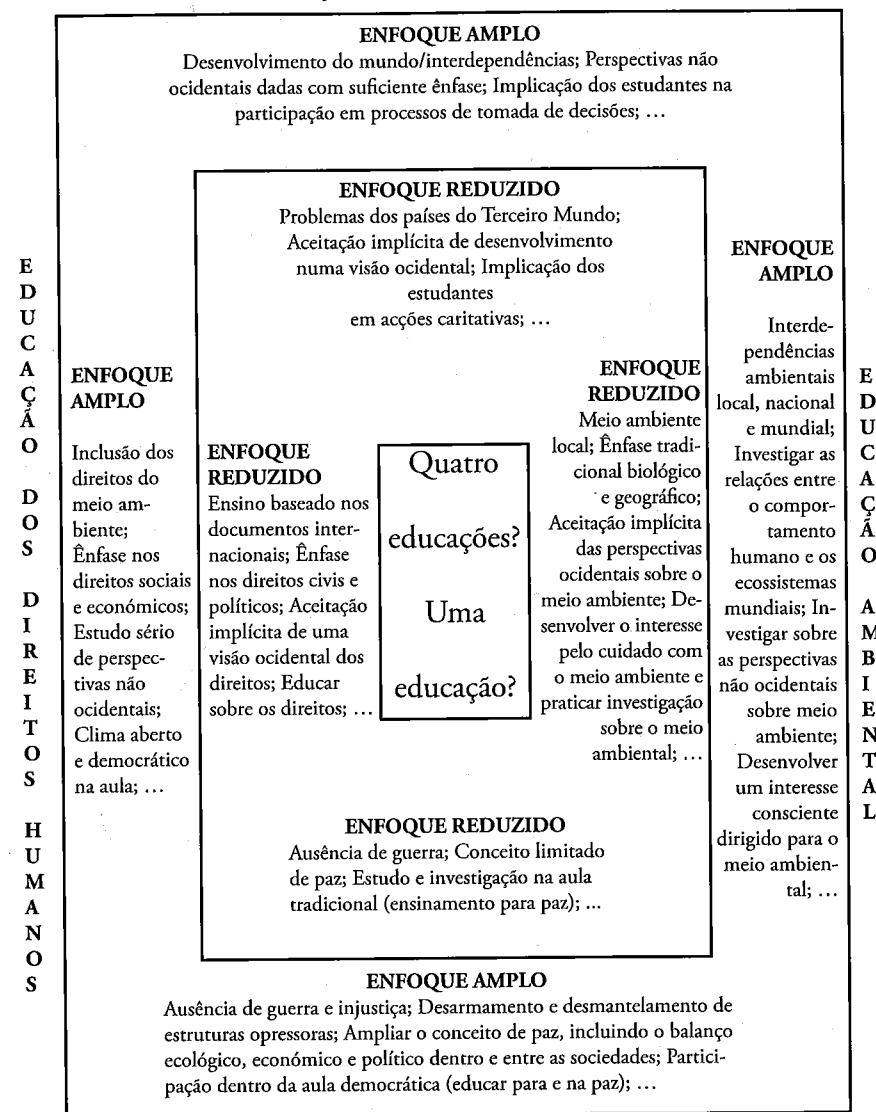
Considerando eu importante esta intervenção face aos imigrantes, considero igualmente que não pode ser descurada a aprendizagem da vivência intercultural na educação escolar. Por isso, reafirmo a importância dela ocorrer em espaços curriculares. Lembro que, tal como aconteceu no projecto de “gestão flexível do currículo” e na fase em que foi decretada a reorganização curricular que pretendeu dar-lhe continuidade, o currículo, em Portugal, continua a ser constituído por “áreas curriculares disciplinares” e por “áreas curriculares não disciplinares” – de que fazem parte a “área de projecto”, o “estudo acompanhado” e a “formação cívica” – continuando a educação para a cidadania a ser apresentada como transversal ao currículo do ensino básico. Lembro ainda que a situação de insucesso escolar que continua a marcar escolas frequentadas por populações menos socializadas com a cultura escolar tem obrigado a que se procure e se tomem algumas medidas capazes de inverter esta situação. Estão neste caso projectos concebidos por escolas que colocam como meta principal a educação para a cidadania. Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação e o Conselho de Ministros criaram, em 2006, pelo, o Fórum Educação para a Cidadania com o objectivo de apresentar orientações para um Plano de Acção de Educação para a Cidadania. Este Plano, para além de adoptar um referencial pedagógico que inclui conteúdos⁸ orientadores da área de Formação Cívica e a abordagem de questões relacionadas com a “educação para a cidadania global” na área de Projecto, aponta como competências essenciais a desenvolver transversalmente a todo o currículo a postura cívica individual, o relacionamento interpessoal e o relacionamento social e intercultural⁹.

É no contexto destes factos que me proponho ter uma posição optimista e de abertura a possibilidades da educação para a cidadania oferecer oportunidades de aprendizagem de uma vivência em sociedades multiculturais edificadas em princípios de justiça social.

Para esta posição tomo como referência a perspectiva defendida por

Greig, Pike e Selby (1991) quando, questionando se existe uma educação para os direitos humanos, uma educação para a paz, uma educação ambiental e uma educação para o desenvolvimento, concluem que existe apenas uma educação, desde que consideradas nos seus focos amplos, como é evidenciado no esquema 1 apresentado pelos autores.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO



Esquema 1: Quatro educação ou uma única educação? ²⁶¹

SITUANDO O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Como atrás referi, em 2001, em Portugal, teve lugar uma reorganização curricular que, integrando propostas iniciadas com o projecto de “gestão flexível do currículo”, definiu a educação para a cidadania como intenção transversal a toda a formação. O que se passou em Portugal não foi muito diferente do que aconteceu em vários outros países, como o demonstra uma informação da Eurodyce (2005) sobre a situação em 30 países europeus¹⁰, e corresponde à “estratégia de Lisboa”, desenhada para a agenda social da União Europeia para o ano 2010, e que inclui, entre os seus objectivos, o exercício activo da cidadania e a coesão e inclusão social de todos os cidadãos. No mesmo sentido, o Conselho da Europa declarou o ano de 2005 como o “Ano Europeu da cidadania através da educação” e sugeriu que a educação para a cidadania democrática represente uma prioridade nas políticas educativas e tenha lugar na organização escolar e nos planos de estudo.

No contexto deste movimento e do espírito de mudança que a reorganização curricular instituída em Portugal, em 2001, gerou, teve algum impacto o facto da educação para a cidadania surgir no plano curricular do ensino básico como intenção transversal subjacente à formação de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, tal como é evidente nos esquemas 2, 3 e 4.

Educação para a cidadania	<u>Áreas Curriculares Disciplinares</u>	
	Língua Portuguesa	
	Matemática	
	Estudo do Meio	
	Expressões artísticas e físico-motoras	
	<u>Áreas Curriculares não Disciplinares</u>	
	Área de Projecto	
Formação Pessoal e Social	Estudo Acompanhado	
	Formação Cívica	
	Total: 25 horas	
	Educação Moral e Religiosa	
	Actividades de enriquecimento do currículo	

Esquema 2: Organização curricular do 1º Ciclo

Componentes do Currículo		Carga horária semanal (x90m) (a)		
		5º ano	6º ano	7º ano
<u>Línguas e Estudos Sociais</u> Língua Portuguesa, Língua Estrangeira História e Geografia de Portugal		5	5,5	10,5
<u>Matemática e Ciências</u> Matemática, Ciências da Natureza		3,5	3,5	7
<u>Educação Artística e Tecnológica</u> Educação Visual e Tecnológica		3	3	6
<u>Educação Física</u>		1,5	1,5	3
Formação Pessoal e Social	Áreas Curriculares não Disciplinares Área de Projecto Estudo Acompanhado Formação Cívica	3	2,5	5,5
	Total	16	16	32
	<u>A decidir pela escola</u>	0,5	0,5	1
	<u>Educação Moral e Religiosa</u>	0,5	0,5	1
	Máximo Global	17	17	34

Esquema 3: Organização curricular do 2º Ciclo

Componentes do Currículo		Carga horária semanal (x 90 min.)(a)			
Áreas Curriculares Disciplinares		7º ano	8º ano	9º ano	Total ciclo
Língua Portuguesa		2	2	2	6
Línguas Estrangeiras LE 1 LE2		3	2,5	2,5	8
Ciências Humanas e Sociais História Geografia		2	2,5	2,5	7
Matemática		2	2	2	6
Ciências Físicas e Naturais Físico-química		2	3	2,5	6,5
Educação Artística Educação Visual, Outra disciplina oferta da escola		1	1	1,5(d)	5,5
Educação Tecnológica		1	1		
Educação Física		1,5	1,5	1,5	4,5
Formação Pessoal e Social	Áreas Curriculares não Disciplinares Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica	2,5	2,5	2,5	7,5
	Total	17	17	17	51
	A decidir pela escola	0,5	0,5	0,5	1,5
	Educação Moral e Religiosa	0,5	0,5	0,5	1,5
	Máximo global	18	18	18	54
Actividades de enriquecimento					

Esquema 4: Organização curricular do 3º ciclo

O facto da educação para a cidadania continuar a ter, neste momento, um lugar de destaque no currículo do ensino básico pode deixar-nos algumas expectativas na atenção que possa ser dada a questões da vivência num mundo multicultural, nomeadamente se tivermos por referência a tese de Bolívar (2007, p. 40) que a educação para a cidadania pode ser “um modo de conciliar o pluralismo e a condição multicultural”, admitindo que através dela se promovem “oportunidades para reflectir de modo autónomo sobre a democracia, a justiça social ou a melhoria da estrutura social estabelecida” (BOLÍVAR, 2007, p. 18). Este é também o sentido do estudo da Eurodyce a que atrás me referi quando conclui que “a educação para a cidadania pretende orientar os alunos para a cultura política, o pensamento crítico, o desenvolvimento de certas atitudes e valores e a participação activa” (EURODYCE, 2005, p. 10), ou seja, deve concretizar-se através de práticas que, fundamentando-se numa socialização integradora e democrática, seja capaz de promover a aprendizagem da participação e do comprometimento cívico na vida colectiva.

A participação sustentada em situações de igualdade e em que cada grupo se reconhece e se conhece, se sente reconhecido e em que reconhece e conhece também os outros é, como já tenho sustentado (LEITE, 2006, p. 100), uma das chaves para o desenvolvimento de uma comunicação intercultural em que se ensina e aprende vivendo processos de análise crítica dos quotidianos e do instituído, isto é, do exercício de uma cidadania crítica que tem por meta gerar transformações. Este é também o sentido que atribuo à proposta de Torres (2007, p. 10) quando afirma que necessitamos de uma teoria da cidadania democrática e multicultural que “contribua para melhorar (ou eliminar de raiz) as diferenças sociais, a desigualdade e a injustiça que dominam as sociedades capitalistas”.

Como se depreende, a posição que aqui estou a assumir não aponta para que a educação para a cidadania tenha como objectivo apenas transmitir conhecimentos da vida social em democracia ou a de preparar os alunos para que, no futuro, sejam cidadãos. Aliás, a leitura que faço do sentido transversal que ocupa no plano curricular leva-me a considerar que a educação para a cidadania e em cidadania é o foco principal do currículo, na sua totalidade, e o que o justifica enquanto espaço de civilidade. É evidente que este carácter de intenção transversal a todas as áreas curriculares pode, muitas vezes, ter como consequência não ser trabalhado por qualquer uma delas, nem como conteúdo, nem como valor ou como prática. E é precisamente nesse sentido que me parece que se justifica uma reflexão académica capaz de trazer para a agenda do debate as possibilidades da educação para a cidadania contribuir

para o aprofundamento do compromisso da justiça social e de um diálogo estimulador de um enriquecimento das diversas culturas e valores que estão em contacto nas sociedades actuais e que, por isso, é capaz de gerar processos de alteridade, isto é, capaz de desenvolver a competência de cada um se colocar no lugar do outro tendo em consideração a sua diferença.

Nesta posição, apoio Bolívar (2007, p. 55) quando sustenta que seria uma saída pela porta falsa a opção por uma “cidadania diferenciada” baseada na etnicidade, raça, comunidade local, linguagem ou outras formas culturais. Aliás, essa seria a opção do que tem sido designado por “multiculturalismo passivo”, “multiculturalismo benigno” (CORTESÃO; STOER, 1995; LEITE, 1997, 2002) ou “multiculturalismo benevolente” (MAY, 1994) e que, conforme sustenta este último autor, tem muita importância na identidade cultural e étnica mas muito pouca importância no que determina processos de negociação geradores de sucesso para grupos étnicos minoritários nas suas interacções com os grupos dominantes na sociedade.

A posição que sigo é considerar que, se educar pressupõe mudar, há que impedir a guetização cultural e social através de processos curriculares que rompem com orientações etnocêntricas para procurarem concretizar um currículo contra-hegemónico (CONNELL, 1997), isto é, um currículo que não substituiu uma hegemonia por outra hegemonia mas que também não silencia culturas e valores distintos dos que caracterizam os grupos de maior poder social, fazendo, por isso, a mediação entre a cultura escolar e as culturas experienciais das populações escolares. Este currículo pressupõe portanto, na sua concretização, processos de interacção alimentados por vivências e olhares diversificados e que, como sustentou Stoer (2001, p. 271), “face aos excessos de regulação se assume como parte integral do movimento para a solidariedade, a cidadania activa e a justiça social”.

Outro aspecto que, neste debate, não pode ser descurado é que, continuando a constituir um desafio para a escola e para os professores a concretização da igualdade de oportunidades para todos, não se pode ignorar que, para muitas famílias, a escola ainda é algo que lhes é estranho e que não associam a um projecto de formação pessoal e de uma vida profissional. Por isso, continua a ser necessário procurar concretizar a articulação entre a escola e a comunidade, ou seja, como a designa Bolívar (2007), promover uma “cidadania comunitária” em que seja garantido a todas as comunidades o direito de aprender (DARLING-HAMMOND, 2001). Na verdade, como referem Afonso e Villegas Ramos (2007, p. 91), “aos problemas já há muito identificados relacionados com as desigualdades sociais, de género, de cor da pele juntam-se agora, de modo crescentemente mais visível, os que se

relacionam com a segurança, os direitos humanos, de defesa do ambiente, do multiculturalismo, da paz”.

No quadro destas ideias, e como é evidente, a cidadania não se esgota num conteúdo, como atrás já afirmei, implicando uma prática e uma vivência que ocorre em todos os espaços e em todos os momentos mas em que à escola cabe um papel de grande relevo. Se a cidadania, historicamente, serviu para determinar a inclusão ou exclusão social, nos dias de hoje ela tem estado mais associada a processos que potenciem a formação de pessoas que assumam, responsabilmente, a vida colectiva. Este é também o sentido da informação da Eurodyce (2005, p. 10) a que atrás me referi e que define a educação para a cidadania como “a educação que os jovens recebem no âmbito escolar, cujo fim é garantir que se convertam em cidadãos activos e responsáveis, capazes de contribuir para o desenvolvimento e o bem estar da sociedade em que vivem”.

No quadro destas ideias, o conceito de cidadania e de educação “para” e “em” cidadania que tenho por referência pressupõe enfrentar situações que potenciem as possibilidades de desenvolver uma visão ampla dos direitos humanos, da paz, da defesa do ambiente e da aceitação activa da diferença, visão essa que apoie a tomada de decisões individuais e sociais. Ou seja, estou a interpretar o conceito de cidadania não apenas no seu sentido jurídico – por conferir direitos de cidadão – mas também no de participação na vida pública. E, neste sentido, sigo uma vez mais Bolívar (2007) quando afirma que “a cidadania tem que construir-se entre múltiplas fronteiras [...] em modos que contribuam para ampliar o espaço público, em vez de possíveis tentações de reduzi-lo, mediante a recaída em cidadanias diferenciadas” (BOLÍVAR, 2007, p. 31).

Na verdade, a complexificação da vida nas sociedades tem também ela justificado que, na educação, se considere importante a educação “para a” e “na” cidadania. Em Portugal, o Debate Nacional sobre Educação promovido pelo Conselho Nacional da Educação (LISBOA, 2007) para comemorar os 20 anos da publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (1986–2006), e subordinado à pergunta: “*como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo*?”, escolheu a “educação e cidadania” como uma das cinco áreas temáticas¹¹. Dentro desta área temática, as perguntas que estruturaram o debate foram: *que competências de cidadania devem ser adquiridas por todos os alunos na escolaridade básica universal?*; *como promover uma melhor articulação entre a educação escolar e as outras formas de aprendizagem ao longo da vida para que todos exerçam uma cidadania activa e responsável?*; *como integrar e criar*

condições de sucesso na escola para alunos de diferentes etnias e culturas?; como assegurar liberdade de escolha da escola por parte das famílias?

Do debate ocorrido, uma das conclusões relacionadas com as competências de cidadania relaciona-se com a participação entendida, nomeadamente, como “a capacidade de os indivíduos se integrarem na sociedade democrática e exercerem de forma crítica os seus direitos e deveres, no respeito da lei e dos direitos dos outros e dos princípios democráticos” (LISBOA, 2007, p. 54). Ao mesmo tempo, foi considerado imprescindível o domínio de competências na língua portuguesa e na matemática para o exercício da cidadania e para a não exclusão dos direitos fundamentais (LISBOA, 2007, p. 55), o que justifica, talvez, o investimento que tem sido feito no sistema educativo português no “Programa Nacional de Leitura” e no “Plano de Acção para a Matemática” que têm concentrado, talvez até em demasia, a atenção das estruturas da administração educacional e os dispositivos de formação contínua de professores. A competitividade económica entre nações e os resultados de estudos comparativos entre Estados tem tido como consequência, no campo educacional, medidas políticas que, muitas vezes, se sobrepõem a processos de aprendizagem de vivência num mundo multicultural.

Considerações finais

Como comecei por referir, pretendi, com esta minha intervenção, trazer para o debate reflexões que associam a educação intercultural a processos de educação para e em cidadania. Fiz esta opção, por um lado, por reconhecer que as questões da multiculturalidade têm perdido espaço quer nas medidas políticas relativas ao currículo escolar, quer nas situações de oferta e de procura de formação contínua de professores e, por outro, por desejar reflectir possibilidades existentes da Educação para a Cidadania (como intenção transversal ao currículo) e a Formação Cívica se orientarem para a formação de cidadãos democráticos e sujeitos políticos multiculturais. Na verdade, com algum optimismo pedagógico podemos aproveitar os corredores de liberdade ainda existentes para influenciar processos curriculares que propiciem, numa atitude de respeito e de valorização da diferença, a aprendizagem do diálogo intercultural. Para o mesmo sentido aponta Terrén (2004, p. 19-20) quando lembra que “a crescente diversidade cultural das populações residentes num mesmo território nacional é, talvez, um dos elementos que mais claramente obriga a reflectir sobre a necessidade de forjar uma nova concepção da formação da cidadania que seja capaz de apoiar um novo projecto de direitos,

de participação e de pertença”.

Apesar disso, um estudo realizado em Portugal poucos anos atrás¹², e que é referenciado por Canário (2005, p. 124), conclui que a maior parte dos professores entrevistados tem “uma visão negativa e desvalorizada dos novos públicos escolares”, identificando-os como “a razão principal do que se consideram como disfuncionamentos da instituição escolar”. Esta é também a situação que identifico no acompanhamento que faço a projectos desenvolvidos por escolas pertencentes a um agrupamento inserido na rede de projectos TEIP II¹³ e em que muitos dos professores vivem situações de um grande desânimo face a comportamentos de indisciplina ou de desinteresse pelo saber escolar, de grande parte dos alunos. Ou seja, há que reconhecer que estas situações e as que provêm da heterogeneidade dos públicos escolares transportam dificuldades para o exercício docente que estão muito longe do diálogo académico que tem sido produzido e que aponta a diversidade cultural como um factor de enriquecimento colectivo. Esta foi também uma das conclusões que tive de tirar quando, há semanas, acompanhei, na qualidade de comentadora, o debate promovido pelo Conselho Nacional da Educação (LISBOA, 2007) subordinado ao tema “A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas”. A concepção de diversidade presente nos discursos e nos projectos apresentados pelos professores e nas intervenções dos elementos da sociedade civil que participaram no Seminário passou por questões de ordem socioeconómica, cultural, de origem social, de expectativas, de género, de diálogo intergeracional, isto é, foi percebida no seu sentido lato. No entanto, em todos os casos foi olhada como um problema, e não como uma oportunidade de socialização à vivência num mundo que é diverso e multicultural, ou foi apresentada através de situações que provam que o quotidiano destas realidades escolares gera situações que são de facto problemáticas. Na verdade, quando se fala na diversidade que resulta da escolarização primeira de algumas famílias, de uma socialização de um capital cultural, e de um capital de conhecimentos que não convive com as regras e os códigos escolares, é evidente que isto traz um problema acrescido à educação escolar. E este sentimento que percebe as situações de heterogeneidade das populações escolares como um problema é agravado quando se trata de lidar com grupos que pouco valorizam a escola. Ao mesmo tempo, são situações como estas, de “sofrimento” e de “solidão” dos professores (CORREIA; MATOS, 2001), que estão muitas vezes na base do “mal-estar-docente” e do desencanto com a profissão.

Apesar disso, há que reconhecer que muitas escolas e muitos professores têm reagido transformando às vezes os problemas em desafios para

criar novas possibilidades curriculares. Estas respostas curriculares, como é evidente, não passam por cair no erro da aceitação romântica da diferença, ou do mero culto da tolerância face aos marginalizados, pois isso pode ter o efeito positivo de fazer com que as crianças e os jovens dos grupos marginalizados se sintam bem na escola mas corre-se o risco de se criarem condições para que, no futuro, venham a engrossar o grupo dos excluídos. Ou seja, o que estou a afirmar é que a relação entre experiências de partida da população escolar e a construção de pontos de chegada baseados no conhecimento, e construídos numa lógica de exigência, é um desafio extremamente importante quando se procura concretizar a igualdade de oportunidades através da educação.

É tendo por referência estas situações que acompanho Correia (2005, p. 413-414) quando aponta na direcção de um paradigma alternativo ao modo de pensar a educação que “não pode fazer a economia de uma reflexão que tenha por núcleo estruturante a questão da justiça educativa e da justiça social em torno da qual será possível conceber formas alternativas de se pensar tanto as relações entre educação e democracia como a problemática da contribuição da escola para a coesão social”. Como afirmou Forquin (1989, p. 9), “não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada”. Por isso, e como em outros momentos tenho sustentado (LEITE, 1997, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), considero importante o recurso a projectos curriculares que têm como ponto de partida situações experienciais dos alunos e que, desenvolvendo-se através de procedimentos em que elementos dos grupos maioritários e dos grupos minoritários comunicam e participam nas decisões, em todos promove uma aprendizagem escolar e, simultaneamente, social.

Há que reconhecer também que esta ideologia educacional não pode caber apenas à responsabilidade dos professores. Sendo a educação algo que exige um forte comprometimento social, é imprescindível o envolvimento da comunidade educativa, e não apenas da comunidade escolar nesta co-responsabilização pelo acto de educar crianças e jovens que têm experiências de vida distintas e se orientam, muitas vezes, por valores também muito distintos. E este é um desafio que, embora esteja na mira de muitas escolas e de muitos professores, tem sido difícil de concretizar. Um estudo de análise de Projectos Educativos de Escola ou de Agrupamento e de Projectos Curriculares de Escola/Agrupamento evidencia que esta filosofia de envolvimento da comunidade, de participação colectiva e de respeito pelas diferenças culturais está subjacente aos discursos enunciados. No entanto, o acompanhamento que faço de algumas das situações de concretização desses

projectos revela que existem grandes dificuldades em conseguir romper com o que parece ser o fatalismo do desinteresse por uma formação escolar. É por reconhecer a distância que existe na concretização dos discursos educacionais que tantas vezes são enunciados que acompanho Jair Militão da Silva (2001) quando pergunta se **será possível mudar a terrível estátua**.

Maria do Céu Roldão, no final dos anos 90 (séc. XX), sustentava a necessidade de novas valências associadas à noção de cidadania que incluísse aspectos do respeito pela diferença, a formação para a tolerância e a formação para a cidadania aberta, europeia e universal (ROLDÃO, 1999, p. 14). Hoje, nesta primeira década do século XXI, esta proposta continua actual, pois são ainda muito ténues as dinâmicas que concretizem uma participação comprometida e colectiva de todos os alunos¹⁴ e de toda a comunidade.

Por isso, apoio Carlos Alberto Torres quando aponta no sentido das teorias da cidadania, a democracia e o multiculturalismo contribuírem também para “definir os limites e as possibilidades de formas de sociabilidade que permitam diferentes indivíduos trabalharem juntos” (TORRES, 2007, p. 9). E, neste sentido, considero continuar a ser relevante a procura de processos que promovam práticas de cidadania numa vivência intercultural. E por isso, há que baseá-la numa participação social colectiva, alicerçada num diálogo entre os diversos campos do mundo em que se vive.

Notas

- 1 Na linha de Castells (1998, p. 73), citado por Stoer e Magalhães (2005, p. 65), entende-se aqui por exclusão social “o processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autónoma dentro das normas sociais, enquadrados por instituições e valores, num determinado contexto”.
- 2 O princípio da meritocracia acompanhou a ideologia da proposta do que seria a Reforma Veiga Simão (1973) e que se apoiou na ideia de “a cada um segundo o seu mérito”, isto é, partiu da crença de que a responsabilidade pelo maior ou menor sucesso escolar reside apenas nos alunos, e que estes, se tiverem capacidades e se esforçarem, qualquer que seja a sua cultura de origem, aprenderão o que a escola lhes quer ensinar. Por isso, esta ideologia não põe em causa o currículo nem a selecção escolar.

- 3 A tese do “melting-pot” apoia práticas que levariam o mundo a transformar-se num caldeirão cultural.
- 4 Expressão por mim pela primeira vez ouvida em 1987, no debate organizado pela CRSE sobre o tema *Insucesso escolar em questão*, e em que João Formosinho teve uma intervenção com o título “O currículo pronto-a-vestir de tamanho único”.
- 5 Em 1996, com a criação do Cargo de Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas e em 2002 com a criação de um grupo de apoio a este cargo, o ACIME, o Entreculturas passou a integrar esta estrutura, e a focalizar a sua acção na formação técnica para atendimento aos emigrantes.
- 6 Desde a sua criação, em 1991, até 2001, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Entreculturas) esteve dependente do Ministério da Educação e, depois disso, até 2004, esteve dependente do Ministro da Presidência (ministro que, junto com o Gabinete do Primeiro Ministro, tutela as questões da igualdade de oportunidades).
- 7 O Acime é um serviço que está na dependência da Presidência do Conselho de Ministros.
- 8 São exemplos de temáticas apontadas as que incidem sobre o consumo responsável, a segurança humana e os média.
- 9 Consultar www.min.edu.pt.
- 10 Nestes países, a educação para a cidadania aparece como disciplina autónoma, integrada em outras disciplinas ou como transversal a todo o currículo. Em Portugal, desde 1997 e 2001, no ensino básico, ela surge enquanto disciplina (Formação Cívica) e como intenção transversal do currículo.
- 11 As outras áreas foram: “qualidade e equidade em educação”; “escolas, professores e outros profissionais”; “aprendizagem ao longo da vida e desafios do emprego”; “ciência, investigação e desenvolvimento educativo”.
- 12 O estudo foi realizado em 2001, no âmbito do projecto internacional EGSIE (Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion),

- realizado na parte portuguesa por António Nóvoa, Natália Alves e Rui Canário.
- 13 TEIP II (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Esta medida designa-se TEIP II por já ter havido no princípio da década de 90 (séc. XX) uma medida semelhante que foi designada por TEIP.
 - 14 Um estudo realizado por Rosa Maria Roriz, na sua tese de doutoramento por mim orientada e defendida em 2007 na FPCE da U. Porto, conclui que, “de uma forma geral, aos alunos não foram facultadas oportunidades para intervir ao nível dos processos de definição e de decisão das agendas do trabalho, nem de aspectos significativos ligados ao exercício de responsabilidades individuais e colectivas relacionados com uma maior democratização da vida na escola”

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela; RAMOS, Emílio Lúcio Villegas. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 20, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=374>>. Acesso em: 10 jan. 2008.
- BADER, Veit-Michael. *Racismo, etnicidade, cidadania: reflexões sociológicas e filosóficas*. Porto: Edições Afrontamento, 2008.
- BOLÍVAR, António. *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó, 2007.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- CONNELL, Roland W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- CORREIA, José Alberto. Contributos para a construção de “narrativas educativas” de esquerda. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 407-426, 2005.
- CORREIA, José Alberto. Linhas gerais de definição das políticas científicas e de formação. Cidade: Editora, 1998. Documento policopiado.

- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA, 2001.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural: relatório final*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel, 2001.
- EURYDICE. *A educação para a cidadania no contexto escolar europeu*. Bruxelas: Eurydice, Rede Europeia de Informação em Educação, 2005.
- FORMOSINHO, João. *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto: ASA, 1991.
- FORQUIN, Jean Claude. *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.
- GREIG, S.; PIKE, G.; SELBY, D. *Los derechos de la Tierra*. Madrid: Popular, 1991.
- LEITE, Carlinda. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT, 2002.
- LEITE, Carlinda. Discursos e práticas sobre o lugar da escola e dos professores, em Portugal, nesta transição de século. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 27., Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, 2004.
- LEITE, Carlinda. El currículo escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92COL1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2008.
- LEITE, Carlinda. Entre a prevenção e a cura: que opção curricular?. *Território Educativo*, Porto, n. 4, p. 37-40, 1998.
- LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-64.

- LEITE, Carlinda. As mudanças curriculares em Portugal e a multiculturalidade. In: LOPES, A. et al. (Org.). *Cultura e política de currículo*. Brasil São Paulo Junqueira Marin, 2006. p. 91-118.
- LEITE, Carlinda. *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. 1997. XX f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto. Documento policopiado.
- LEITE, Carlinda. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA, 2003.
- LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, C. (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal na transição para o séc. XXI*. Porto: Porto, 2005a. p. 15-32.
- LISBOA. Conselho Nacional da Educação. *Relatório final do Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE, 2007.
- MAY, Stephen. *Making multicultural education work*. Toronto: Institute for Studies in Education, 1994.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Cidadania e currículo. *Inovação*, n. 12, p. 9-26, 1999.
- SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública*. Campinas: Papirus, 2001. (Práxis).
- STOER, Stephen. Desocultando o voo das andorinhas. Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, S. et al. *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245-275.
- STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento, 2005.
- TERRÉN, Eduardo. *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata, 2004.
- TORRES, Carlos Alberto. El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación. *Revista Portuguesa de Educação, Minho*,

Carlinda Leite

v. 20, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37420102>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

ZABALZA, Miguel. Diversidade e curriculum escolar: qué condições [?] institucionais para dar resposta à [?] diversidade na escola. In: LISBOA. Ministério da Educação. *Fórum "escola, diversidade, currículo"*. Lisboa: DEB-ME, 1999. p. 93-119.