

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Perspectivas interculturais dos professores de educação especial do Algarve

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Teresa Jesus Ramos Bilé Venâncio

Fecha de lectura: 13 de enero de 2016

Bajo la dirección de los doctores:

José María Rodríguez López

José Alberto Mendonça Gonçalves

Huelva, 2016



**Teresa Jesus Ramos
Bilé Venâncio**



**Universidad
de Huelva**

**Perspectivas Interculturais dos Professores de Educação
Especial do Algarve**

TESIS DOCTORAL

Teresa Jesus Ramos Bilé Venâncio

DIRECTORES

José María Rodríguez López

e

José Alberto Mendonça Gonçalves

**Perspectivas Interculturais dos
Professores de Educação Especial do
Algarve**

**Universidade de Huelva
2015**

**Universidade de Huelva
2015**



**Perspectivas Interculturais dos Professores de Educação
Especial do Algarve**

TESIS DOCTORAL

Teresa Jesus Ramos Bilé Venâncio

DIRECTORES

José María Rodríguez López

e

José Alberto Mendonça Gonçalves

Universidade de Huelva

2015

Agradecimentos

Em primeiro lugar, permitir-me expressar a minha profunda gratidão ao Prof. Dr. José María Rodríguez López e ao Prof. Dr. José Alberto Gonçalves, pelo seu apoio, dedicação, compreensão e generosidade durante todo o processo do estudo.

Igualmente agradeço a todos os colegas e amigos, que através de incentivos constantes e como seu «acreditar», contribuíram muito para a manutenção do estímulo e ânimo que trabalhos desta envergadura exigem.

Desejo também agradecer especialmente à Clara, à Luísa, à Carmem, à Paula ao Miguel, ao André, à Anabela, à Gisela, à Marília e à Helena, à Sílvia, à Ana, à Maria e à Cidália pelo seu contributo especial neste trabalho.

A todos os directores dos agrupamentos de escola intervenientes no estudo, que, com a sua preciosa contribuição, proporcionaram os meios e contactos necessários, tornando, deste modo possível o desenvolvimento desta investigação.

À Marisa e à Fernanda um agradecimento especial, pela sua disponibilidade e apoio apesar da distância.

À Susana e ao Armando pelo apoio e compreensão manifestada.

À Diana pela ternura e ajuda incondicional.

À minha família, pelas palavras de incentivo e carinho, que tantas vezes necessitei.

Em especial à minha grande amiga Helena de Sousa, e com isto manifestar toda a minha gratidão, pelo estímulo e incentivo, pela ajuda e compreensão nas imensas horas que me acompanhou.

Às minhas filhas, Renata e Rebeca, agradeço o amor e o acreditar. Obrigada pela compreensão nas ausências e pelo tempo não partilhado.

Ao meu genro, Luís por gerir com amor e generosidade todos os stresses informáticos.

Ao meu marido, Luís, pelo carinho e amor manifestados ao longo destes anos, por todas as horas não dormidas, pelas correcções e aperfeiçoamentos. Agradeço os manjares nutritivos, o estar ao meu lado, o empenho e a dedicação sempre presentes ao longo deste caminho.

A todos, mais uma vez muito obrigada.

Resumo

Com o presente estudo propomo-nos conhecer as perspectivas e as estratégias de acção de alguns professores de Educação Especial, acerca da interculturalidade em contexto educativo, nomeadamente um em Vila Real de Santo António, um em Olhão, dois em Faro, um em Loulé e outro em Portimão, abrangendo uma parte significativa da região do Algarve, que constitui o nosso campo de estudo.

O interesse por esta problemática advém das interrogações que temos vindo a colocar, ao longo da nossa prática de docentes de educação especial, sobre as reais estratégias utilizadas para a inclusão de crianças e jovens em situação de inter e/ou multiculturalidade, nas escolas portuguesas, designadamente aqueles que recebem apoio no âmbito das NEE (Necessidades Educativas Especiais).

O Enquadramento Teórico contempla um capítulo sobre a Educação e o desenvolvimento humano, outro sobre a Educação intercultural e um terceiro sobre Educação Especial.

O primeiro aborda o desenvolvimento humano, nas perspectivas epigenética de Erikson (1993) e sócio-afectiva de Vigotsky (1999/2003). Após uma breve introdução, surgem os seguintes conteúdos: 1. Erik Erikson e os estádios psicossociais; 2. Vygotsky e a dimensão sócio afectiva; 3. Processo sociocognitivo e factores sociais; 4. O professor - um adulto em desenvolvimento; e 5. As perspectivas dos professores. Ao longo de cada ponto apresentaremos as conceptualizações de diversos autores que, durante vários anos, têm sistematizado e divulgado importantes constructos sobre os referidos temas.

Entendemos o professor como um adulto em desenvolvimento, o seu papel essencial para a promoção de uma Educação de Qualidade para Todos, como foi fortemente recomendada na última Conferência de Salamanca (2009), e interessamo-nos construtivamente por conhecer as suas perspectivas sobre a dimensão educativa, nomeadamente sobre a sua abrangência bio-psíco-social. Consideramos fundamental contextualizar toda esta temática não só quanto ao processo de desenvolvimento e

aprendizagem dos alunos, mas sobretudo ao da formação e acção prática dos professores, socorrendo-nos, para tal, de perspectivas construtivistas e desenvolvimentistas. Para o efeito, passaremos em revista as conceptualizações de vários autores, entre eles Vayer e Roncin (1992), Boutinet (2000), Papalia, Olds e Feldman (2000), entre outros, com o objectivo de abordarmos o processo de desenvolvimento sociocognitivo do adulto, nomeadamente do professor, tentando compreender o porquê e o modo como pensam e agem os sujeitos do estudo.

No segundo capítulo, introduzimos o tema da Educação Intercultural sucedendo-se, em vários pontos, os seguintes conteúdos: 1. Conceito de Interculturalidade; 2. Educação Intercultural; 3. Educar para a Interculturalidade; e 4. Formar professores para a Interculturalidade. Referimos algumas investigações e vários autores pertinentes, entre eles Pastor (1998), Aguado (1999/2004), Fleuri (2003), Aranha (2004), Sánchez (2004), Coutinho (2005), Candau (2006), Capucha (2008), Díaz (2008), Jaurena (2008), Llamas (2008), Rose (2013), Vau (2011), Rodrigues (2011/2015), López et al. (2014), Martínez e Parrilla (2015).

No terceiro capítulo centramo-nos na educação especial, contextualizando-a em Portugal, cuja política educativa se alicerça e evolui no paradigma inclusivo. Focamos a importância da formação de professores nesse campo e estabelecemos pontos de interligação entre a Educação Especial e a Interculturalidade. Em seguida, evidenciamos as práticas interculturais dos professores de Educação Especial, focando alguns estudos sobre a temática.

Evidenciaremos, então, as posições de autores que também se têm debruçado sobre a importância da inclusão, de crianças com necessidades (educativas) especiais nos sistemas educativos, entre eles Miranda Correia (1999/2008), Bénard da Costa (2003/2006), Ainscow (2006/2009), para melhor compreendermos a acção dos professores de educação especial, sujeitos desta investigação, em contextos de inadaptação social.

O nosso estudo envolve conceitos pessoais e assenta em perspectivas que, pela dimensão dos fenómenos em análise, acabam por se entrecruzar ao nível social, tomando a escola como um elemento constituinte da sociedade, da qual fazem parte integrante os seus actores.

Reforçamos a importância do prosseguimento de formações docentes, desde o início da carreira até às especializações, que promovam as práticas através de reflexões e actualizações teóricas, com a abordagem a autores como Gonçalves (2000), Nóvoa (2009/2010), Sousa (2012), López *et al.* (2014).

O capítulo da Metodologia contempla a natureza e o contexto do estudo, as questões de pesquisa, os objectivos do estudo, os sujeitos do estudo, as fases da investigação, os procedimentos metodológicos e o tratamento dos dados.

Levando em linha de conta os pressupostos teóricos abordados e visando atingir os objectivos do estudo, desenvolvemos um processo investigativo de natureza essencialmente qualitativa, descritiva, heurística e interpretativa, que nos permitiu conhecer as perspectivas dos professores de Educação Especial, relativamente à educação intercultural.

Metodologicamente, o estudo configura-se essencialmente como um estudo de casos múltiplos, segundo as perspectivas de Stenhouse (1987), Bogdan e Biklen (1994), Arzaluz (2005), Yin (2005), Cubo Delgado, Martín Marín e Ramos Sánchez (2011), entre outros.

Segue-se o capítulo de Análise dos 6 Casos, restrictos a agrupamentos de escolas algarvios, que possibilitaram o presente estudo multi-casos.

No capítulo de Análise Interpretativa dos Dados interpretam-se os dados gerais dos questionários, das entrevistas, dos Planos Anuais de Actividades e das observações naturalistas, de aulas ocorridas em escolas dos agrupamentos que constituíram os estudos de casos.

Por último, dedicámo-nos às Conclusões e à verificação e revisão de todo o trabalho, incluindo as Referências Bibliográficas.

A concluir, afirmamos que, cada um dos seis capítulos, em que o estudo desenvolvido se estrutura, é dotado de sentido e coerência próprios, tendo sido elaborados visando alcançar, globalmente, de forma consentânea e articulada, os nossos objectivos.

Com o intuito de melhor explicitar o processo investigativo realizado, elaborámos um mapa conceptual (figura nº 1), que possibilita uma percepção geral e estruturada do mesmo.

Apraz-nos concluir que este estudo, objectivamente, contribuiu para conhecermos diversificadas práticas educativas dos professores alvo do estudo, no âmbito quer da

multi quer da interculturalidade, e das necessidades (educativas) especiais dos alunos em situações social e culturalmente diferentes do comum, com e sem deficiências. Consideramos ter enriquecido profissionalmente com o conhecimento adquirido ao longo de todo este caminho, e defendemos estar agora mais apetrechados com conhecimentos teóricos e práticos, para investirmos mais e melhor perante barreiras ao desenvolvimento e à aprendizagem e numa educação equitativa, que garanta maior qualidade e bem-estar nos múltiplos contextos educativos.

Estamos convictos que, de alguma maneira, com a nossa actuação e a divulgação dos resultados desta investigação, também contribuímos para a construção do conhecimento docente e, conseqüentemente, para o enriquecimento das práticas educativas, nas escolas públicas. Assim sendo, beneficiaremos de um modo transversal, não só os alunos, mas também os outros intervenientes os processos educativos.

As contribuições dos sujeitos inquiridos permitiram-nos confirmar que nenhum professor de educação especial referiu a ocorrência de acontecimentos xenófobos relacionados com as práticas docentes nos seus agrupamentos de escolas, levando a inferir que a convivência com a diversidade é natural e valorizada no dia-a-dia desses agrupamentos, conforme as orientações das políticas educativas nacionais.

Foi igualmente possível confirmar que a autonomia de escolas possibilita a planificação de actividades singulares, de projectos pedagógicos, de clubes, entre outras modalidades, nos diversos níveis de escolaridade, abrangendo em cada projecto de agrupamento as crianças e os jovens conforme as suas realidades, características individuais, interesses e necessidades, de âmbito pessoal e social, contemplando estratégias de ensino e de aprendizagem que promovam não só os estudos mas também aberturas diferenciadas para a vida pós-escolar, nomeadamente através de percursos escolares dentro do regime normal, ou do especial, incluindo percursos alternativos e vias profissionalizantes.

Perspectivamos que a divulgação dos resultados do estudo incentivará mais docentes a participar em iniciativas/dinâmicas interculturais, valorizando a cultura de escola, o respeito e a apreciação pela diferença, construindo uma verdadeira escola inclusiva, diferenciada, onde a cooperação/participação impere e se viva o sentimento de pertença na comunidade escolar e social.

O estudo desta problemática despertou-nos para algumas questões essenciais, as quais

guiaram todo o processo investigativo. As respostas encontradas permitiram-nos confirmar a realização de actividades específicas, diferenciadas, visando a inclusão de alunos oriundos de outras nacionalidades, culturas, etnias, condições sociais, religiosas, entre outros condicionalismos ao desenvolvimento e à participação na vida escolar, em algumas escolas da região do Algarve.

Assumimos, portanto que o facto dos agrupamentos de escola promoveram uma grande diversidade de actividades específicas potencia, certamente o desenvolvimento e o desempenho dos alunos e professores, contribuindo fortemente para o sucesso educativo.

Palavras chave: Interculturalidade, Multiculturalidade, Inclusão, Educação Especial, Formação Docente, Necessidades Educativas Especiais,

Resumen

Con este estudio nos proponemos a conocer las perspectivas y estrategias de acción de algunos maestros de Educación Especial, referente a la interculturalidad en el contexto educativo, en concreto uno en Vila Real de Santo António, otro en Olhão, dos en Faro, uno en Loulé y otro en Portimão, cubriendo una parte significativa del Algarve, que es nuestro campo de estudio.

El interés en esta problemática resulta de las preguntas que nos hemos venido colocando los maestros de educación especial durante el ejercicio de nuestra actividad, sobre las estrategias reales utilizadas para la inclusión de niños y jóvenes en situación de inter y/o multiculturalismo en las escuelas portuguesas, específicamente los que reciben apoyo en el marco del NEE (Necesidades Educativas Especiales).

El marco teórico incluye un capítulo sobre la Educación y el desarrollo humano, otro sobre la educación intercultural y un tercero sobre Educación Especial.

El primero plantea el desarrollo humano, en las perspectivas epigenéticas de Erikson (1993) y socio-afectiva de Vygotsky (1999/2003). Después de una breve introducción, se siguen los siguientes contenidos: 1. Erik Erikson y las etapas psicosociales; 2. Vygotsky y la dimensión socio afectiva; 3. Proceso sociocognitivo y factores sociales; 4. El maestro - un adulto en desarrollo; 5. Las perspectivas de los profesores. A lo largo de cada punto se presentan las conceptualizaciones de varios autores que durante varios años han sistematizado y divulgado importantes conceptos sobre estas cuestiones.

Entendemos el profesor como un adulto en fase de desarrollo, su papel es crucial en la promoción de una educación de calidad para todos, como fue sumamente recomendado en la última Conferencia de Salamanca (2009), y nos interesamos de forma constructiva por conocer sus puntos de vista sobre la dimensión educativa, en particular, en su contenido biopsicosocial. Consideramos esencial contextualizar toda esta temática no sólo en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, pero sobre todo, en la formación y la acción práctica de los profesores, nos servimos para eso de las perspectivas Constructivista y de Desarrollista. Para ello, vamos a revisar las conceptualizaciones de varios autores, entre ellos Vayer y Roncin (1992), Boutinet (2000), Papalia, Olds y Feldman (2000), entre otros, con el fin de abordar el proceso de

desarrollo socio cognitivo adulto, incluyendo el maestro, tratando de entender por qué y cómo piensan y actúan los sujetos de estudio.

En el segundo capítulo, introducimos el tema de la Educación Intercultural, transcurriendo en varios puntos los siguientes contenidos: 1. Concepto de Interculturalidad; 2. Educación Intercultural; 3. Educar para la Interculturalidad; 4. Formar profesores para la Interculturalidad. Hacemos referencia a algunas investigaciones y diversos autores pertinentes, entre ellos Pastor (1998), Aguado (1999/2004), Fleuri (2003) Spider (2004), Sánchez (2004), Coutinho (2005), Candau (2006), Capucha (2008), Díaz (2008), Jaurena (2008) Llamas (2008), Rose (2013), Ford (2011), Rodrigues (2011/2015), López et al. (2014), Martínez y Parrilla (2015).

En el tercer capítulo nos centramos en la educación especial, la contextualizamos en Portugal, cuya política educativa se fundamenta y se desarrolla en el paradigma inclusivo. Nos ceñimos a la importancia de la formación del profesorado en este campo y establecemos puntos de interconexión entre la Educación Especial y la Interculturalidad. A continuación destacamos las prácticas interculturales de los profesores de Educación Especial, enfocando algunos estudios sobre esta temática.

Evidenciaremos, entonces, las posiciones de los autores que también han estudiado la importancia de la inclusión de los niños con necesidades (educativas) especiales en los sistemas educativos, entre ellos Miranda Correia (1999-2008), Bénard da Costa (2003-2006), Ainscow (2006/2009), para una mejor comprensión de la acción de los maestros de educación especial, sujetos de esta investigación, en contextos de inadaptación social.

Nuestro estudio incluye los puntos de vista personales y se basa en perspectivas que, pela dimensão de los fenómenos en análisis, terminan por entrecruzarse en el plano social, teniendo a la escuela como un elemento constitutivo de la sociedad, de la cual hacen parte integrante sus actores.

Reforzamos la importancia de continuar la formación del profesorado desde el principio de su carrera hasta las especializaciones que promueven la práctica a través de la reflexión y actualizaciones teóricas, con puntos de vista de autores como Gonçalves (2000), Nóvoa (2009/2010), Sousa (2012), López et al. (2014).

El capítulo de la Metodología considera la naturaleza y el contexto del estudio, las cuestiones de investigación, los objetivos del estudio, los sujetos del estudio, las fases de la investigación, los procedimientos metodológicos y procesamiento de datos.

Teniendo en cuenta los supuestos teóricos abordados y pretendiendo alcanzar los objetivos del estudio, hemos desarrollado un proceso de investigación esencialmente cualitativo, descriptivo, heurístico e interpretativo, que nos permitió conocer las perspectivas de los profesores de Educación Especial relativamente a la educación intercultural.

Metodológicamente, el estudio se estableció esencialmente como un estudio de casos múltiples, de acuerdo con las perspectivas de Stenhouse (1987), Bogdan y Biklen (1994), Arzaluz (2005), Yin (2005), Delgado Cube, Martín Marín y Ramos Sánchez (2011), entre otros.

Se sigue el capítulo de análisis de 6 casos, limitados a grupos de escuelas del Algarve, lo que permitió el vigente estudio multicaseos.

En el capítulo de Análisis Interpretativa de Datos se interpretan los datos generales de los cuestionarios, entrevistas, planes anuales de actividades y observaciones naturalistas de las clases, que tuvieron lugar en las escuelas que constituían los estudios de caso.

Por último nos dedicamos a la Conclusión y a la verificación y revisión de todo el trabajo, incluyendo las Referencias Bibliográficas.

En conclusión, afirmamos que cada uno de los seis capítulos en el estudio desarrollado se estructura y está dotado de sentido y coherencia propia, después de haber sido ideado para lograr, a nivel global, de manera coherente y coordinada nuestros objetivos.

Con el fin facilitar la comprensión del proceso de investigación llevado a cabo, elaboramos un mapa conceptual (Figura nº 1), que proporciona una percepción amplia y estructurada de la misma.

Nos complace concluir que este estudio ha ayudado objetivamente a que conozcamos diversas prácticas educativas de los profesores objeto del estudio, en el ámbito de la multiculturalidad e interculturalidad y de necesidades (educativas) especiales de los alumnos en situaciones sociales y culturales diferentes de lo común, con y sin discapacidad. Hemos enriquecido profesionalmente con los conocimientos adquiridos a lo largo de este viaje y estamos actualmente mejor proveídos con el conocimiento

teórico y práctico, para invertir más y mejor ante las barreras al desarrollo y al aprendizaje, dentro de una educación equitativa, que asegure una mayor calidad y bienestar en múltiples entornos educativos.

Creemos que, de alguna forma, con nuestra actuación y la difusión de los resultados de esta investigación también contribuimos a la construcción del conocimiento de los profesores y, en consecuencia, al enriquecimiento de las prácticas educativas en las escuelas públicas. Por lo tanto, beneficiaremos de un modo transversal, no sólo los alumnos, sino también a los otros intervinientes en los procesos educativos.

Las contribuciones de los encuestados nos permitieron confirmar que ningún maestro de educación especial reportó la ocurrencia de eventos xenófobos relacionadas con las prácticas de enseñanza en sus grupos de escuelas, lo que lleva a inferir que la convivencia con la diversidad es natural y valorada en la vida cotidiana de esos grupos de escuelas, en conformidad con las directrices de las políticas nacionales de educación. También fue posible confirmar que la autonomía de las escuelas permite la planificación de las actividades individuales, de proyectos educativos, de clubes, entre otras modalidades, en los diferentes niveles de la educación, incluyendo en cada proyecto de agrupamiento a los niños y los jóvenes de acuerdo a sus realidades, características individuales, intereses y necesidades, personales y sociales, abarcando estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan no sólo los estudios sino opciones diferenciadas para la vida después de la escuela, especialmente a través de vías de educación dentro del régimen normal o especial de aprendizaje, incluyendo rutas alternativas y trayectorias profesionales.

Entendemos que la divulgación de los resultados del estudio anima a más profesores a participar en iniciativas interculturales, valorando la cultura de escuela, el respeto y la valoración de la diferencia, construyendo una escuela verdaderamente inclusiva, diferenciada, donde prevalezca la cooperación y participación y impere el sentido de pertenencia en la comunidad escolar y social.

La investigación sobre esta problemática nos ha despertado cuestiones cruciales, las cuales han guiado todo el proceso de investigación. Las respuestas que encontramos nos permitieron confirmar la realización de actividades específicas y diferenciadas con el fin de incluir a los estudiantes de otras nacionalidades, culturas, etnias, condiciones sociales, condiciones religiosas, entre otros obstáculos para el desarrollo y la

participación en la vida escolar en algunas escuelas de la región del Algarve.

Asumimos, pues, que el hecho de que los grupos escolares promovieron una amplia gama de actividades específicas potencia, sin duda, el desarrollo y el rendimiento de los alumnos y profesores, contribuyendo fuertemente al éxito educativo.

Palabras clave: Interculturalidad, Multiculturalidad, Inclusión, Educación Especial, Formación del profesorado, Necesidades educativas especiales.

Abstrat

With this study we propose to meet the prospects and strategies of action of some Special Education Teachers within an intercultural education context, in particular one in Vila Real de Santo Antonio, one in Olhão, two in Faro, one in Loulé, and one more in Portimão, covering a significant area of the Algarve province, which constitutes our field of study.

The interest in this subject comes from the questions that we have been asking, throughout our years of teaching in the field of Special Education, about the real strategies used to include children and young people in multi-cultural settings, in the Portuguese schools, namely those who receive services under the Special Needs Education program. The Theoretical Framing contemplates a chapter on the Education and the human development, another on the intercultural Education and a third one on Special Education.

The first addresses the human development according to Erikson's epigenetic perspective (1993) and Vigotsky's socio-affective (1999/2003). After a brief introduction, the next contents appear: 1. Erik Erikson and the psycho-social stages; 2. Vygotsky and the social-affective dimension; 3. Social cognitive process and social factors; 4. The Professor – an adult under development; and 5. Professor's perspectives. Throughout each point we present the conceptualizations of several authors who for several years have systematized and disseminated important constructs on those issues. We understand the teacher as an adult under development, his vital role in Promoting Quality Education for all, as it was strongly recommended at the last Salamanca Conference (2009), and we are interested in constructively learn their views on the educational dimension, in particular in the bio-psycho-social scope. We consider it essential to contextualize all this theme not only in the development process and student learning, but above all the training and practical action of teachers, resorting to this end of constructivist and developmental prospects.

To this end, we will review the conceptualizations of several authors, like Vayer and Roncin (1992), Boutinet (2000), Papalia, Olds and Feldman (2000), among others, in

order to approach the socio-cognitive development process of the adult, namely the teacher, trying to understand why and how the study subjects think and act.

In the second chapter, we introduce the topic of Intercultural Education succeeding, at various points, the following contents: 1. Intercultural concept; 2. Intercultural Education; 3. Educate for the Intercultural student population; and 4. Train teachers for intercultural education. We refer to some investigations and several relevant authors, among them Pastor (1998), Aguado (1999/2004), Fleuri (2003), Aranha (2004), Sánchez (2004), Coutinho (2005), Candau (2006), Capucha (2008), Díaz (2008), Jaurena (2008), Llamas (2008), Rose (2013), Vau (2011), Rodrigues (2011/2015), López et al. (2014) and Martínez e Parrilla (2015).

In the third chapter we focus on special education, contextualizing it in Portugal, whose educational policy is founded and evolves in inclusive paradigm. We focus on the importance of teacher training in this field and establish points of interconnection between the Special Education and Interculturalism. Next we highlight intercultural practices of special education teachers, focusing on a few studies on the subject.

We will highlight, then, the positions of authors who have discussed the importance of inclusion of children with special needs (educational) in special education systems, including Miranda Correia (1999-2008), Bénard da Costa (2003-2006), Ainscow (2006/2009), to better understand the action of special education teachers, subjects of this research, in contexts of social maladjustment.

Our study involves personal viewpoints and perspectives that, based on the dimension of the phenomena under consideration, eventually intersect at the social level, taking the school as a constituent element of society, of which its actors are an integral part of.

We reinforce the importance of continuing teacher training, since the beginning of his/her career up to the specializations, that promote the practice through reflection and theoretical updates with the approach of authors such as Gonçalves (2000), Nóvoa (2009/2010), Sousa (2012), López et al. (2014).

The chapter of methodology addresses the nature and the context of the study, research questions, objectives of the study, study subjects, phases of the investigation, methodological procedures and processing of the data.

Taking into account the approached theoretical assumptions and aiming at achieving the objectives of the study, we developed an investigative process of essentially qualitative

nature, descriptive, heuristic and interpretative, which allowed us to learn the perspectives of Special Education teachers in relation to intercultural education.

Methodologically, the study sets up essentially as a study of multiple cases, according to the views of Stenhouse (1987), Bogdan and Biklen (1994), Arzaluz (2005), Yin (2005), Delgado Cube, Martín Marín and Ramos Sánchez (2011), among others.

The next chapter is The Analysis of the 6 Cases, restricted to clusters of schools in Algarve, which enabled the multi-cases present study.

The Interpretive Data Analysis chapter interpreters the general data of the questionnaires, interviews, Annual Plans of activities and naturalistic observations of lessons that took place in schools used for the case study.

Finally, we devoted ourselves to the Conclusion and verification and review of all the work, including Bibliographical References.

In conclusion, we affirm that each of the six chapters in which the developed study is structured, is endowed with its own meaning and coherence, having been devised to achieve our goals globally, in a consistent and coordinated manner.

In order to better explain the investigative process carried out, we produced a conceptual map (Figure 1), which provides a comprehensive and structured perception of it.

We are pleased to conclude that this study, objectively, helped to learn diverse educational practices of the target teachers of the study, under the multicultural scenario and the special educational needs of the student, with and without disabilities, in social-cultural situations different from the ordinary.

We consider having professionally enriched ourselves with the knowledge gained throughout this journey, and believe to be better equipped, now, with theoretical and practical knowledge, to more and better invest when faced with barriers to development and learning and in an equitable education, which ensures higher quality and well-being in multiple educational settings.

We trust that, somehow, with our performance and the dissemination of the results of this research, we also contributed to the construction of teachers' knowledge and, consequently, to the enrichment of educational practices in public schools. Therefore, we will benefit from a transverse mode, not only the students but also the other educational processes involved.

The contributions of subjects of the study allowed us to confirm that no special education teacher reported the occurrence of xenophobic events related to teaching practices in their school clusters, leading us to infer that living with diversity is natural and valued on the day-to-day of such groups, as per the guidelines of national education policies.

It was also possible to confirm that the autonomy of schools enables the planning of distinct activities, educational projects, clubs, among other modalities, in the different levels of education, covering in each grouping project children and young people according to their realities, individual characteristics, interests and needs, of personal and social nature, covering teaching and learning strategies that promote not only the studies but also differentiated openings for post-school life, within the normal regime, or the special needs one, including alternative routes and career paths.

We foresee that the disclosure of the study results will encourage more teachers to participate in initiatives and/or intercultural dynamics, valuing the school culture, the respect and appreciation for the difference, building a truly inclusive/ differentiated school, where cooperation/participation will prevail and the sense of belonging in school and social community will be very much alive.

The research on the issue has awakened us to some crucial questions, which guided the entire investigative process. The answers we found enabled us to confirm the performance of specific, differentiated activities in order to include students from other nationalities, cultures, ethnicities, social and religious conditions, among other constraints to development and participation in school life in some schools of the Algarve region.

We determine therefore that, the fact that school groups promote a wide range of specific potential activities, certainly the development and performance of students and teachers, strongly contribute to educational success, as well.

Key words: Interculturalism, Multiculturalism, Inclusion, Special Education, Teacher Education, Special Needs Education.

Índice	
Agradecimentos	i
Resumo	ii
Resumen	vii
Abstract	xii
Introdução	19
1ª Parte - Enquadramento Conceptual	33
Capítulo I – Educação e desenvolvimento humano	35
1. Introdução.	37
2. Erikson e os estádios psicossociais.	39
3. Vigotsky e a dimensão sócio-afetiva.	43
4. Processo sociocognitivo e factores sociais.	48
5. O professor - um adulto em desenvolvimento.	68
6. As perspectivas dos professores.	72
Capítulo II – Educação Intercultural	81
1. Introdução.	83
2. Conceito de Interculturalidade.	84
3. Educação Intercultural.	85
4. Educar para a Interculturalidade.	95
5. Formar professores para a Interculturalidade.	100
Capítulo III - Educação Especial	105
1. Introdução.	107
2. Conceito.	109
3. A Educação Especial em Portugal.	117
4. Formação de professores de educação especial.	123
5. Educação especial e Interculturalidade.	127
6. Práticas interculturais dos professores de educação especial.	130
2ª Parte Estudo Empírico	133
Capítulo IV – Metodologia	135
1. Introdução.	137
2. Natureza do estudo.	138
3. Contexto do estudo.	143
4. Questões de pesquisa.	149
5. Objectivos do estudo.	150
6. Fases da investigação.	150
6.1. Primeira fase.	150
6.2. Segunda fase.	152
6.3. Terceira fase.	155
7. Sujeitos do estudo.	156
7.1. Sujeitos da primeira fase do estudo.	157
7.1.1. Idade.	157
7.1.2. Habilitações académicas.	157
7.1.3. Início da profissionalização.	158
7.1.4. Tempo de serviço.	159
7.1.5. Especialização.	160
7.1.6. Sujeitos da segunda fase do estudo.	161
7.1.7. Sujeitos da terceira fase do estudo.	163
8. Procedimentos metodológicos.	163
8.1. Recolha de dados.	164

8.1.1. Questionários.	165
8.1.2. Entrevistas.	167
8.1.3. Análise documental.	170
8.1.4. Observações.	171
8.2. Tratamento dos dados.	172
8.2.1. Questionários.	172
8.2.2. Entrevistas.	174
8.2.3. Análise documental.	175
8.2.4. Observações.	177
Capítulo V- Análise interpretativa dos dados	179
1. Introdução.	181
2. Questionários.	181
2.1. Representações acerca da Interculturalidade.	182
2.1.1. Conceito de multiculturalidade.	182
2.1.2. Conceito de Interculturalidade.	189
2.1.3. Dificuldades de desenvolvimento da criança/jovem.	195
2.1.4. Identificação de situações de discriminação.	197
2.1.5. Contextos de discriminação.	198
2.1.6. Actividades passíveis de incrementação de valores básicos.	200
2.2. Formação para a educação Intercultural.	201
2.2.1. Formação inicial.	202
2.2.2. Curso de especialização.	203
2.2.3. Áreas a incluir na formação contínua.	206
2.2.4. Avaliação de toda a formação realizada em Interculturalidade.	206
2.2.4.1. Formação inicial.	208
2.2.4.2. Formação contínua.	210
2.2.5. Contextos da realização da formação.	212
2.2.6. Contextos da implementação da formação Intercultural.	213
2.2.7. Entidades formadoras.	214
2.2.8. Modalidades de formação.	215
2.2.9. Competências construídas.	216
2.3. Intervenção educativa.	217
2.3.1. Dinamização da relação afectiva na sala de aula.	217
2.3.2. Estratégias/actividades usadas.	218
2.3.3. Projectos/actividades promotoras de Interculturalidade.	219
2.3.4. Dificuldades das crianças em ambiente Intercultural.	219
2.3.5. Intervenção psicopedagógica dos professores de Educação Especial.	220
2.3.6. Realização de projectos/actividades Interculturais.	224
2.3.7. Registos efectuados.	225
2.3.7.1. Utilidade dos registos	225
2.3.8. Facilitadores da acção educativa.	226
2.3.9. Trabalho em parceria.	229
2.3.10. Necessidade sentida de ajuda em projectos/actividades Interculturais.	230
2.4. Síntese dos dados dos questionários.	233
3. Entrevistas.	234
3.1. Representações da Interculturalidade.	235
3.1.1. Conceito de multiculturalidade.	235
3.1.2. Conceito de Interculturalidade.	237
3.1.3. Complementaridade entre os dois conceitos.	237
3.1.4. Perspectivas pessoais.	239
3.1.5. A inclusão na escola pública.	241
3.1.6. Contributo das famílias para a eficácia das escolas.	243
3.1.7. Contributo dos professores para a eficácia das escolas.	245
3.2. Acção da escola.	249
3.2.1. Temáticas abordadas.	249
3.2.2. Estratégias utilizadas.	251

3.2.3. Facilitadores das práticas.	253
3.3. Adesão dos alunos.	256
3.3.1. Atitude.	257
3.3.2. Processo de desenvolvimento dos alunos.	259
3.3.3. Dificuldades sentidas relativamente ao respeito pela multiculturalidade.	262
3.3.4. Análise da situação.	264
3.4. Formação para a Interculturalidade.	266
3.4.1. Formação inicial.	267
3.4.2. Formação contínua.	268
3.4.3. Formação especializada.	270
3.4.4. Lacunas formativas.	271
3.4.5. Formação considerada necessária.	273
3.5. Síntese dos dados das entrevistas.	274
4. Planos Anuais de Actividades.	275
4.1. Agrupamentos de escolas seleccionados para observação.	277
4.1.1. Agrupamento Escolas «Alice».	277
4.1.2. Agrupamento de Escolas «Diana».	278
4.1.3. Agrupamento de Escolas «Íris».	280
4.1.4. Agrupamento de Escolas «Mara».	281
4.1.5. Agrupamento de Escolas «Nara».	283
4.1.6. Agrupamento de Escolas «Josefina».	284
4.1.7. Análise global dos dados dos dos agrupamentos de escolas onde foram realizadas observações.	286
4.2. Agrupamentos de escolas não seleccionadas para observação.	289
4.2.1. Agrupamento de escolas «Cira».	290
4.2.2. Agrupamento de escolas «Nogá».	291
4.2.3. Agrupamentos de escolas «Tavis».	292
4.2.4. Agrupamento de escolas «Dina».	294
4.2.5. Análise global dos dados dos agrupamentos de escolas onde não se realizaram observações.	295
4.3. Síntese dos dados da análise dos PAA.	297
5. Observações.	298
5.1. Observação 1.	298
5.2. Observação 2.	302
5.3. Observação 3.	305
5.4. Observação 4.	309
5.5. Observação 5.	315
5.6. Observação 6.	319
5.7. Síntese dos dados das observações.	323
6. Análise global dos dados.	325
Capítulo VI - Análise dos Casos	329
1. Introdução.	331
2. Caso Agrupamento escolas «Alice».	332
2.1. Domínio organizativo/institucional.	332
2.2. Domínio cultural.	336
2.3. Domínio social.	337
2.4. Domínio educativo.	337
3. Caso Agrupamento de escolas «Diana».	338
3.1. Domínio organizativo/institucional.	338
3.2. Domínio cultural.	339
3.3. Domínio Social.	339
3.4. Domínio educativo.	340
4. Caso Agrupamento de escolas «Íris».	341
4.1. Domínio organizativo/institucional.	341
4.2. Domínio cultural.	344
4.3. Domínio social.	344
4.4. Domínio educativo.	345
5. Caso Agrupamento de Escolas «Mara».	346

5.1. Domínio organizativo/institucional.	346
5.2. Domínio cultural.	349
5.3. Domínio social.	349
5.4. Domínio educativo.	350
6. Caso Agrupamento de Escolas «Nara».	350
6.1. Domínio organizativo/institucional.	350
6.2. Domínio cultural.	353
6.3. Domínio social.	353
6.4. Domínio educativo.	354
7. Caso Agrupamento de Escolas «Josefina».	355
7.1. Domínio organizativo/institucional.	355
7.2. Domínio cultural.	356
7.3. Domínio social.	357
7.4. Domínio educativo.	357
8. Análise global dos casos.	357
Conclusões	361
Referências bibliográficas	377
Lista de figuras	
Figura nº 1 - Esquematização do estudo.	32
Figura nº 2 - Modelo geral de aprendizagem.	75
Figura nº 3 - Etapas da carreira docente.	77
Lista de gráficos	
Gráfico nº 1 – Total de actividades específicas e globais de interculturalidade.	153
Gráfico nº 2 – Idades dos docentes.	157
Gráfico nº 3 – Habilitações Académicas dos docentes.	158
Gráfico nº 4 – Ano da profissionalização dos docentes.	158
Gráfico nº 5 – Tempo de serviço global dos docentes.	159
Gráfico nº 6 – Tempo de serviço dos docentes na Educação Especial.	160
Gráfico nº 7 – Áreas de especialização dos docentes com tempo de serviço na educação especial.	161
Gráfico nº 8 – Síntese das actividades das escolas observadas.	176
Gráfico nº 9 – Síntese das actividades das escolas não observadas.	176
Gráfico nº 10 – Situações discriminatórias	188
Gráfico nº 11 – Outras situações de discriminação.	189
Quadro nº 12 - Representações acerca das dificuldades no desenvolvimento das crianças em situações/contextos interculturais.	196
Gráfico nº 13 – Áreas/situações de discriminação.	197
Gráfico nº 14 – Contextos onde se observam outras situações de discriminação.	199
Gráfico nº 15 – Atitudes e pensamentos Interculturais.	200
Gráfico nº 16 – Actividades promotoras de valores básicos Interculturais.	201
Gráfico nº 17 – Formação obtida no curso inicial de professores no âmbito da Interculturalidade.	202
Gráfico nº 18 – Estratégias a serem incluídas nos cursos de formação inicial de professores.	203
Gráfico nº 19 – Formação no âmbito da Interculturalidade.	203
Gráfico nº 20 – Formação obtida durante o curso de especialização	204
Gráfico nº 21 – Avaliação da formação no âmbito da Interculturalidade.	205
Gráfico nº 22 – Necessidade de componentes Interculturais na formação contínua dos professores de Educação Especial.	207
Gráfico nº 23 – Componentes a integrar os currículos de formação contínua de professores de Educação Especial no âmbito da Interculturalidade.	207
Gráfico nº 24 – Avaliação da formação inicial recebida pelos professores de educação especial no âmbito da interculturalidade.	209
Gráfico nº 25 – Avaliação da formação contínua recebida pelos professores de educação especial no âmbito da Interculturalidade.	211
Gráfico nº 26 – Contexto da formação dos docentes intervenientes no questionário.	212
Gráfico nº 27 – Contextos da realização de actividades intermulticulturais.	213

Gráfico nº 28 – Entidades formadoras com maior destaque.	214
Gráfico nº 29 – Modalidades de formação frequentadas pelos docentes.	215
Gráfico nº 30 – Competências construídas com a formação realizada.	216
Gráfico nº 31 – Necessidade de desenvolver relação afectiva na sala de aula.	217
Gráfico nº 32 – Estratégias de dinamização a relação afetiva na sala de aula.	218
Gráfico nº 33 – Percentagem de docentes que realizam actividades intermulticulturais na sala de aula.	219
Gráfico nº 34 – Representações acerca das dificuldades no desenvolvimento das crianças em situações/contextos Interculturais	220
Gráfico nº 35 – Intervenção dos professores de educação especial na redução dos problemas de crianças em situações de multiculturalidade.	220
Gráfico nº 36 – Aspectos/áreas em que se faz sentir a intervenção psicopedagógica dos professores de Educação Especial.	221
Gráfico nº 37 – Projectos, temáticas/estratégias de promoção de Interculturalidade.	224
Gráfico nº 38 – Importância atribuída aos registos de avaliação das actividades no âmbito da Interculturalidade.	225
Gráfico nº 39 – Utilidade dos registos de avaliação das actividades no âmbito da Interculturalidade.	226
Gráfico nº 40 – Opinião sobre a existência de factores que facilitam a acção do professor na sala de aula no âmbito da interculturalidade.	227
Gráfico nº 41 – Factores que facilitam a acção do professor na sala de aula, no âmbito da Interculturalidade.	228
Gráfico nº 42 – Trabalho em parceria no âmbito da Interculturalidade.	229
Gráfico nº 43 – Contextos de trabalho em parceria no âmbito da Interculturalidade.	230
Gráfico nº 44 – Valorização da necessidade de apoio/reforço para dinamização das acções Interculturais.	231
Gráfico nº 45 – Contextos face à necessidade de apoio no desenvolvimento da temática em estudo.	231
Gráfico nº 46 – Total de actividades específicas e globais em escolas observadas e não observadas.	276
Gráfico nº 47 – Total de actividades por departamento na escola observada «Alice».	277
Gráfico nº 48 – Total de actividades por departamento na escola observada «Diana».	279
Gráfico nº 49 – Total de actividades por departamento na escola observada «Íris».	280
Gráfico nº 50 – Total de actividades por departamento na escola observada «Mara».	282
Gráfico nº 51 – Total de actividades por departamento na escola observada «Nara».	283
Gráfico nº 52 – Total de actividades por departamento na escola observada «Josefina»	285
Gráfico nº 53 – Total de actividades por departamento nas escolas observadas.	286
Gráfico nº 54 – Somatório das actividades, por departamento nas escolas observadas.	288
Gráfico nº 55 – Total de actividades por departamento na escola não observada «Cira»	290
Gráfico nº 56 – Total de actividades por departamento na escola não observada «Nogá»	291
Gráfico nº 57 – Total de actividades por departamento na escola não observada «Tavis».	293
Gráfico nº 58 – Total de actividades por departamento na escola não observada «Dina».	294
Gráfico nº 59 – Total de actividades por departamento nas escolas não observadas.	296

Lista de quadros

Quadro nº 1 - Aproximação aos termos de EE e NEE de Galhardo e Gallego (1993)	110
Quadro nº 2 - Sistema Nacional de ensino	147
Quadro nº 3 - Perspectivas do conceito de multiculturalidade.	182
Quadro nº 4 - Perspectiva sobre a multiculturalidade/convivência.	184
Quadro nº 5 - Perspectiva sobre a multiculturalidade/valores	185
Quadro nº 6 - Perspectiva sobre a multiculturalidade/aceitação.	186
Quadro nº 7 - Perspectiva sobre a multiculturalidade/globalização.	187
Quadro nº 8 - Perspectivas sobre a Interculturalidade/integração.	190
Quadro nº 9 - Perspectivas sobre a Interculturalidade/interacção.	191
Quadro nº 10 - Perspectivas sobre a Interculturalidade/valores básicos.	193
Quadro nº 11 - Perspectivas sobre a Interculturalidade/inclusão.	194
Quadro nº 12 - Perspectivas sobre a Interculturalidade/trocas.	195
Quadro nº 13 - Dificuldades no desenvolvimento das crianças em situações/Contextos Interculturais.	196
Quadro nº 14 - Outras dificuldades no desenvolvimento das crianças em situações/contextos Interculturais.	196

Quadro nº 15 - Contextos onde os inquiridos se aperceberam de eventuais situações de discriminação.	198
Quadro nº 16 - Conceito de multiculturalidade.	235
Quadro nº 17 - Conceito de Interculturalidade.	237
Quadro nº 18 - Complementaridade entre os dois conceitos.	238
Quadro nº 19 - Perspectivas pessoais.	240
Quadro nº 20 - Inclusão Intercultural nas escolas públicas.	242
Quadro nº 21 - Eficácia da escola - contributo das famílias.	244
Quadro nº 22 - Eficácia da escola - contributo dos professores.	247
Quadro nº 23 - Temáticas abordadas.	250
Quadro nº 24 - Facilitadores de práticas.	254
Quadro nº 25 - Dificuldades sentidas na adesão dos alunos.	256
Quadro nº 26 - Atitude.	258
Quadro nº 27 - Processo de desenvolvimento.	260
Quadro nº 28 - Análise da situação.	265
Quadro nº 29 - Formação inicial.	267
Quadro nº 30 - Formação contínua.	269
Quadro nº 31 - Formação especializada.	270
Quadro nº 32 - Lacunas formativas.	271
Quadro nº 33 - Formação considerada necessária.	273

Lista de Tabelas

Tabela nº 1 - Ensino Público Agrupamento de Escolas.	148
Tabela nº 2 – Codificação sumária dos entrevistados das escolas/agrupamentos de escolas observados.	152
Tabela nº 3 – Caracterização sumária dos entrevistados dos agrupamentos de escolas não observados.	152
Tabela nº 4 - Resumo global das actividades registadas nos PAA	154
Tabela nº 5 – Caracterização sumária dos entrevistados das escolas/agrupamentos de escolas observados	162
Tabela nº 6 – Caracterização sumária dos entrevistados das escolas/agrupamentos não observados	162
Tabela nº 7 - Avaliação da formação inicial recebida pelos professores da educação especial.	208
Tabela nº 8 – Avaliação da formação contínua recebida pelos professores da educação especial.	210
Tabela nº 9 - Número de actividades propostas/realizadas nos agrupamentos de escolas observados.	287
Tabela nº 10 - Resultados das actividades propostas/realizadas nos agrupamentos de escolas observados.	295

Introdução

Introdução

Com o presente estudo propomo-nos conhecer as estratégias interculturais realizadas em alguns agrupamentos de escolas, nomeadamente um em Vila Real de Santo António, um em Olhão, dois em Faro, um em Loulé e outro em Portimão, abrangendo parte significativa da região do Algarve.

Pretendemos, com a sua realização, não só conhecer as perspectivas que os professores de educação especial revelam acerca da interculturalidade mas, também, que práticas educativas são implementadas em escolas públicas portuguesas, que diferentes estratégias são utilizadas pelos docentes e, ainda, perceber se estes profissionais se sentem capacitados e com conhecimentos adquiridos através da formação, quer da inicial, quer da contínua, ou se, por outro lado, consideram existir lacunas na sua formação. Por fim, gostaríamos de contribuir para a implementação mais eficaz de estratégias de inclusão, considerando esta na sua mais abrangente concepção.

O interesse por esta problemática advém das interrogações que temos vindo a colocar, ao longo da nossa prática de docente de educação especial, sobre as reais estratégias utilizadas para a inclusão de crianças e jovens em situação de multiculturalidade, nas escolas portuguesas, designadamente aqueles que recebem apoio no âmbito das NEE (Necessidades Educativas Especiais).

A educação especial em Portugal abrange alunos com NEE, incluídos na escola pública, proporcionando respostas educativas diferenciadas, tendo em conta os diagnósticos dos mesmos, e as respectivas avaliações por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2003) e a respectiva adaptação para crianças e jovens (CIF-CJ - DGIDC). Com estes objectivos, podemos referir, por exemplo, diversas modalidades e metodologias de apoio, tais como a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e de materiais de concretização, com a finalidade de facilitar contagens numéricas; a utilização de pictogramas ou imagens facilitadores da compreensão de mensagens; e treinos de memória e de audição, visando sempre a inclusão do aluno na totalidade da dinâmica escolar.

Os professores de educação especial, promovendo a inclusão e a funcionar nos grupos/turmas com os alunos com NEE, são muitas vezes confrontados com a necessidade de orientar e

encaminhar alunos com outras dificuldades. Em trabalho paralelo, têm de realizar avaliações especializadas de alunos da turma que também carecem de ser incluídos na educação especial. Portanto, estes docentes percebem as necessidades e as diferentes respostas educativas que a escola, a nível geral, deve proporcionar a todos os alunos que necessitam de diferenciação pedagógica. Neste sentido estamos convictos de que estes docentes muito contribuem para a promoção e implementação de diversificadas estratégias, desempenhando um papel fundamental na identificação das mais diversas dificuldades sentidas no seio escolar, nomeadamente as relativas a alunos estrangeiros.

Efectivamente, os alunos, não sendo detentores da língua materna do país onde residem e não conseguindo acompanhar os currículos das respectivas disciplinas, necessitam que se recorra a metodologias adequadas, que pressupõem estratégias assentes em abordagens educativas diferenciadas. Estes alunos, chegados a um novo país e a novas escolas, são incluídos em turmas regulares e iniciam os currículos comuns das diferentes disciplinas, onde lhes é exigida uma prestação de competências a nível cognitivo, físico e emocional igual à dos restantes alunos. Isto é, alunos privados de comunicar na sua língua materna e não compreendendo a língua do país onde estão inseridos apresentarão dificuldades/limitações, que tornam necessário adequar as estratégias educativas e o método de comunicação para a realização das actividades que tenham que efectuar no dia-a-dia das tarefas académicas.

São preocupações como estas que nos levam a crer que poderão existir vantagens na utilização de métodos e estratégias diferenciados para alunos oriundos de outros países a frequentar escolas em território português - mais especificamente no Algarve - à semelhança da metodologia já em prática com os alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula, exactamente porque estes necessitam da implementação de estratégias diferenciadas a fim de apreenderem os conteúdos leccionados e de mais facilmente se sentirem parte integrante da sociedade.

A reflexão sobre esta problemática tem-nos levantado diversas questões, as quais nos conduziram à necessidade de evidenciar alguns dos principais tópicos que nos nortearam na realização da presente investigação, a saber:

- Que perspectivas revelam os professores de Educação Especial quanto aos alunos em situação de multiculturalidade e aos respectivos desafios educacionais?
- Como agem os professores em função dos princípios da interculturalidade?
- Será que as perspectivas que os professores têm acerca da educação intercultural se

repercutem nos alunos, de forma a que estes consigam identificá-las e assimilá-las?

- Será que as práticas educativas utilizadas pelos professores de Educação Especial favorecem alunos oriundos de outras línguas e culturas?
- Serão estes professores facilitadores da implementação de actividades/estratégias adequadas a um contexto educativo intercultural?
- Quais serão os momentos e práticas mais adequados para minimizar assimetrias de inclusão num grupo?
- Será que existe necessidade de formação inicial e/ou contínua específica, no âmbito da educação intercultural?

Pensamos que esta investigação nos possibilitará encontrar respostas para estas interrogações e, de algum modo, contribuir para melhorar a qualidade de vida e o sucesso educativo das crianças e/ou jovens alvo da nossa preocupação educativa.

O estudo desenvolveu-se em três fases ou momentos. O primeiro consistiu na aplicação de um questionário aos 230 docentes de educação especial a leccionar nas escolas do Algarve, distribuídos por 46 agrupamentos de escolas. Na segunda fase do mesmo, foram seleccionados 10 agrupamentos de escolas, onde entrevistámos os respectivos coordenadores da educação especial. Ao mesmo tempo foram analisados os Planos Anuais de Actividades destes 10 agrupamentos e, posteriormente, na terceira fase do trabalho, foram seleccionados 6 de entre estes agrupamentos de escolas, em que observámos as actividades de inclusão e interculturalidade desenvolvidas por outros tantos professores de educação especial.

A realização do presente estudo radica na nossa convicção de que a inclusão significa o respeito e a valorização positiva pelas diferenças. Consideramos que, para tal, a comunicação se configura como o meio para a compreensão dos valores e das atitudes, no sentido da construção de uma pedagogia intercultural, com o objectivo de valorizar os relacionamentos entre os diferentes grupos existentes na escola, de modo a que se repercutam numa maior solidariedade. Por fim, gostaríamos de contribuir para uma escola onde a cooperação, a participação e o sentimento de pertença à comunidade escolar se fundissem na educação inclusiva.

Conscientes de que a escola e a família têm objectivos comuns - estabelecer as melhores condições para favorecer o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens – assumimos que o desenvolvimento da competência educativa requer actuações de qualidade em cada um destes sistemas, dirigidas para que ao alunos acedam, progressivamente, à cultura do seu grupo social, num processo que se reflecta de forma positiva no autoconceito, na capacidade

de se relacionar construtivamente com outros e na possibilidade de se inserir paulatinamente em novas estruturas e sistemas. Paralelamente, também requer a existência do conhecimento mútuo, da formação de vínculos e do estabelecimento de consensos entre os referidos contextos, como condições necessárias para que o seu potencial de desenvolvimento se chegue a concretizar.

Defendemos que os professores e as famílias devem promover uma boa relação entre si. Considerando que a escola tem uma grande responsabilidade na interacção com os familiares, cremos que o grau em que os familiares constroem expectativas positivas em relação ao bem-estar e à educação dos filhos na escola vai depender da receptividade que esta manifestar não somente aos alunos, mas às famílias no seu conjunto, assim como dos esforços destinados a manter e a cuidar das relações favoráveis.

Consideramos fundamental contextualizar toda esta temática não só quanto ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas sobretudo quanto ao da formação e acção prática dos professores, socorrendo-nos, para tal, de perspectivas construtivistas e desenvolvimentistas. Para o efeito, passaremos em revista as perspectivas de autores como Erikson (1993), Vayer e Roncin (1992), Vygotsky (1999/2003), Boutinet (2000), Papalia, Olds e Feldman (2000), Bénard da Costa (2003), entre outros, com o objectivo de abordarmos o processo de desenvolvimento humano, designadamente sociocognitivo do adulto-professor, tentando compreender o porquê e o modo como pensam e agem os sujeitos do estudo. Neste contexto, consideraremos ainda, por um lado, as conceptualizações de Aguado (1999), Fleuri (2003), Aranha (2004), Bénard da Costa (2006) e Nóvoa (2009/2010) sobre a interculturalidade e, por outro, falaremos acerca do desenvolvimento dos professores como pessoas e profissionais. Evidenciaremos, ainda, as posições de autores que se têm debruçado sobre a importância da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas educativos, entre eles Miranda Correia (1999) e Ainscow (2006), para melhor compreendermos a acção dos professores de educação especial, sujeitos desta investigação.

O nosso estudo assenta e envolve conceitos pessoais e perspectivas, as quais, pela dimensão do fenómeno, acabam por se entrecruzar ao nível social, sendo a escola um elemento constituinte da sociedade da qual fazem parte integrante os seus actores. Daí ser nossa preocupação analisar o conceito de perspectiva, que nos criou sérias dificuldades em termos de literatura. A palavra «perspectiva» adquire muitos significados, nomeadamente como uma técnica que ocasiona uma projecção tridimensional dos objectos, como expectativa ou

sensação externa daquilo que se percebe, como panorama à visualização de tudo o que se pode ver ao longe ou ainda como o ponto de vista de uma análise a uma situação específica.

Podemos igualmente tentar definir etimologicamente o conceito de «perspectiva» que tem origem numa palavra do latim tardio, «perspectivus», que deriva de dois verbos: *perspecto*, que significa «olhar até ao fim, examinar atentamente», e *perspicio*, que significa «olhar através, ver bem, olhar atentamente, examinar com cuidado, reconhecer claramente» (Dicionário Escolar Latino-Português, de Ernesto Faria, 1962, p. 805).

Como referimos anteriormente, a palavra «perspectiva» é rica de significados destacando-se também, segundo o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (1998), que perspectiva seria:

uma antecipação qualquer do futuro: projecto, esperança, ideal, ilusão, utopia. O termo exprime o mesmo conceito de possibilidade mas de um ponto de vista mais genérico e que menos compromete, dado que podem aparecer como perspectivas coisas que não têm suficiente consistência para serem possibilidades autênticas (Abbagnano, 1998, p. 773).

Por seu lado, Gonçalves (1998) afirma que perspectiva é a combinação entre o pensamento e a acção, sendo concebida de forma semelhante por diversos autores. Assim sendo e abordando o conceito no quadro do interaccionismo simbólico, define-a, recorrendo à teorização de Arrufat (1991, p. 303), citando Janesick (1978), como “uma interpretação reflexiva socialmente derivada do que um individuo encontra, uma interpretação que serve como base para acções que constrói, [sendo] uma combinação de crenças e comportamentos continuamente modificados pela interacção social” (Gonçalves, 1998, p. 23).

Deste modo, e reportando-nos a esta visão do conceito, concordamos com a ideia de Janesick (1978), que nos possibilita reconhecer a semelhança entre relação e pensamento, na medida em que pressupõe uma conjectura inter-relacional entre indivíduo/individuo e meio/individuo. É nesta simbiose que a autora sugere a interpretação e reinterpretação do relacionamento entre todos os envolvidos no processo educativo e formativo, dando desta forma significado às inter-relações pessoais, nos espaços da educação e da formação.

Podemos assim dizer que as perspectivas, enquanto projecções das acções através dos pensamentos, divergem das atitudes, pois agregam as próprias atitudes. Então, não sendo meras disposições de actuação, referindo-se a específicas situações, não representam obrigatoriamente as crenças gerais ou ideológicas sobre educação, sendo esta, no plano socioinstitucional, da responsabilidade da escola.

Quanto à responsabilidade/finalidade da escola, de forma muito genérica, destacaremos, então, a concepção com a qual nos identificamos e que está bem retratada na seguinte citação:

...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remotas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (Bénard da Costa, 2006, p. 9).

Consideramos também importante referir que concordamos com Aguado (1999), quando defende que a escola deverá ser um espaço intercultural, cujos objectivos deverão ser os de educar diferentes grupos, implementando práticas de inclusão e atendendo às características individuais, independentemente de grupos culturais, de classes, de género e de necessidades educativas especiais. Esta afirmação vem, aliás, na sequência da Declaração de Salamanca, onde objectivamente se afirma que:

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito incluem-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 8).

Concordamos plenamente com os autores citados e com as suas perspectivas de educação, que deverão reflectir-se construtivamente nos diversos contextos educativos. Todavia, quando nos focamos em muitos processos educativos desenvolvidos em escolas portuguesas, verificamos que nem sempre a escola ideal se reflecte nas práticas diárias observadas.

Na generalidade, uma grande parte da sociedade vê a escola sem autoridade, surgindo o professor com uma imagem desvalorizada. Consideramos que seria importante trabalhar para alterar a imagem da escola e também a do professor. Para tal deveríamos utilizar o pensamento científico, de forma a alterar esta representação social.

Para tal mudança, devemos ter presente que:

As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola (Nóvoa, s/data, p. 8).

Estamos em perfeita concordância com Nóvoa e pensamos que a inadequada comunicação da escola com o exterior resulta numa resistência à mudança e não promove a valorização da escola. Como explicita o autor:

A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública... Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação (Nóvoa, s/data, pp. 8 e 9).

Ainda a este propósito, Carlos Fiolhais coloca a tónica num outro aspecto de importância significativa em Portugal, referindo:

Reconheço que há um problema no que respeita à autoridade dos professores e era bom que, a este respeito, o Estado não transigisse. O Estado devia ser o primeiro a respeitar os professores (...) Repito que não pode haver transigências a este respeito (Fiolhais, 2008, p. 5).

Tornando mais complexa toda esta situação, há quatro anos, Portugal viu-se na necessidade de pedir a assistência da troika, perdendo autoridade e tornando-se um país subalterno. A severidade imposta pela crise económica despoletou medidas que influenciaram negativamente a sociedade.

As políticas públicas foram extremamente penosas para as populações e reflectiram-se na escola. Neste panorama político e social, a escola pública surge desvalorizada. Foi por volta do ano 2008 que se começou a sentir, nas escolas portuguesas, uma insatisfação generalizada devido à crise política neoliberal, tendo-se esta tornado mais evidente a partir de 2011. O professor começou a sentir a sua imagem social e profissional cada vez mais degradada na sociedade, muito em parte pelos condicionalismos provocados pela perda de salário, pela estagnação e pela reformulação da carreira docente.

Segundo Streeck (2011), a pressão vivida nos estabelecimentos de ensino provém das contradições do capitalismo, inábil na integração das políticas sociais democráticas. Corroboramos a opinião do autor e constatamos que foi, e ainda é, devido a esta crise e à desvalorização educativa promovida pelo estado, que a escola pública tem vindo a ressentir-se, tendo provocado no corpo docente, desmotivação, menor empenho, menor investimento e perda de autoridade perante a opinião pública.

Nesta era de globalização, perdemos resiliência e auto-suficiência e, com a crise financeira e económica dos nossos dias, era ainda mais importante alterar o sistema do nosso modelo sócio-educativo, apostando na educação para todos os cidadãos, independentemente das diferenças que os caracterizam.

Neste contexto defendemos igualmente que a prática da educação intercultural implica uma mudança de paradigma e que devemos integrar a diferença como factor promotor de estratégias de desenvolvimento e aprendizagem para o próprio e para os outros intervenientes nos processos educativos, como defendem autores como Aranha (2004), afirmando que a escola inclusiva será aquela que garanta a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, para que se desenvolva pessoal e socialmente, como tão bem, defende Pastor (1988, s/ p.),

esta nueva perspectiva que hemos de asociar con lo que hoy denominamos «educación inclusiva», significa, fundamentalmente, que hemos de dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos - sin exclusión - no sólo en el marco físico de una misma clase, sino también en el marco académico de un currículum.

Defendemos, então, a escola como um local por excelência para combater a exclusão social, passando por universalizar o acesso às formas de promoção cultural dos indivíduos, implementando práticas de entreajuda entre todos os membros da comunidade, trabalhando conscientemente para amenizar o que se construiu sem se atender à diversidade durante várias gerações e ir eliminando barreiras que impedem a normal e saudável inclusão de todas as crianças e de todos os jovens, com os correspondentes desafios que isso coloca aos professores em termos de formação e acção prática.

Pensamos, assim, que a escola poderá contribuir eficazmente para o fim da desigualdade de oportunidades e para a construção de uma sociedade mais justa, mais tolerante e mais solidária. A este propósito Nóvoa (2010) afirma que, para o efeito, será necessário:

trabalhar de forma mais integrada dentro das escolas e redes então nem se fala... Os professores, a orientação, a coordenação e a direcção têm que se ver como um único corpo, respeitadas e valorizadas as diferenças que fazem com que todos possamos crescer e ganhar dentro do grupo. O sentido colectivo da acção dá mais coerência e pertinência ao trabalho perante os alunos, a comunidade atendida e toda a colectividade. Falas e acções alheias ao que a maioria dos profissionais trazem a público acabam fazendo com que a compreensão do projecto pedagógico, dos objectivos e realizações do grupo de trabalho acabem não sendo compreendidas pelos alunos, pais e comunidade como deveriam. Temos que agir colectivamente para que

possamos realizar práticas e efectivar a educação de modo coerente! (Nóvoa, 2010, p. 2).

Reforçando a importância da ideia acima explanada, tão importante para as escolas e para a sociedade actual, Nóvoa (2010, p. 30) defende também, reportando-se à formação dos professores, que a cidadania activa, a cultura empresarial e a educação ao longo da vida fazem parte de:

un proceso de reconfiguración del yo. Así pues, la tarea de solucionar la crisis del Estado del Bienestar - y/o del modelo social europeo - se transfiere para los ciudadanos, a los cuales se insta a responsabilizarse por la «constante actualización de su conocimiento» con el fin de mejorar su empleabilidad y consolidar el proceso de unionización (Nóvoa, 2010, p. 30).

Enquanto a escola não for capaz de se reinventar como factor de inclusão dos sujeitos na sociedade, contribuindo para a aquisição das necessárias competências que fazem do sujeito o homem do amanhã, tão capaz como outro saído de um meio social mais privilegiado e os professores não se assumirem como verdadeiros obreiros desta tarefa, então não construiremos uma verdadeira sociedade, plenamente humanizada.

Reforçando esta ideia, González (2002, p. 27) assegura que a “educação é intencional e pressupõe uma mudança na pessoa para melhorar e se aperfeiçoar, e, nesse sentido, o processo educativo pode alcançar distintos graus, mas é inacabado em sua pretensão de preparar as pessoas para a vida em sociedade”, se não pressupuser o que afirmámos no parágrafo anterior.

Assim sendo, a educação inclusiva articula-se necessariamente com a educação intercultural e com a educação para a cidadania e as iniciativas que são promovidas no âmbito de umas e outras devem reflectir essa interdependência.

Como salientam Beltrão e Nascimento (2000, p. 49), a educação orientada para o desenvolvimento de práticas de cidadania passa pela educação política, cívica, para os valores e para o carácter, transcendendo-as ao integrar as referidas vertentes no desenvolvimento global “do/da Homem/Mulher com vista à sua participação plena e activa em todos os aspectos, pessoais e colectivos, que caracterizam a sociedade humana”. Daí acrescentarem que a educação global necessitará de desenvolver, como defendeu Ribeiro, em 1993, diferentes competências, nomeadamente, competências básicas de comunicação e aprendizagem; desenvolvimento intelectual; auto-realização; bem-estar físico e emocional;

desenvolvimento social; educação para a cidadania; formação cívica; formação moral; informação e orientação vocacional; e, também, na área da criatividade e formação artística. Esta abordagem revela-se prospectiva sobre as actuais dinâmicas de defesa pelo direito «igualdade de género», que naturalmente defendemos.

Os diversos quadros teóricos explicativos do desenvolvimento humano ao longo dos ciclos de vida têm tentado explicar - tomando por referência sobretudo a teorização de Papalia e Olds (2001), que se reporta ao modelo psicossocial de Erikson (1950, 1982) - as suas dimensões afectiva a relacional.

Também segundo Arends (1995), a educação multicultural envolve a competência de aprender, reconhecer e compreender de todos os grupos culturais, independentemente da base racial, étnica, linguística, sexual ou outra. Para tal, cabe ao professor adoptar atitudes abertas, percebendo os alunos como elementos singulares uns dos outros mas que se interligam, interagindo entre si e igualmente com os demais elementos da comunidade educativa. Para que o professor consiga atingir esse nível de competência, deve procurar ser detentor de modelos de estratégias de ensino que possibilitem atingir as metas de aprendizagem multiculturais. Estas incluem a aprendizagem cooperativa e a resolução de problemas na comunidade, que consciencializem o professor de que o sucesso da sua actuação estará na maior capacidade de auto-reflexão, de aceitação do outro e da aposta na mudança pessoal. Defendemos estar ao alcance de qualquer professor tomar consciência dos seus preconceitos, estando desperto para os sanar ou minimizar. Por outro lado, há que adoptar metodologias que promovam e valorizem os conhecimentos e as aprendizagens anteriores dos alunos, tomando-as como pontos de partida para a avaliação das respectivas capacidades e para o desenvolvimento das suas competências.

Levando em linha de conta os pressupostos teóricos referidos e visando atingir os objectivos que nos propomos atingir, desenvolvemos um processo investigativo de natureza qualitativa, descritiva, heurística e interpretativa, que nos permitirá conhecer as perspectivas dos professores de educação especial relativamente à educação inclusiva.

Metodologicamente, o estudo configura-se essencialmente como um estudo de casos múltiplos, segundo as perspectivas de Stenhouse (1987), Bogdan e Biklen (1994), Yin (2005) e Arzaluz (2005), entre outros.

A primeira parte, constituída pelo enquadramento conceptual do estudo, compreende três

capítulos. O primeiro aborda o desenvolvimento humano, nas perspectivas epigenética de EriKson e sócio-afectiva de Vigotsky. Ater-nos-emos também no desenvolvimento do professor como adulto e às suas perspectivas como agente educativo.

No segundo capítulo abordaremos a educação intercultural, definindo o conceito de interculturalidade, e abordando a educação intercultural e a formação para a interculturalidade. Faremos ainda referência a algumas investigações neste campo.

No terceiro capítulo centrar-nos-emos na educação especial, contextualizando-a em Portugal. Focaremos a formação de professores nesse campo e tentaremos estabelecer pontos de interligação entre a educação especial e a interculturalidade. Em seguida, evidenciaremos as práticas interculturais dos professores de educação especial, focando ainda alguns estudos sobre a temática.

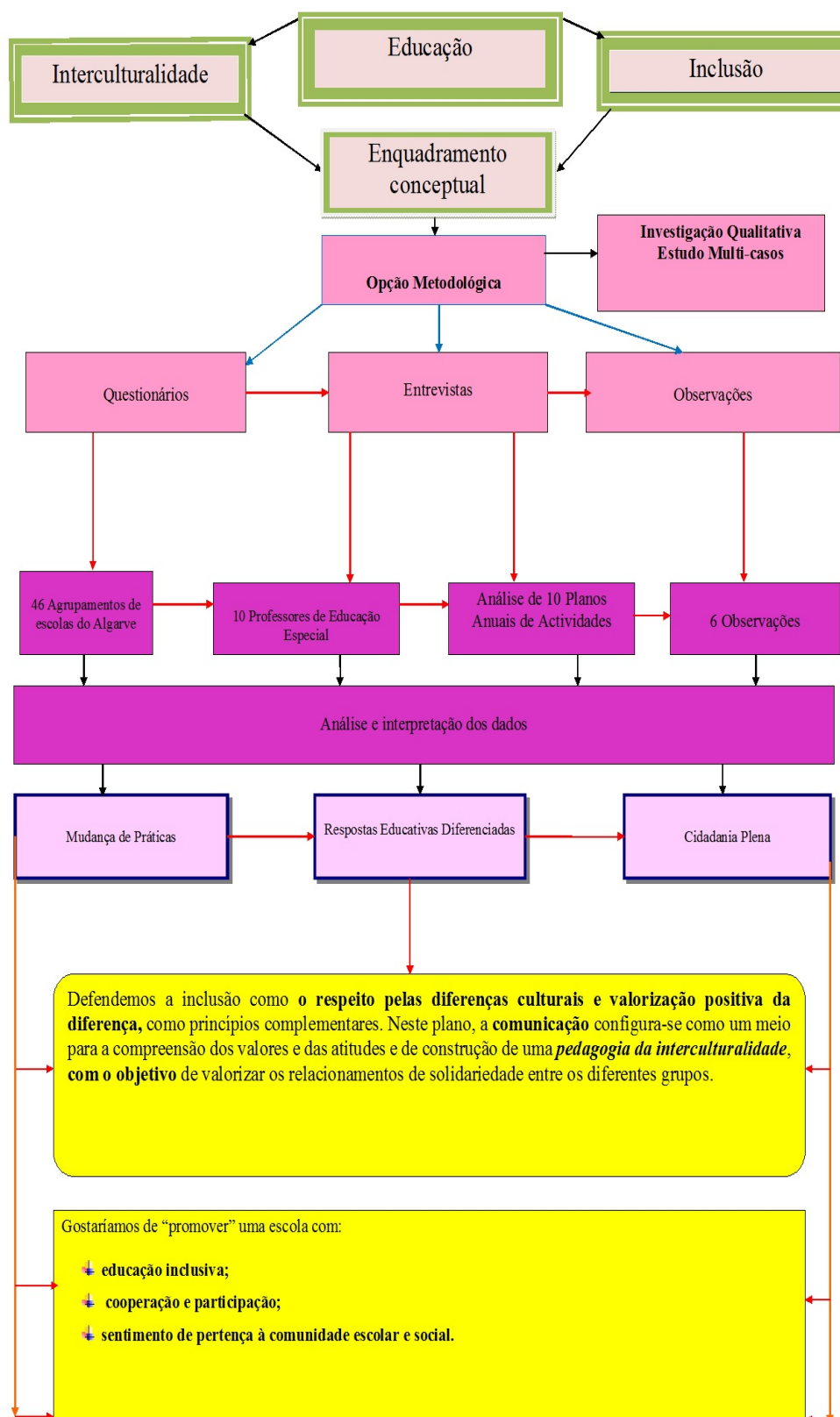
A segunda parte do trabalho é constituída pelos três capítulos cujo conteúdo passamos sinteticamente a apresentar (Página 32).

A segunda parte do trabalho é constituída pelo estudo empírico, onde explicitamos a sua natureza, o contextualizamos geograficamente e caracterizamos os seus sujeitos. Após a fundamentação e descrição dos procedimentos lógicos a que recorremos, procederemos à análise e interpretação dos dados em termos gerais (Capítulo V) e dos casos (Capítulo VI). Por fim, apresentaremos as conclusões do estudo desenvolvido. A concluir, afirmamos que cada um dos seis capítulos em que o estudo se estrutura é dotado de sentido e coerência próprios, todos eles visam concorrer de forma consentânea e articulada para consecução dos seus objectivos.

Assumimos que este trabalho não respeita o acordo ortográfico, recentemente instituído em Portugal. Foi uma opção conveniente, considerando que a grande maioria do trabalho estava redigida antes da obrigatoriedade de implementação do mesmo, razão pela qual optámos por esta decisão. Perspectivamos numa breve oportunidade, caso se justifique, proceder às necessárias alterações na redacção do estudo, respeitando o referido acordo ortográfico.

Com o intuito de melhor explicitar o processo investigativo realizado, elaborámos um mapa conceptual (figura nº 1), que possibilita uma visão geral e estruturada do mesmo.

Figura n.º 1 - Esquematização do estudo



1.ª Parte - Enquadramento Conceptual

Capítulo I – Educação e desenvolvimento humano

1. Introdução

“É necessário analisar a situação desde as suas raízes históricas e culturais, humanas e tecnológicas. É necessário fazer participar os pais e os técnicos, a família e as comunidades, na organização e suporte das instituições”.
(João dos Santos, 1982, pp. 15 e 16)

O desenvolvimento humano é essencialmente de natureza psicossocial, resultando em grande medida das interações entre o sujeito e o meio social. Baseados na teoria psicossocial de Erikson, consideramos que o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia com o nascimento e se prolonga até ao final da vida.

A personalidade vai-se produzindo à medida que a pessoa prossegue os estádios psicossociais que, no seu conjunto, constituem o ciclo da vida. Nas diferentes fases, o indivíduo vivencia experiências positivas ou negativas que contrariam as vivências tidas em estados anteriores, pelo que o conceito de crise é fundamental para a construção da personalidade.

As crises psicológicas que permitem ao indivíduo a aquisição de sentimentos, como confiança em si próprio, autonomia, iniciativa ou, ao invés, falta de confiança, sentimentos de inferioridade e de culpabilidade, surgem ao longo do ciclo da vida, distribuídas por oito «estádios» em cada um das quais aparecem, segundo Erikson, «virtudes» específicas.

Tendo por referência os sujeitos do presente estudo, enfatizamos o sétimo estágio (por incluir a idade da adultez - idade do adulto/professor), cujo conflito típico é a Generatividade versus Estagnação. Tendo o termo generatividade sido concebido por Erikson para assinalar o comprometimento do adulto em relação ao futuro e à nova geração. As inquietações com os jovens, o seu bem-estar e a vontade de ajudar à construção de um mundo melhor desenvolvem as potencialidades do eu e incrementam a afirmação pessoal do adulto. Se, por um lado, o adulto desenvolve actividades que considera produtivas e úteis aos outros, sente-se valorizado e útil com os cuidados que lhes dedica e satisfaz-se com o agrado que provoca no outro, por outro, se o adulto só se preocupa apenas consigo próprio, não conseguindo ser grato para com o próximo, nem ser altruísta, a sua vida torna-se apática, revelando indicadores de estagnação. Dependendo do tipo de desenvolvimento individual, as competências construídas neste estágio são a produção e a ajuda aos outros.

De facto, o percurso de vida desenvolve-se em função da vivência de crises sucessivas. Conforme forem resolvidas as crises, a pessoa situar-se-á mais ou menos adequadamente no contexto social, retirando ilações para o funcionamento consigo própria e adequando o relacionamento com os outros e com a vida.

Por todas estas razões, hoje compreendemos a importância de se conhecer os estádios de desenvolvimento humano, pois estes influenciam e são influenciados pela aprendizagem de diversificados conceitos.

A resolução positiva leva o indivíduo a dominar mais eficientemente o ambiente que o rodeia, a funcionar de modo mais consistente e seguro e a ser capaz de se compreender melhor a si próprio e aos outros.

Sabemos que o desenvolvimento humano permite a apreensão das mais variadas noções precocemente. Esta aprendizagem perdura pela vida fora, no entanto a forma como esta aprendizagem se processa está interligada com o desenvolvimento da linguagem e o nível de desenvolvimento intelectual.

O desenvolvimento pessoal pressupõe mudanças, qualitativamente distintas e integrativas que ocorrem numa sequência invariante e obedecem a um conjunto estruturado que permite experiências cada vez mais integradas e complexas relativamente às anteriores.

O desenvolvimento cognitivo depende, em grande parte, das emoções e das relações sociais. As emoções integram-se em estados evolutivos, que se centram em diferentes focos, ao longo do processo de desenvolvimento. A auto-estima permite ao organismo relacionar diferentes aspectos do desenvolvimento psicológico, tais como a cognição, as emoções, ou os aspectos sociais. É a auto-estima que permite consolidar bastante o auto-conceito. Alguns autores defendem a ideia de que a auto-estima depende do apoio social e do reforço positivo, que, por sua vez, fazem a pessoa acreditar nas suas competências.

Existem muitas perturbações emocionais que se formam e afectam o desenvolvimento normal do ser humano. Stress, ansiedade, depressão e agressividade são alguns dos transtornos que afectam o normal desenrolar do crescimento afectivo e relacional (Papalia e Olds, 2001).

Para que situações deste tipo não se desenvolvam é importante e necessário que o adulto-professor não se isole social e profissionalmente, tente estabelecer interacções permanentes com colegas e/ou outros profissionais da educação, por forma a serem criadas alterações às práticas desenvolvidas nas escolas e implementados hábitos de partilha de situações de

sucesso e bem-estar. Assim sendo, mais alunos poderão vir a beneficiar de acções inclusivas nas escolas actuais e, de modo sistémico, nos diversos contextos de acção. O adulto-professor bem-sucedido socialmente será obviamente um professor mais seguro, mais realizado pessoalmente e estas características repercutir-se-ão genuinamente na sua prática diária e na sua inter-relação com os alunos.

2. Erik Erikson e os estádios psicossociais

As diferenças e as características da condição humana manifestam-se através de comportamentos e de atitudes, ou seja, nos modos de vida que caracterizam os sujeitos.

O conceito de desenvolvimento psicossocial surge, ao longo da vida, através da dimensão psicopedagógica, num processo holístico de individualização e de socialização simultâneas que configuram de uma forma sólida não só as competências cognitivas, psico-motoras e afectivas do indivíduo, mas também as suas vulnerabilidades, sensibilidades, singularidades e diferenças.

Reforçando a ideia de que o ser humano está em aprendizagem constante, reportamo-nos a Erikson (1976), que baseia a sua concepção de desenvolvimento humano numa perspectiva longitudinal, considerando que o indivíduo se vai desenvolvendo ao longo de toda a vida. Este autor constituiu-se como uma referência obrigatória, pelo facto de ser o pioneiro do estudo do desenvolvimento do homem até à fase da «terceira idade».

Erikson (1993) destaca a importância da resolução das crises psicológicas que surgem ao longo do ciclo da vida, sucedendo-se por oito etapas, cada uma das quais caracterizando-se por uma problemática específica, que se consubstancia numa evolução polarizada, em que uma aquisição positiva ocorre quando a resolução da crise é favorável, traduzindo-se, então, num ganho psicológico, emocional e social, num valor, numa característica da personalidade, numa competência, numa qualidade pessoal ou num sentimento, verificando-se na situação negativa uma estagnação ou perda das qualidades ou expectativas para a vida.

A busca da compreensão da identidade, definida como uma autoconfiança interna perante as mutações, foi também uma das maiores preocupações de Erikson (1976). A sua teoria pauta-se pela existência de dois pólos, um positivo e outro negativo, que, ao longo do ciclo de vida,

integram traços gerais de personalidade e norteiam o indivíduo para o sucesso ou para o não sucesso (Papalia e Olds, 2001).

Gardner (1997) salienta a importância dos constructos de Erik Erikson, que em 1976 expôs a sua teoria defendendo que os processos de imitação social, de assimilação e de capacidade de comunicação, juntamente com o envolvimento afectivo, que surge desde que nascemos, constituem fontes essenciais para a construção de objectos simbólicos. Estas construções, que são alicerçadas na interacção social e nos envoltimentos afectivos do bebé com a mãe, numa fase inicial do desenvolvimento, produzem efeitos psicológicos e fisiológicos no adulto e formam sistemas de referência sobre vinculação e socialização, dando origem à criação da identidade e fases posteriores do desenvolvimento.

Assim, o autor defende a existência de oito estádios psicossociais, que incluem o desenvolvimento por toda a existência do sujeito. De entre eles, permitimo-nos destacar o sexto e o sétimo, nos quais se situam os sujeitos do nosso estudo, pelo que nos irão merecer uma abordagem mais detalhada.

Sexto: adulto-jovem (21-40 anos) - fase da maioridade jovem. Sentimento de intimidade versus isolamento, ou seja, introversão e evitamento social.

Sétimo: Meia-idade (40-60 anos) - fase da maturidade. Sentimento de integridade versus desespero/desesperança, causador de descrédito no valor da própria vida.

O sexto estágio, em que se situa a maioria dos inquiridos da primeira fase do presente estudo, assenta em Intimidade versus Isolamento, ocorre sensivelmente entre os 19 e os 40 anos e está relacionado com a intimidade com o sexo oposto. Este relacionamento implica um investimento pessoal. A experiência de situações solidárias em associações e com grupos sociais é enriquecedora para os indivíduos. O jovem adulto está preparado para estabelecer laços sociais caracterizados pela amizade, partilha e confiança. A intimidade exige que o sentimento de identidade pessoal facilite o relacionamento com os outros numa base de compromissos, alteração de hábitos e, mesmo, de aceitação de sacrifícios. Por outras palavras, exige que se esteja predisposto e se seja capaz de regular os ciclos de trabalho e os tempos de lazer.

As dificuldades em estabelecer relacionamentos íntimos contribuem para que as pessoas se fechem em si mesmas e permaneçam no isolamento, não permitindo que as virtudes como o amor e a afiliação sejam desenvolvidas, o que virá a afectar a sua personalidade e

consequentemente o seu relacionamento com o mundo. Tornam-se desconfiadas, mantendo sentimentos negativos, de temor pelo fracasso e pela rejeição, com sérias dificuldades em tomarem iniciativas e em estabelecerem/manterem relações amorosas, como resultado de crises mal resolvidas. A virtude básica desta fase é o amor que se nutre pelos outros. Este é um estágio em que se corre o risco de isolamento ou distanciação.

O sétimo estágio, traduz-se na Generatividade versus Estagnação, em que também se situam alguns dos inquiridos e ocorre entre os 40 e os 65 anos e está intimamente ligado aos cuidados a prestar às gerações futuras. É uma fase de produtividade e criatividade. A virtude básica deste estágio traduz-se no cuidar. Pode aparecer uma dedicação à sociedade à sua volta e realização de valiosas contribuições, ou grande preocupação com o conforto físico e material. Daí ser a fase de desenvolvimento em que o indivíduo está disponível para outrém, servindo de apoio emocional de conselheiro com uma atitude compreensiva e altruísta.

Inclui, portanto, actos/sentimentos de altruísmo e de valorização sentida por ajudar alguém que precisa. Para além de valorizar a ajuda directa aos filhos, leva o indivíduo a sentir preocupações relativas às gerações futuras, reconhecendo a própria responsabilidade nesse processo e a capacidade de se envolver em projectos orientados para a concretização de uma melhor qualidade de vida das comunidades envolventes e sociedade. Assim, um indivíduo, nesta fase, sente-se útil e desenvolve sentimentos de generatividade, marcados por uma necessidade de se manter produtivo e de cuidado e carinho nos relacionamentos. Todavia, nem todos prosseguem neste sentido e, por isso, vão desenvolvendo sentimentos egocêntricos, encontrando formas de culpar os outros ou a si mesmos pelas frustrações que sentem relativas ao seu percurso de vida, desresponsabilizando-se pessoal e socialmente. Nos casos mais graves, pode ocorrer uma invalidez prematura, decorrente de estados depressivos que não permitem a sua resolução.

Na teorização de Erikson, as diferentes etapas do desenvolvimento humano traduzem-se em crises que não são uma catástrofe, significando, sim, momentos de maior ou menor vulnerabilidade. O sujeito tenderá a resolver cada uma delas positivamente, pelo que, desta forma, terá maior possibilidade de sucesso.

O primeiro estágio, denominado Confiança versus Desconfiança Básica, ocorre entre os 3 e os 12 meses. Este estágio está relacionado com o conflito entre a confiança ou a desconfiança

que a criança possa desenvolver em relação à progenitora ou substituta, isto é, com o modo como esta a alimenta e conforta, como com ela estabelece trocas de dar e receber, no fundo, com o modo como esta díade se vincula. O sentimento de confiança estabelece-se quando a criança desenvolve um sentimento de conforto e de segurança, quando a mãe responde positivamente às necessidades básicas do bebé.

O segundo estágio, pautado pela Autonomia versus Vergonha e Dúvida, que ocorre entre os 12 e os 24 meses, focaliza-se no controlo dos esfíncteres, ou seja, na capacidade que a criança irá desenvolver no controlo da micção e dejectação. Há a necessidade de não se valorizar demasiado alguma dificuldade no controlo dos esfíncteres, pois a criança poderá desenvolver a vergonha resultante de um sentimento de incapacidade quanto ao mesmo.

O terceiro estágio, denominado Iniciativa versus Culpa, ocorre entre os 3 e os 5 anos e relaciona-se com a família nuclear. Sentimentos de inveja, raiva e rivalidades com iguais não são favoráveis ao desenvolvimento da resolução de conflitos pela positiva, no sentido da autonomia em relação à locomoção e à linguagem.

O quarto estágio, promove a Indústria versus Inferioridade, que ocorre entre os 6 e os 11 anos, configura-se em função do mundo social, nomeadamente da escola, com o grupo de pares e os professores. O «Eu» necessita de desenvolver método, virtude básica para a competência. Existe o perigo de não ajustamento às circunstâncias em relação à família, ou mesmo a aspectos exteriores, que são determinantes para a vontade de aprender; por outro lado, existe também o risco de considerar o trabalho como única obrigação de produtividade e, consequentemente, da criança não se sentir valorizada.

O quinto estágio, determina a Identidade versus Confusão de Papéis, surge com o fim da meninice, no período da adolescência. Estabelecem-se relações com os pares, em função dos sentimentos de identidade pessoal e dos papéis sexuais, terminando na amizade heterossexual.

Neste estágio, o jovem atravessa profundas mudanças fisiológicas e realiza tarefas que aproximam o adolescente da idade adulta. Os jovens estão centrados na sua aparência física, podendo, mesmo, dizer-se que passam por um tempo de crise de identidade. Existem dúvidas sobre caminhos profissionais, atracção por ideais totalitários e, principalmente, sobre a própria identidade sexual. A união com um grupo, através de super-identificação com os heróis do momento, pode ajudar a resolver a crise.

E, finalmente, o oitavo estágio, é responsável por sentimentos instaurados de Integridade versus Desespero, ocorre dos 65 anos até à morte e nele os indivíduos realizam uma aprofundada meditação acerca do lado espiritual da vida, questionam-se e experimentam sentimentos intensos de introspecção sobre o seu lugar e o lugar da espécie no universo. A integridade deste último estágio contribui, largamente, para o sentimento de confiança, se o envelhecimento ocorre com o sentimento de produtividade e valorização do que foi vivido. Verificando-se arrependimentos e lamentações sobre oportunidades perdidas ou erros cometidos, haverá integridade e ganhos, de contrário um sentimento de tempo perdido e a impossibilidade de começar de novo trará tristeza e desesperança, que caracterizarão, então, o indivíduo. A virtude básica é nessa altura a sabedoria.

3. Vygotsky e a dimensão sócio-afectiva

Segundo Vygotsky (1999), o comportamento é um processo de equilíbrio entre o nosso organismo e o meio. É na simplicidade elementar das nossas relações com o meio que o organismo procura estabelecer os processos de equilibração ao longo do processo vital.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1978) considera que o desenvolvimento humano é composto por sucessivas interiorizações de competências. O autor distingue claramente as funções intelectuais elementares - tais como a memória, a atenção e a vontade - das funções elevadas, como, por exemplo, as culturais que se vão adquirindo, sendo estas especificamente humanas. Considera ainda que qualquer função no desenvolvimento cultural do indivíduo emerge duas vezes. Em primeiro lugar, surge no plano social e, posteriormente, no plano psicológico. Em segundo lugar, aparece como uma categoria inter-psicológica, reaparecendo posteriormente como uma categoria intra-psicológica.

Para que o organismo adquira este equilíbrio com o meio, é necessário regular a «balança», como é necessário abrir a válvula na caldeira em que a pressão do vapor supera a resistência do seu corpo (Vygotsky, 1999).

As reacções afectivas, emocionais, não podem ser consideradas de forma isolada, como elementos especiais da vida psíquica que só depois se combinam com outros elementos. A reacção emocional é o resultado singular de uma estrutura concreta do processo psíquico que mostrou as reacções emocionais iniciais, podendo estas surgir tanto na actividade desportiva,

desenvolvida em movimentos externos, como na que transcorre na mente, por exemplo, no xadrez. Na verdade, evidencia-se que, nestes casos, surgem diferentes conteúdos que correspondem a diferentes reacções.

Tal papel é desempenhado, por exemplo no início da vida, pela escola, onde a criança pode pensar minuciosamente sobre algo de forma imaginada, antes de levá-lo a cabo.

Isto, sem dúvida, ocorre precisamente durante a idade escolar, para que se estabeleçam as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, ou seja, a possibilidade e a faculdade de se entregar, de forma mais ou menos consciente, a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada com o pensamento realista.

Por outro lado, a formação de conceitos, que representa o começo da idade de transição para a vida adulta, é um factor de extrema importância no desenvolvimento das mais diversas e mais complexas combinações, conexões e relações que, no pensamento conceptual do adolescente, podem ser estabelecidas entre diferentes elementos da experiência. Não só o aparecimento da linguagem mas também os momentos cruciais mais importantes no seu desenvolvimento são, ao mesmo tempo, momentos cruciais do desenvolvimento da imaginação infantil.

Por conseguinte, a investigação não só confirma que a imaginação infantil é uma forma de pensamento não-verbal, voltado para si, não-dirigido, mostrando também, a cada passo, que o seu processo de desenvolvimento, assim como o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está intimamente ligado à linguagem da criança, à forma psicológica principal da sua comunicação com aqueles que a rodeiam, isto é, à forma fundamental de actividade colectiva social da consciência infantil. O que Vygotsky quer dizer é que a fantasia é dirigida a um fim, é orientada, e que a actividade construtiva da consciência é uma ferramenta cuja base é a imaginação. O autor também debateu a relação entre afecto e cognição a partir de sua visão sócio-interacionista. Defendeu que o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância. Para Vygotsky (1998, p. 40), “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. Ao estudar experiências afectivas, podemos inferir que esses fenómenos referem experiências subjectivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos afectam e são afectados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências.

Outro aspecto de grande importância da teoria de Vygotsky (1998), especialmente para este estudo, é que o autor procurou delinear a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, para ele, os adultos, nesta perspectiva, têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. No entanto, tal facto não significa a ocorrência de uma redução ou desaparecimento das emoções iniciais, mas propõe a existência de um deslocamento para o plano do simbólico da significação e do sentido.

Em resumo, a partir das concepções teóricas explicitadas, podemos afirmar que existe uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afectivos e cognitivos, a princípio orgânicos, que ganham complexidade durante o desenvolvimento do indivíduo, entendendo-se que ambos, compondo uma indissociável relação, são intrínsecos ao desenvolvimento humano e caracterizam-se como processos socialmente construídos.

É inegável, também, a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a evolução do processo emocional. Nas crianças, os pensamentos estão muitas vezes sujeitos aos impulsos emocionais. Também na idade adulta, a actividade do pensamento se vê subordinada aos interesses emocionais.

Isso acontece, fundamentalmente, graças ao prazer imediato que se extrai dessa actividade e ao facto de, juntamente com isso, se produzir uma série de sensações agradáveis e, por fim, uma série de interesses e impulsos emocionais, que se traduzem numa satisfação fictícia evidente, que é também uma substituição da satisfação real de processos emocionais.

Existe a capacidade de sonhar, mas quando o pensamento realista se relaciona com uma tarefa importante, situada, de alguma forma, no centro da personalidade, desperta no sujeito uma série de sensações emocionais de carácter mais considerável e verdadeiro do que a própria capacidade de imaginar e de sonhar. Isto é, se o pensamento realista estiver orientado para uma tarefa de importância vital para o sujeito, veremos que as emoções relacionadas com tal pensamento realista são frequentemente ainda mais profundas e mais significativas no sistema de pensamento do que as emoções relacionadas com pensamentos fantasiados. No entanto, tanto o pensamento como a imaginação são actividades que devem ser encaradas como sistemas entre os quais existem dependências e nexos associativos. É deste modo que o pensamento lógico se desenvolve numa excepcional e estreita interpelação com o meio.

Mais ainda, ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga e

que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.

Logo, a igualdade de oportunidades e os recursos implicam que todas as capacidades, talentos e experiências se tomem, nos processos formativos ao longo da vida, como ponto de partida importante para construir processos de ensino e aprendizagem baseados na justiça e na genuína equidade dos resultados académicos e/ou profissionais de todos. Isso implica, necessariamente, um equilíbrio entre o formal e o informal, o individual e o colectivo, o processo e o produto, a diversidade e a unidade; exige, também, uma coordenação de esforços para conseguir, em simultâneo, mudar a auto-estima, a auto-confiança e a segurança em si mesmo. Impõe, ainda, uma certa clareza que permita superar muitos dilemas e extravagâncias, colocando em marcha medidas que promovam a igualdade de oportunidades, pondo à prova tanto a nossa capacidade de tolerância como a competência para apreciar a diversidade como uma força valiosa, em vez da mesma ser vista como uma debilidade que é preciso superar.

Concretizando o que considera educação, Vygotsky, influenciado por Blonski (1993), afirma:

A educação pode ser definida como a influência e a intervenção planeadas, adequadas ao objectivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá carácter educativo o estabelecimento de novas reacções que, em alguma medida intervenham nos processos de crescimento e os orientem. Nem todos os novos vínculos que se fecham [formam] na criança, portanto, serão actos educativos (Vygotsky, 1926/2003, p. 82).

O autor em referência reforça ainda a ideia da importância da escolaridade e da experiência dos alunos quando refere que “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor reduz-se à organização e à regulação do tal ambiente” (Vygotsky, 1926/2003, p. 77).

No que respeita ao adulto em formação, poderemos dizer que este passa pela necessidade de conceber processos de aprendizagem que se encontram na base do que nos torna humanos.

Para Bourdieu (1983), a socialização surge como um processo biográfico de integração das maneiras de ser e de estar de um determinado grupo de origem. Cada indivíduo é subordinado de modo coerente, desde a sua infância, a não perceber, a não querer e a não fazer, a não ser o que é, conforme às suas condições sociais anteriores. Compreende-se assim que os membros de um mesmo grupo social ajam de maneira semelhante sem ser necessário concertarem-se. O «habitus» traduz-se, pois, numa visão do mundo económico e social, num

«ethos de classe» que se afirma em todos os domínios da vida pública e privada.

Todavia, parafraseando Bourdieu (2005, p. 119), consideramos fundamental que os professores de educação especial reconheçam “as suas experiências, as suas dificuldades, as suas interrogações, os seus sofrimentos,” pois só fazendo a auto-reflexão crítica sobre a acção prática se consegue identificar as dificuldades e corrigi-las. Daí ser tão importante, para além da formação inicial, a formação contínua. Segundo o relatório Warnock (1978), os programas de formação inicial devem capacitar o professor com uma componente de educação especial e mais recentemente a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) confirmou a necessidade de formação inicial com ênfase no domínio da educação especial para todos os professores, apelando para uma maior especialização neste domínio.

Daí Sousa (2012, p. 352) destacar que,

os Educadores de Infância e os Professores têm um papel central (pivot) no contexto das dificuldades e incapacidades sensoriais, cognitivas e/ou motoras, quer na situação de responsáveis pelos grupos das respectivas salas (...), quer na situação de Docentes de Apoio Educativo/Educação Especial (tanto nos estabelecimentos de educação da rede pública, como nas escolas de ensino particular e cooperativo).

Referindo-se à importância destes profissionais nas equipas multiprofissionais em que os referidos docentes assumem, para além do educativo, um papel social fundamental, a referida autora afirma que:

são a pedra de toque entre os vários indivíduos que, directa ou indirectamente, se relacionam com as crianças. Pela sua formação inicial e contínua e/ou especializada, que lhes facilita a compreensão do desenvolvimento infantil nos diversos domínios, têm facilidade em identificar e compreender/despistar as diferenças e dificuldades inerentes ao desenvolvimento da criança com dificuldades ou deficiências.

Concordamos com Sousa (2012, p. 368), ao justificar que esse facto não deve causar admiração, pois:

a sua formação - inicial, acrescida da contínua (e, nalguns casos de especializações e pesquisas efectuadas, autoformação, etc.) - parece oferecer óptimas condições para tal desempenho, pois activa nestes profissionais competências fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, não se limitando ao desenvolvimento das faixas etárias correspondentes à infância.

Efectivamente, como refere a autora supracitada (2012, p. 368), as experiências pessoais e profissionais, de vida e de formação (in)formal deverão desenvolver nesses profissionais:

o interesse pelo aprofundamento de diversificadas temáticas ligadas aos domínios do ser, do saber e do fazer - cruzando diversos conhecimentos de natureza empírica e científica - quer pela experiência quer pelos

conhecimentos nas áreas das ciências da natureza, matemática, psicologia, pedagogia, sociologia, antropologia e, ainda, da comunicação, da tecnologia, etc., não esquecendo a importância da filosofia, das artes - da estética e da criatividade.

Quanto a nós, defendemos que é necessário que as escolas ponham em prática medidas fundamentadas na escola inclusiva e que a formação dos professores deve assentar na promoção do questionamento e da pesquisa para a solução dos problemas que se nos colocam, no diálogo, e na confrontação positiva entre pares. A ideia encontra eco em Dyson (2000), que defende a igualdade de oportunidades e a aprendizagem conjunta, quer na escola quer em toda a sociedade.

4. Processo sociocognitivo e factores sociais

Segundo as perspectivas da aprendizagem social, distinguem-se «identidade pessoal» e «identidade do Eu». A primeira leva o indivíduo a comportar-se como um ser único e diferente; a segunda obriga-o a ser parecido com os outros. Entre estas duas noções criam-se expectativas, das quais surge o conceito de «distância em relação ao papel», que permite ao sujeito interpretar diferentes dimensões da sua identidade. Estes e outros conceitos, tais como «conhecimento social» e «descentração social» referem algumas capacidades que o indivíduo adquire na interação com o mundo envolvente. Saber manter a sua identidade perante situações de expectativas divergentes, ou conhecer/perceber os outros com base na sua própria imagem permite ao indivíduo o fortalecimento do «self» e a criação de relações empáticas. As investigações sobre «descentração perceptiva», entendida esta como a capacidade do indivíduo conhecer o ponto de vista do outro, foram desenvolvidas por vários autores, nomeadamente Rogers (1985) e Sprinthall e Sprinthall (1993) e mesmo Bandura (2008), quando propõe que a:

Teoria social cognitiva adopta a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança. Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto organizadas, proactivas, auto-reguladas e auto reflexivas, apenas produtos dessas condições (Bandura, 2008, p. 15).

Já na perspectiva de Rogers (1985), cada indivíduo é considerado como sendo uma verdadeira pessoa e não um mero objecto, achando necessário que a relação humana tenha como referência três vectores fundamentais: a aceitação incondicional, a congruência e a

empatia.

Assim sendo, devido à necessidade de relacionamento com as outras pessoas, o próprio indivíduo terá necessidade de modificar o seu comportamento à medida que a relação verdadeira de aceitação, congruência e empatia desenvolve o ambiente favorável ao seu crescimento pessoal, como tão bem está expresso na citação que se segue:

O indivíduo aceita cada vez com maior facilidade a sua própria responsabilidade perante os problemas que tem que enfrentar, e sente-se cada vez mais afectado pelo comportamento que perante eles manifestou. O diálogo interior torna-se mais livre, melhora a comunicação interna e reduz o seu bloqueio (Rogers, 1985, p. 124).

Pascal e Bertrand (1996, p. 22) afirmam que “Vygotsky demonstrou que a aprendizagem das crianças é uma actividade social que progride através da sua interacção com os adultos e as outras crianças”, o que enfatiza, sem dúvida, o papel e a acção dos professores. Segundo o último autor referido, a aprendizagem comporta, em qualquer momento, três níveis ou «zonas» de desenvolvimento:

- Zona de desenvolvimento real (ZDR)
- Zona de desenvolvimento próximo (ZDP)
- Zona de desenvolvimento futuro (ZDF)

Explicitando, «a zona de desenvolvimento real descreve a aprendizagem que a criança já realizou»; «a zona de desenvolvimento futuro descreve a aprendizagem que a criança ainda tem a concretizar»; mas, «todavia, a chave para uma aprendizagem efectiva é a zona de desenvolvimento próxima». Esta é a área da aprendizagem «onde a pessoa é constantemente posta perante desafios», uma vez que tem a aprendizagem ao seu alcance, sem contudo ter adquirido a respectiva competência. O sujeito terá, assim, que superar os limites das suas capacidades, o que o leva a ultrapassar o seu estágio actual de conhecimentos e de compreensão dos conteúdos. É também aqui que são necessárias ajudas dos pares, na medida em que, através das relações estabelecidas, tem oportunidade de exercitar a linguagem dentro do seu contexto cultural e, dessa forma, atingir o desenvolvimento que é preciso, «situado além do seu nível actual de competência». A ZDP é a área em que o conhecimento pode ser mais eficazmente alargado, numa extensão apoiada da compreensão (Vygotsky, 2003).

Sintetizando, e de acordo com a perspectiva construtivista, o desenvolvimento deve emergir a partir do envolvimento do sujeito de aprendizagem - criança, jovem ou adulto - na construção de aprendizagens significativas, confrontando o seu conhecimento anterior com novas situações e, se for o caso, levá-lo a construir ou reconstruir as suas estruturas de conhecimento, através da sua relação com outros - adultos e/ou com outras crianças ou jovens - cujo desenvolvimento se encontre situado no nível imediatamente a seguir, para que estes possam funcionar como «andaimes» (scaffolding).

Piaget, por exemplo, mostrou que as crianças pequenas são egocêntricas, embora sintam diferentes emoções e procurem compreender activamente os sentimentos dos outros, percebendo que estes são diferentes dos seus.

Outros autores defendem que a empatia gera a capacidade de reconhecer as emoções dos outros, sendo simultaneamente um processo afectivo e cognitivo de «descentração social».

Hoffman (1982) defendeu que os comportamentos empáticos adquirem uma significação e uma expressão diferentes à medida que o desenvolvimento cognitivo progride e que as relações entre o eu e o outro evoluem.

Em psicologia, a empatia é concebida como uma qualidade do indivíduo, podendo ser considerada em duas dimensões:

- a cognitiva - relacionada com a capacidade de compreensão na perspectiva dos outros;
- a afectiva - relacionada com a capacidade de experimentar reacções emocionais através de situações observadas.

Na verdade, o ser humano tem predisposição para o desenvolvimento da empatia, no entanto os factores de aprendizagem são determinantes no desenvolvimento e aprofundamento dessa capacidade.

Embora os modelos parentais de educação sejam importantes no desenvolvimento da empatia, não são determinantes. Em primeiro lugar, porque as competências sociais podem-se perder pela falta de uso. Em segundo, porque as pessoas continuam a desenvolver competências sociais durante toda a vida, através de um processo natural da imitação dos modelos sociais (Bandura, 1979) e da diversidade de experiências interpessoais (Hoffman, 1982).

Sabemos da psicologia que o comportamento é modelado pela sociedade em que a pessoa

vive. Este processo chama-se sociabilização. Esta pode ser considerada a três níveis: a cultura, a subcultura e a diáde social. Em cada um destes níveis, verificamos que o meio social determina o comportamento que será reforçado ou punido. O desenvolvimento da sociedade é favorecido pelo comportamento de cooperação que permite satisfazer necessidades humanas.

Exactamente porque as competências sociais adquiridas necessitam de manutenção e de exercício, o professor-adulto deve adoptar uma atitude positiva perante a profissão e também perante a vida. Só assim poderá operar a mudança que tanto se anseia na educação.

Há explicações que negligenciam a componente cognitiva do processo empático e outras que o integram. Contudo, as investigações realizadas tendem a mostrar que as práticas educativas activas são efectivamente aquelas que mais favorecem o desenvolvimento social e, deste modo, a empatia torna-se um processo construtivo muito importante.

Vygotsky (1999) defendeu que o processo de aprendizagem é um factor fundamental do desenvolvimento cognitivo, permitindo tanto ao professor, como ao aluno, o desempenho de papéis significativos. No entanto, se a maturação biológica é uma condição necessária ao desenvolvimento humano, ela não é, todavia, suficiente, pois, como evidenciou Bronfenbrenner (1979), nele concorrem, de forma determinante, diversos sistemas relacionais, pelo que o mesmo se configura como resultado da acção conjugada dos desenvolvimentos comunitário, social, familiar e individual (Portugal, 1992).

Tal, porém, só será viável se essas relações forem conduzidas pela empatia, enquanto:

relação recíproca, assimétrica e dialéctica entre pessoas, entre sujeitos capazes de sair de si mesmos e colocar-se no lugar, “na pele” do outro, compreendê-lo em toda a sua profundidade e riqueza sem deixar de ser ele próprio nem desenvolver qualquer atitude que pretenda subalternizá-lo e muito menos manipulá-lo ou reduzi-lo (Tavares, 1993, p. 16).

Vygotsky (1999) considera de importância vital a perspectiva psicológica contextual, a interacção dos sujeitos para o processo de aprendizagem. Este autor, que não atribui grande ênfase ao papel da maturação, dedica particular atenção aos aspectos da motivação, das emoções, da percepção e da imaginação. Até há poucos anos, as teorias do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem social foram consideradas incompatíveis. As do desenvolvimento cognitivo esqueciam o aspecto da influência do meio sociocultural na estruturação do conhecimento, ao passo que as da aprendizagem social estudavam a influência que o meio exerce sobre o comportamento social, mas não tinham em conta as

capacidades cognitivas do indivíduo. Actualmente, reconhece-se a importância de ambas.

Na perspectiva de Vygotsky (2003), o ser humano comunica por meio de signos, destacando a importância do acto pelo seu papel de ponte entre o pensamento e a linguagem, na medida em que este é recriado e transformado por aquela. Para além da sua função social e comunicativa, a linguagem desempenha um papel de suma importância como instrumento do pensamento ao serviço da resolução de problemas cognitivos, na planificação e regulação da conduta. É através da linguagem que nos apropriamos da cultura e interagimos socialmente.

Bandura (1989), por exemplo, defende que o sentimento de domínio que surge de um comportamento eficaz induz e altera largamente os processos cognitivos. As teorias cognitivistas começaram também a interessar-se pelo problema do meio e um exemplo disso são as investigações sobre desenvolvimento moral.

A maneira de compreender a realidade pode criar dificuldades em situações que necessitem de compreensão elaborada, proveniente do processamento de muitas informações simultâneas ou encadeadas que impliquem raciocínio abstracto.

Pelo facto de existirem condicionantes na compreensão e na utilização da linguagem em geral, podemos verificar dificuldades em memorizar os conceitos, em compreender e comunicar e em desenvolver o raciocínio usado pelo sujeito, devido às reduzidas experiências que o sujeito possa ter tido ao longo do seu processo de desenvolvimento. Estas dificuldades repercutem-se na sua interacção com o mundo, dificultando-lhe as diversas adaptações que, necessariamente, terá que enfrentar ao longo da sua vida, podendo destas condicionantes resultar um padrão de comportamento desajustado. Porém, independentemente de todas as dificuldades que o sujeito possa sentir, estas também dependerão, significativamente, das exigências do meio ambiente onde o mesmo está inserido.

Stoer e Magalhães (2005) referem que é extremamente difícil gerir as políticas sociais principalmente na Europa, onde existe cada vez mais uma disparidade de diferenças. Estes autores defendem quatro modelos de conceptualização e de legitimação da relação com a diferença: modelo etnocêntrico “o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento cognitivo e cultural”; modelo da tolerância “o outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima, a ser tolerada”; modelo da generosidade “o outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio ocidente” e o modelo relacional onde “o outro é diferente e nós também somos! A

diferença está na relação entre diferentes” (p. 138). Este modelo prevê “espaços de relação em que o conflito não surge como um obstáculo à reinvenção das comunidades, mas como o próprio terreno a partir do qual o próprio contrato social é renegociado” (p. 166). Assim, o principal objectivo é a emancipação da diferença. Desta maneira, consideramos que é fundamental o meio ambiente onde os sujeitos de desenvolvem e interagem.

Um meio simples, facilitador, não estruturado - no fundo, pobre no número e na qualidade de experiências significativas - não é, de todo, o meio mais adequado para estimular as interacções necessárias ao desenvolvimento humano, pelo que consideramos fundamental que os adultos e as crianças, nas escolas, continuamente vivenciem situações organizadas que incluam locais, pessoas, regras de comportamento e modos de comunicação, entre outras experiências estruturantes. Só desta forma obterão uma diversidade de percepções, sentimentos e apropriações que constituam um modo de estimulação intelectual e que confluam conjuntamente num maior suporte de estabilidade emocional, para aprenderem a resolver, reconhecer e/ou mesmo ultrapassar as suas dificuldades.

Por seu turno, a carência de experiências emocionais significativas limita as possibilidades de desenvolvimento, diminuindo, por sua vez, a utilização dos recursos anteriormente aprendidos, dificultando a vivência de novas experiências. Em qualquer destas situações, é fundamental que a pessoa sinta o reconhecimento do seu desempenho por parte dos pares com quem mais priva, pois, se assim não acontecer, diminui o seu investimento pessoal, porque não lhe reconhece sentido e não lhe provoca sentimentos positivos. Sem a comunicação e a interacção com os outros sentir-se-á insegura, desmotivada para aprender mais e para tomar iniciativas ou corresponder às exigências do meio.

De destacar os diferentes tipos de dificuldades sentidas pelas pessoas que se repercutirão no seu desenvolvimento intelectual e social, assumindo papel de destaque as que se situam a nível da linguagem.

Segundo Sim-Sim (1998), as palavras são as ferramentas principais da linguagem. São os símbolos que representam a realidade, através da nomeação. A evidência da especificidade da comunicação verbal na espécie humana é motivo de interesse e de investigação desde sempre.

É através da linguagem que são transmitidas as intenções dos falantes, sendo posteriormente recompostas pelos ouvintes, ficando estes possuidores da informação transmitida, registando-

a e elaborando por meio de um processo de manipulação simbólica. O facto de a linguagem aparecer sempre num contexto social e de o seu desenvolvimento poder ficar comprometido quando verificada a situação de privação social, faz-nos pensar nos padrões de interacção adulto-criança, inerentes à espécie humana. Pensar nos factores biológicos e sociais em que assenta a aptidão linguística do ser humano em geral pode ajudar-nos a compreender porque adquirimos a linguagem.

Embora biologicamente o ser humano esteja preparado para ser falante, tal não acontecerá se não crescermos num grupo social que connosco interaja verbalmente (Sim-Sim, 1998). Precisamos, nós humanos, de um envolvimento verbal fluente de um determinado sistema linguístico. A interacção do falante adulto com o infante (aquele que não fala, sob o ponto de vista etimológico) é assinalada por um conjunto de características partilhadas, qualquer que seja a língua.

Independentemente da língua utilizada, as interacções verbais, o discurso dirigido às crianças pelo adulto-professor com quem elas estabelecem relações deve obedecer a algumas características fundamentais, tais como: frases curtas, articulação clara, entoação marcadamente expressiva e vocabulário simples. A força principal da interacção verbal é a comunicação, o que pressupõe um envolvimento dual que se alimenta de trocas entre os falantes.

Usualmente distinguem-se duas fases que ocorrem no desenvolvimento do vocabulário: uma fase mais lenta e outra mais rápida. Na primeira fase (lenta) da aquisição das palavras é normal verificarem-se esquecimentos temporários, que serão recuperados mais tarde. A segunda fase inicia-se por volta dos dois anos. As palavras que aparecem são normalmente palavras que correspondem a pessoas, objectos e actividades que frequentemente fazem parte do meio ambiente. A bagagem receptiva da criança a partir desta idade indica que o reportório de palavras compreendidas e produzidas se incrementa lenta, mas regularmente. Sabemos a importância que representa o desenvolvimento da linguagem para o sujeito e o quanto desde cedo o professor assume o papel preponderante de activador desta competência. O ritmo de vida acelerado que existe hoje em dia, a idade cada vez mais precoce de entrada para a escola, associada à indisponibilidade dos familiares para promoverem um ambiente rico em interacções, faz com que o papel do professor seja fundamental, tanto mais se equacionarmos as valências educativas mais precoces, como a creche e o jardim-de-infância.

No que concerne às competências verbais, Vygotsky (2003) refere que o pensamento passa

por muitas fases até se transformar em fala, existindo uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala. No entender do autor, o pensamento verbal não é inato nem natural, mas sim determinado por um processo histórico-cultural, com propriedades e leis específicas que devem ser aprendidas de modo social e contextualizado. A seu ver «o pensamento nasce através das palavras». É a linguagem que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objecto do conhecimento, tal como o expressa no seguinte excerto:

O pensamento e a linguagem, porque reflectem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo (Vygotsky, 2003, p. 190).

Também na perspectiva de Sim-Sim (1998), durante a apropriação da capacidade de discriminação dos sons da fala, a criança passa por um processo gradual, para o qual contribui o funcionamento da memória sensorial, de curto e de longo prazo. Para que tal aconteça, a criança tem que prestar atenção a estímulos cada vez mais complexos e fazer associações destes estímulos a situações com significado, recorrendo à codificação e manipulação da informação a que tem acesso. Portanto, o professor terá que estar atento às fases de desenvolvimento do aluno, para lhe facilitar os meios adequados à evolução da linguagem. As palavras são como rótulos usados para representar entidades e conceitos subjacentes, ligando-se com o meio ambiente. O desenvolvimento da linguagem pressupõe um aumento lexical progressivo, o qual consiste na aquisição de novas palavras, respectivos significados e ligações entre ambos. A compreensão da palavra precede a sua produção e é um processo contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se reflectem nas interacções sociais e nas aquisições escolares.

A propósito, assegura a autora referida que, “independentemente das diferenças individuais, são muito semelhantes as primeiras produções lexicais dos bebés e incluem sempre nomes de pessoas e objectos assim como acontecimentos importantes para a criança” (Sim-Sim, 1998, p. 125).

Contudo, com as crianças em situação de interculturalidade e/ou necessidades educativas especiais, há que repetir constantemente e estruturar a iniciativa de mais episódios interactivos para combater a sua «inércia» e a sua falta de motivação para a comunicação. Não podemos esquecer que a linguagem é a representação e a compreensão da realidade, que temos que analisar e compreender antes de conseguirmos expressá-la e transmiti-la. A

comunicação é um fenómeno social, sendo simultaneamente um fenómeno cognitivo.

Quando estabelecemos uma interacção, estamos de algum modo a preparar o caminho para o desenvolvimento da linguagem, daí que o professor ao conduzir a sua acção deve tomar em atenção a metodologia implementada em sala de aula, para que através das interacções estabelecidas e da argumentação necessária ao esclarecimento de conceitos, ideias e opiniões, possibilite consolidar e ampliar o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da cognição dos alunos. Mesmo por vezes sem utilizar palavras, nós comunicamos de várias maneiras, através de gestos, através de sons, através de mímica facial e até de atitudes corporais. Uma intervenção educativa precoce e sistemática tem todas as oportunidades para promover um desenvolvimento psicológico mais rápido e eficaz.

Algumas crianças com bom desempenho linguístico conseguem repetir, integralmente, longas conversas, palavra por palavra; contudo têm uma enorme dificuldade em extrair o significado das frases, necessitando por isso de intervenções específicas para acederem aos respectivos conteúdos e que sejam facilitadoras de bons resultados.

A comunicação é, por todas estas razões, mais uma problemática significativa para a criança em situação multicultural. Não obstante, muitas apresentam habilidades e talentos específicos nesta área específica (como, por exemplo, compreenderem e falarem a língua do país de acolhimento pouco tempo após os primeiros contactos), talentos justificados por razões inatas ao sujeito ou por já terem nascido e vivido anteriormente nestes países de acolhimento. Tal processo significa que “as línguas são infinitas e a infância finita. No percurso conducente a falantes de uma língua, as crianças não podem limitar-se a memorizar, têm que mergulhar no desconhecido linguístico e operar generalizações para o mundo infinito das frases jamais proferidas” (Pinker, 1994, cit. por Sim-Sim, 1998, p. 145).

Defendemos que o adulto e principalmente o adulto-professor, deverá ser conhecedor da importância da linguagem e do seu impacto no desenvolvimento das pessoas, para desta maneira potenciar e criar o ambiente benéfico à comunicação entre todos os falantes.

Contudo, para se facilitar a inclusão da criança, a comunicação necessitará de um tempo mais alargado no que concerne à compreensão e à expressão verbal, variando a quantidade de vocabulário, a dimensão dos vocábulos e o tipo de estrutura verbal que é utilizada. Decorrido algum tempo - o necessário - e aplicando-se estratégias adequadas de intervenção, a sua autonomia alargar-se-á tanto mais quanto mais ela for capaz de prever os acontecimentos do

seu meio e assim de o controlar mais eficazmente. Este mecanismo psíquico dinâmico fortalece o seu «Eu», o que se traduz num sentimento de auto-estima real, em conformidade com as suas experiências, os seus ideais e os seus projectos. O mecanismo psicológico fundamental que é a interiorização das regras, das leis e dos ideais, possibilita o desenvolvimento da socialização. Todos estes factores culminam tendencialmente em influenciar a capacidade de compreender ou iniciar conversas com outros, em compreender pequenas ordens, etc. Quanto menor for o vocabulário da criança maiores serão as dificuldades na utilização do discurso de forma ordenada e consistente. A dificuldade em compreender os conceitos de tempo, espaço e quantidade, bem como de aceder a uma consolidação da noção de causa-efeito, acentua as já referidas dificuldades de linguagem expressiva e receptiva.

Segundo Bénony (2002), a autonomia permanece adormecida e a criança demorará mais tempo a apreender a deslocação de um lugar para o outro e a tomar consciência do esquema corporal, o que se repercutirá negativamente no controle dos esfíncteres. O desenvolvimento da relação com o real constitui um elemento complementar da socialização, pois as percepções (boas ou más, correctas ou incorrectas, ameaçadoras ou securizantes) que a criança tem dos outros e o que ela pensa das suas intenções determinam a sua maneira de agir em relação a eles. Daí que as suas acções e os ajustamentos diversos às situações com que se vai deparar vão depender da interpretação que faz do mundo, dos pensamentos e/ou dos actos dos outros, designadamente dos seus professores, e daquilo que ela própria sente.

A criança, tal como o adulto, interpreta, portanto, o mundo social em função da sua personalidade, das suas experiências psicossociais.

Nos ambientes onde as experiências de inter-relação não acontecem ou são escassas, onde a comunicação não é prática fluente, onde o adulto se mostra distante, intolerante e fortemente vocacionado para transmitir conhecimentos, verificamos frequentemente dificuldades relacionais que tornam difícil às crianças intervirem participadamente nas brincadeiras e em interpretarem correctamente a intencionalidade dos outros, o que condiciona negativamente um adequado processo de descentração social e de construção da identidade.

Na segunda infância e na pré-adolescência estas dificuldades são mais notórias a nível cognitivo, incidindo na capacidade em formular juízos a nível do ambiente e na resolução de problemas, devido à deficiente utilização e generalização, que continua a persistir ao nível da linguagem. No que respeita à autonomia, o sujeito apresenta ainda certas dificuldades,

quando não consegue aplicar as aprendizagens básicas nas actividades do dia-a-dia. Na socialização persiste a dificuldade em criar e manter relações interpessoais. Por outro lado, a inserção plena junto dos seus pares é comprometida pelo facto de os adolescentes e os jovens revelarem dificuldades em assumir responsabilidades e em actuarem como membros da comunidade.

Todavia, nesta época de pós-modernidade, a educação “deve preparar a criança de hoje a ser o cidadão activo e o profissional como parte integrante da sociedade de amanhã” (Mialaret, 2000, p. 49), pelo que se exige que se pense e delinieie

uma escola aberta, flexível e completamente integrada e interrelacionada com as necessidades da sociedade, para oferecer soluções, desta forma, vislumbra-se também a necessidade de que a sociedade se inclua e se integre na escola oferecendo os seus serviços para uma melhor e mais realista formação (Colom, 1995, p. 76).

Esta escola terá também que estar centrada “igualmente no aluno, para que este seja não apenas um indivíduo a instruir, mas também um sujeito participativo e responsável, capaz de projectos e de escolhas” (Pourtois e Desmet, 1999, p. 39).

Desejavelmente, os modelos pedagógicos, que visam a criança sentada e inactiva - onde o papel em destaque é o do professor, como detentor do conhecimento e veículo das orientações reguladoras e controladoras da tutela - deveriam ser erradicados da escola e da educação por ela veiculada, para dar lugar a modelos pedagógicos pós-modernos, regidos por “um sistema novo, complexo, tomando em conta as dimensões afectiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, bem como os conflitos inerentes às questões culturais e às respectivas negociações” (Pourtois e Desmet, 1999, p. 39).

Por outro lado, a forma como as crianças se relacionam com o meio ambiente influencia as aprendizagens. Algumas delas consideram a «realidade» centrada apenas nas pessoas e nos objectos com que mais contactam. Esta forma de ver a realidade pode alterar-se ou manter-se pela vida fora. Para outras, alarga-se e pode incluir elementos do passado e do presente que elas, apesar de tudo, conseguem perceber e memorizar. A organização da realidade dependerá das experiências e da interacção dentro do sistema ecológico envolvente, com base nas respostas que as crianças forem capazes de encontrar para as dúvidas que se lhes colocam. Desta organização depende a adequada identificação do que está à sua volta, influenciando também o modo como cada uma delas se posiciona em relação a si própria e em relação aos outros. De um modo geral, é através da riqueza inter-relacional que cada sujeito conseguirá,

melhor ou pior, saber o que se passa, perceber porque é que determinada situação/acontecimento ocorre. A qualidade e a quantidade das aprendizagens decorrem, igualmente, da dimensão e do conceito da experiência que cada criança tiver.

Como já referimos, para as crianças com deficiências cognitivas ou privadas de contextos significativos ricos de sonoridades da sua língua materna, o meio e as vivências práticas são fundamentais, cabendo à escola proporcionar condições para que as aquisições ainda em desenvolvimento se consolidem e alarguem.

As crianças apreendem noções temporais na sequência e no decurso da duração das actividades que lhes satisfazem as necessidades. Também a noção de espaço é limitada, pois o que reconhecem está directamente relacionado com o que interage com o seu próprio corpo, ficando basicamente circunscrito ao aqui, agora, perto e longe. Todas estas perspectivas restritas da realidade se reflectem na comunicação, na socialização, na autonomia, na percepção de si-mesmas e no modo de utilizar os sentidos e os movimentos na acção.

A demonstração é normalmente a estratégia mais acessível que os professores têm à sua disposição para promoverem a aprendizagem baseada na modelagem. No entanto, estas demonstrações devem ser cuidadosamente planeadas e executadas; devem, simultaneamente, ser estruturadas de modo a que o sujeito preste atenção e perceba de forma correcta as características relevantes dos comportamentos desejados. Defendemos que, ao ajudarmos a promover a interacção/interajuda, intensificamos a qualidade das relações grupais entre os alunos, beneficiando as suas aprendizagens escolares e atitudes sociomorais.

Qualquer criança deverá ter acesso à educação, orientação que fundamenta os princípios da Declaração de Salamanca (1994). Estas orientações foram posteriormente renovadas na Conferência Mundial de Educação Inclusiva que ocorreu em Outubro de 2009 na cidade de Salamanca¹, onde se evidenciaram os objectivos de desenvolvimento educativo para implementar até 2015, a saber:

- “Erradicar a pobreza extrema para as pessoas com deficiência intelectual e suas famílias: as pessoas com deficiência intelectual viverão livres de pobreza e discriminação;
- Alcançar uma educação inclusiva: todas as crianças com deficiência intelectual receberão educação inclusiva de boa qualidade, com os apoios apropriados para assegurar-se que cada criança alcance o seu maior potencial;

¹ Organizada pela Inclusion Internacional e pela INICO – Universidade de Salamanca tendo contado com o apoio da Fundação ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España), do Ministério da Educação Espanhol, da FEAPS (Federación de Asociaciones en favor de personas con discapacidad intelectual) e da Inclusion Europe.

- Promover a igualdade entre os géneros: erradicar-se-á a discriminação social, económica e política contra as mulheres e meninas que tenham uma deficiência, assim como a das suas mães;
- Reduzir a mortalidade das crianças com deficiência: a taxa de mortalidade das crianças que nascem com deficiência, ou que adquirem uma deficiência nos primeiros anos de vida, será reduzida em dois terços;
- Alcançar os direitos das crianças e suas famílias: os direitos das crianças com deficiência, como explica a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, serão respeitados; as mães receberão um cuidado pré e pós natal adequado para assegurar a saúde e o desenvolvimento saudável de todas as crianças; as famílias receberão a ajuda que necessitam para o cuidado e apoio do elemento familiar com deficiência;
- Combater o HIV/SIDA: a propagação de HIV/SIDA na comunidade de pessoas que têm uma deficiência começará a reduzir-se e as crianças com deficiência que têm ficado desprotegidas, serão cuidadas e apoiadas pela comunidade;
- Garantir a manutenção do meio ambiente: alcançar uma melhoria significativa na vida das pessoas com deficiência intelectual e suas famílias, que vivem em condições de pobreza extrema. Fomentar uma associação mundial para o desenvolvimento: os esforços mundiais para promover o bom governo e as associações mundiais vão contribuir com os direitos humanos das pessoas com deficiência intelectual, incluindo a cidadania e os direitos económicos” (in, Inico, Salamanca 2009 “Mejor Educación para Todos - Cuando se nos incluya también – Un Informe Mundial”, cit. por Ventura, 2012, p. 54).

Em conformidade, o processo educativo deverá ter como objectivo primordial a identificação e o reconhecimento das principais áreas de desenvolvimento dos alunos que tenham sofrido alguma espécie de distorção, para assim se elaborarem estratégias/alternativas capazes de compensar as oportunidades perdidas. Algumas dessas estratégias passam pelo falar de uma forma calma, explícita e directa, isto é, por estratégias expressivas «exageradas» que cativem a atenção, por jogos verbais executados em simultâneo com pares, por interacções veiculadas através da música ou de canções, entre outras que valorizem as expressões plástica, musical, dramática e fisicomotora.

A maneira de compreender a realidade pode manter-se simples e concreta pela vida fora, porém esta maneira de estar cria dificuldades em situações que necessitem de compreensão elaborada, proveniente do processamento de muitas informações simultâneas ou encadeadas que impliquem raciocínio abstracto.

Pelo facto de utilizarem menor número de palavras e conceitos para memorizar, o raciocínio que estas crianças usam para compreender e comunicar as suas experiências é menos flexível do que o das crianças que não apresentam problemas deste tipo. Todas estas dificuldades se repercutirão na sua interacção com o mundo, dificultando-lhe as diversas adaptações que têm que enfrentar na era da globalização. Perante esta realidade é de todo pertinente continuar a «destrinçar» como se processa o fenómeno educativo nos contextos que são as inúmeras salas de aula. Consideramos por isso que, sendo este fenómeno dinâmico e irrepetível, porque está

em permanente mutação e desenvolvimento, é forçoso que seja alvo de uma intervenção e de uma mudança. A escola meramente transmissora de conhecimentos dirigidos do professor para o aluno está dando lugar a uma escola onde qualquer elemento, através dela, aprende e ensina – crescendo juntos pedagogicamente. Cada sujeito é alvo do seu próprio processo educativo que se inicia algures (talvez no ventre materno) e continua pela(s) sala(s) de aula e nos múltiplos palcos sociais/pessoais onde a vida se desenvolve. A psicologia tem-no demonstrado e particularmente, a pedagogia.

Cabe então ao professor de educação especial um papel primordial no despiste precoce das diferentes problemáticas, de forma a identificar e definir, o mais cedo possível, as melhores estratégias para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE.

A elaboração de um projecto educativo, com estratégias de intervenção psicopedagógica que optimizem o desenvolvimento global das crianças e jovens, nas áreas de conteúdo identificadas nos currículos propostos, constitui um passo essencial para o sucesso educativo do aluno com NEE, pondo, assim, em prática diversos meios facilitadores da sua inclusão no ambiente escolar.

Daí que o professor deverá, depois de identificadas as necessidades da criança, delimitar as estratégias de intervenção individual e/ou cooperativa que estabeleçam uma ponte entre a escola, a família e a comunidade, de forma a haver uma continuidade entre estes sistemas onde a criança interage. Também a articulação entre os diferentes serviços a que criança se desloca para receber apoios (centro de saúde, hospital e outros) é muito importante, pois quanto mais aprofundado for o conhecimento partilhado que o professor tem do aluno mais fácil será dinamizar articuladamente as actividades que melhor facilitarão a prática pedagógica.

Na verdade, esta colaboração assume um papel essencial não só na construção do conhecimento pedagógico como no desenvolvimento pessoal e profissional dos diversos profissionais envolvidos, enquanto formação contínua e (re)construção do saber situado. Sem dúvida que os processos de desenvolvimento colocam em inter-relação/interacção pessoas incompletamente desenvolvidas, com metas sociais estabelecidas socialmente e, naturalmente, com determinados valores e significados ligados à sua própria experiência e à de outros indivíduos com os quais estabelecem relações mais ou menos íntimas e com diferentes graus de maturidade.

Daí considerarmos o atraso no desenvolvimento da linguagem como um atraso na imaginação. Freud, Piaget e Vygotsky esclarecem sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem da criança e a sua imaginação. Para Freud e Piaget, a fantasia infantil é provida de um pensamento não-verbal e, por conseguinte, não comunicável.

Vygotsky (1999) faz referência à eventual oposição entre o pensamento realista e o pensamento visionário, fantasioso, autista e egocêntrico, considerando que:

- o desenvolvimento do pensamento realista tem grande relação com o desenvolvimento da linguagem verbal. O carácter verbal do pensamento parece ser próprio da imaginação e do pensamento realista;
- tanto o pensamento infantil como o pensamento realista podem ser processos dirigidos a um fim e, portanto, considerados conscientes. Por outro lado, também podem não o ser. Isto é, mesmo o pensamento realista, tal como o autista, pode não ser consciente dos seus verdadeiros motivos, objectivos e tarefas;
- se, por fim, analisarmos o vínculo de ambos os processos, imaginação e pensamento, com a afectividade, a participação dos processos emocionais do pensamento, veremos que tanto a imaginação quanto o pensamento realista podem ser caracterizados por uma elevadíssima emocionalidade e que entre eles não existe contradição. E, pelo contrário, concluiremos que existem certas esferas da imaginação que não estão, em si, subordinadas à lógica das emoções, à lógica das sensações. Dito de outro modo, todas as contraposições aparentes, metafísicas e genéticas, que se estabelecem entre o pensamento realista e o autista, são, na verdade, fictícias, falsas (Vygotsky, 1999).

Isto significa que as fases do desenvolvimento não são estanques no que diz respeito ao pensamento e que as emoções, embora marquem todo este processo, podem não ser a essência básica de alguns tipos de desempenho.

Concordando com Sim-Sim (1998), arriscamos mesmo a dizer que, sem linguagem, o comportamento humano como o concebemos não seria igual, que a cultura que compartilhamos seria diferente e que as formas de representação da realidade seriam igualmente desiguais. Isto porque, segundo a autora, “a linguagem é produto do funcionamento da mente humana, a relação entre o pensamento e a linguagem e conseqüentemente, entre o desenvolvimento cognitivo e o linguístico da criança têm sido objectos de pesquisa” (Sim-Sim, 1998, p. 297). Acrescenta ainda a mesma que, para os cognitivistas, a “cognição é um sistema complexo de processos interactivos de (acomodação/assimilação) que permite manipular, codificar e produzir informação” (Sim-Sim, 1998, p. 305).

O conhecimento do processo de desenvolvimento da linguagem, na criança e no jovem, é fundamental para o professor de educação especial. Em Portugal, este professor, nas funções docentes que exerce na escola, presta apoio pedagógico personalizado a todas as crianças incluídas na educação especial, independentemente da faixa etária, podendo ainda prestar

apoio pedagógico acrescido a alunos desde a frequência da educação pré-escolar até ao ensino secundário.

A idade escolar é, na verdade, o momento crucial do desenvolvimento infantil realista. Progressiva e paralelamente, vemos que o pensamento lógico e a linguagem se desenvolvem numa excepcional e estreita inter-relação. Uma análise detalhada permite-nos arriscar uma afirmação mais audaz: poderíamos dizer que ambos se desenvolvem unidos, que, no seu íntimo, a evolução de cada um não se efectiva, em absoluto, de modo independente.

Mais ainda, ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista.

A imaginação permite criar imagens a partir do processo de cognição imediata e depois pode fantasiar até um nível mais alto do que a própria realidade circundante, o que torna:

Compreensível a complexa relação existente entre a actividade do pensamento realista e da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases do seu desenvolvimento. Torna-se compreensível que, junto com cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até certo ponto, da forma mais primitiva de conhecimento da realidade que antes conhecia (Vygotsky, 1999, p. 129).

À medida que a criança vai conhecendo melhor a realidade, existe uma atitude mais liberta da consciência para com os elementos dessa realidade, o que proporciona a possibilidade de processos cada vez mais complexos de desenvolvimento, que se enriquecem através do pensamento cognitivo.

O desenvolvimento individual das crianças é, pois, de extrema importância, podendo algumas delas apresentar, muitas vezes, dificuldades, quer no domínio da fala e da sua compreensão, quer no ajustamento social. Sabendo-se que os estímulos ambientais são fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo, estes problemas poderão ser, se não a causa, pelo menos um factor a considerar, com grande influência no desempenho das crianças. Uma possível discrepância entre a idade mental e a cronológica poderá provocar uma diminuição das capacidades para interagir socialmente, o que é, sem dúvida, agravado pelo facto de, muitas vezes, estas crianças estarem privadas de meios ambientais promotores de interacções sociais, quando sabemos que é através da interacção com os seus pares, participando nas mesmas actividades, que aprendem os comportamentos, valores e atitudes.

Também na perspectiva de Vayer e Roncin (1992), as interacções são uma importante fonte

de sociabilização desde o início da vida, contribuindo para o desenvolvimento das estruturas somáticas e neurológicas que se repercutem no temperamento e nas aptidões gerais.

O comportamento do indivíduo e a sua autenticidade estão directamente relacionados com a quantidade de estímulos ambientais provenientes do meio escolar, social e profissional. Quanto mais o indivíduo se sentir aceite e valorizado mais verdadeiro será. O «peso» dos valores culturais existentes em cada indivíduo faz com que este, por vezes, utilize uma «máscara» para se relacionar com os outros.

Relativamente à manifestação de problemas comportamentais, as terapias cognitivo-comportamentais configuram alguns pressupostos básicos, ainda que existam diferentes abordagens conceptuais e estratégicas para os diversos transtornos. Existem algumas características essenciais no núcleo das terapias cognitivo-comportamentais, tais como a actividade cognitiva, que influencia o comportamento, a qual pode ser orientada e modificada para que o comportamento desejado possa ser influenciado mediante a mudança cognitiva.

As abordagens cognitivistas podem considerar-se em duas tradições: o Cognitivismo Substantivo Racionalista, que se centra no conteúdo, no pensamento interno e numa perspectiva mecanicista (Ellis, 1962; Beck, 1973 e D’Zurilla, 1990), e o Cognitivismo Construtivista Desenvolvimental, segundo o qual o conhecimento e a experiência humana implicam uma proacção do sujeito, a importância das emoções, os problemas psicológicos que reflectem diferenças entre as exigências do ambiente e a capacidade adaptativa do sujeito, como defendem Rogers (1985) e Miller (1991), destacando quer os relacionamentos, quer as emoções como factores fundamentais para o crescimento (Papalia e Olds, 2000).

Rogers defende que cada sujeito deve ser valorizado enquanto pessoa. Como referimos anteriormente, para ele é essencial que a relação humana tenha como referência três vectores fundamentais: a aceitação incondicional, a congruência e a empatia, chegando mesmo a dizer que: “o indivíduo torna-se um organismo que funciona mais plenamente e, devido à consciência de si mesmo que corre livremente na e através da sua experiência, torna-se pessoa que funciona de um modo mais pleno” (Rogers, 1985, p. 170). Por outro lado, Papalia e Olds afirmam “que o desenvolvimento da personalidade ocorre por meio de vínculos emocionais” e diz, ainda, que o “conceito de identidade se inicia na interacção dinâmica com o outro” (Papalia e Olds, 2000, p. 45).

Assim sendo, colocam-se numa posição oposta à da teoria comportamental configurada como

opção para gerir aspectos objectivos da conduta do sujeito através de uma tomada de posição firme e coerente, suportando uma acção e intervenção experimental rigorosa, sendo a unidade, estabilidade e continuidade do comportamento dos indivíduos o reflexo da consistência das contingências ambientais e, portanto, a relação de cada aspecto do comportamento deve ser estabelecida com aspectos específicos do ambiente e não com variáveis internas, uma vez que o comportamento dos indivíduos não teria necessariamente unidade e continuidade. Não se poderia, portanto, falar concretamente em diferenças individuais, mas apenas em diferenças situacionais e comportamentais. As condições relevantes a relacionar seriam os antecedentes, as respostas e as suas consequências. As relações entre estes termos expressariam os princípios de aprendizagem e as leis gerais do comportamento.

Numa outra linha de pensamento, Roelens (1991) comenta que “la découverte progressive par un sujet (individuel ou collectif) de sa capacité à penser et à produire la réalité à partir de chaque expérience, en métabolisant, de façon singulière, les potentialités heuristiques des situations où s’inscrit son identité” (Roelens, 1991, p. 220).

Na verdade, independentemente de todas as dificuldades que a criança possa apresentar, estas dependerão, significativamente, das exigências do meio ambiente em que está inserida. Um meio simples, facilitador, não estruturado, pobre no número e na qualidade de experiências significativas não é, de todo, o meio mais adequado para estimular estas crianças, pelo que consideramos fundamental que as mesmas, continuamente, vivenciem situações organizadas que incluam locais, pessoas, regras de comportamento e modos de comunicação, entre outras experiências estruturantes. Só desta forma construirão uma diversidade de percepções, sentimentos e apropriações que constituam um modo de estimulação intelectual que conflua num maior suporte de estabilidade emocional para aprenderem a resolver, reconhecer e mesmo ultrapassar as suas dificuldades.

A fim de explicitar melhor a concepção de ambiente numa escola intercultural, tomamos como ponto de partida alguns pressupostos da educação inclusiva. Segundo Booth (cit. por Sánchez, 2003), a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: a comunidade e a participação. Esses conceitos explicitam algo do carácter do processo inclusivo, que propõe uma abertura para a maior participação dos alunos nas definições do currículo e busca fortalecer o sentimento de pertença à comunidade escolar e social.

Torna-se para isso necessário que os conceitos básicos sejam efectivados nas atitudes e nas

intervenções psicopedagógicas, por professores de educação especial, nas culturas das escolas, das famílias e das comunidades para que se torne, cada vez mais, uma consciência de cidadania. É importante reconhecermos que não existem fronteiras estanques entre os múltiplos contextos, pois eles interpenetram-se naturalmente: os professores também são pais, também têm filhos/familiares e também contactam com os outros profissionais, não só no trabalho como nas relações de amizade, parentesco e socialmente. Logo, cada vez mais, os contextos deixam de ser espaços privados para serem espaços de encontro e de partilha de múltiplas experiências, saberes e de resolução de problemas individuais e colectivos, que reduzam as desvantagens sociais, físicas e de saúde. Este é sem dúvida o papel do professor de educação especial numa escola intercultural, numa perspectiva inclusiva.

De destacar que, consoante o grau de dificuldade no desenvolvimento intelectual da criança, serão mais ou menos afectadas diferentes expressões, revelando-se desfasamentos entre a idade mental e a cronológica, os quais se manifestarão nos comportamentos, na linguagem e eventualmente nos desempenhos psicomotores. As afecções patentes na primeira infância afectarão as habilidades sensoriomotoras, pelo que a criança iniciará tardiamente a posição de sentada e a marcha. De igual modo, manipulará os objectos durante mais tempo de uma forma simplista, apenas incidindo na resposta directa a um estímulo (causa-efeito).

É fácil observar a gradual evolução de uma linguagem articulada até uma linguagem global. Em situações normais, as crianças iniciam habitualmente as primeiras palavras entre os dez e os dezoito meses, apresentando cerca dos dois anos as competências metalinguísticas, que compreendem a recepção e compreensão da informação, o processamento e o planeamento da resposta e a produção da fala.

A criança interpreta, portanto, o mundo social em função da sua personalidade e das suas experiências psicossociais. Podem existir alguns ambientes em que se verifiquem dificuldades relacionais, o que torna mais difícil às crianças intervirem participadamente nas brincadeiras em grupo e em interpretar correctamente a intencionalidade dos outros, condicionando deste modo um adequado processo de descentração social e de construção da identidade.

Na verdade, se o local em que se processa a educação dos alunos, particularmente daqueles que sentem maiores e mais complexas dificuldades, é relevante (no sentido em que a infraestrutura é importante), o que é verdadeiramente importante é o que acontece dentro da infraestrutura. As instalações e os recursos podem ter implicações nos objectivos que se

pretendem alcançar mas não os determinam. Evidenciamos a seguinte afirmação, pois também pensamos assim: “o que importa é a qualidade da educação e não o local onde ela é feita” (Hegarty et al., 1986, p. 17).

Para as crianças, os objectos são reconhecidos pelo seu uso diário, associados à própria acção ou necessidade, consequentemente uma colher significa «comer». Os objectos não existem nem têm grande significado pela sua própria existência, sendo esquecidos se não utilizados diariamente de modo objectivo, uma vez que as próprias alterações no seu uso deixarão as crianças confusas, pela incapacidade de imaginarem outras funções possíveis para um mesmo objecto. Tal como com os objectos, a noção de tempo é construída segundo a sua experiência, necessidades e rotinas. As crianças apreendem noções temporais na sequência e no decurso da duração das actividades que lhes satisfazem as necessidades. De igual modo, a noção de espaço é limitada, pois o que reconhecem está directamente relacionado com o que interage com o seu próprio corpo, ficando basicamente circunscrito ao aqui, agora, perto e longe. Demonstram também dificuldades em explicar os porquês, relacionando as acções com o efeito. Todas estas perspectivas restritas da realidade se reflectem na comunicação, na socialização, na autonomia, na percepção de si mesmas e no modo de utilizar os sentidos e os movimentos na acção.

A demonstração é normalmente a estratégia mais acessível que os professores têm à sua disposição para promoverem a aprendizagem baseada na modelagem. No entanto, estas demonstrações devem ser cuidadosamente planeadas e executadas; devem, simultaneamente, ser estruturadas de modo a que o sujeito preste atenção e perceba de forma correcta as características relevantes dos comportamentos desejados. Defendemos que, ao ajudarmos a promover a interacção, intensificamos a qualidade das relações grupais entre os alunos, beneficiando as suas aprendizagens escolares e atitudes sociomoraes.

A criança deverá ter acesso à educação o mais precocemente possível. Esta educação deverá ter como objectivo primordial a identificação e o reconhecimento das principais áreas de desenvolvimento, com a preocupação de estimular a criança e potenciar uma resposta social.

Apesar de todos os constrangimentos, como os que temos vindo a enumerar, defendemos a escola para todos, ou seja a escola inclusiva, como gostamos de a designar, por estar mais de acordo com a abrangência alargada do termo, devendo privilegiar a importância do profissional de educação especial, enquanto actor educativo e dinamizador de experiências de aprendizagem, mais do que se centrar em factores ambientais como sejam o percurso escolar

do aluno ou mesmo os problemas na sua relação familiar.

Neste plano, e segundo Fonseca (1995, p. 207), “é necessário munir os professores do ensino regular com novas atitudes, novas aquisições e novas competências. Fazer a integração esquecendo os professores do ensino regular, poderia ser desastroso em nosso entender”.

Os professores e educadores do ensino regular não estão dispostos ou são mesmo incapazes de lidar com todos os tipos de alunos com necessidades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade - que exigem recursos técnicos e serviços referenciados de apoio, situação que se agrava com o já árduo trabalho de qualquer professor que tem de se submeter a um currículo e às exigências de sucesso da escola para os restantes alunos. Por isso defendemos o trabalho em parceria entre os docentes de educação especial e os do ensino regular.

Os benefícios da escola pública para todos são evidentes (apesar das dificuldades) e todos os implicados na inclusão «lucram» com ela.

5. O professor - um adulto em desenvolvimento

A sociedade no contexto actual exerce e promove um conjunto de modificações que implicam desafios forçados pela evolução da globalização (Comissão Europeia, 2006). A industrialização competitiva, a demografia de uma sociedade europeia envelhecida, os fluxos migratórios cada vez em maior escala, uma constante alteração do mercado de trabalho e a evolução das tecnologias da comunicação são factores extremamente importantes e pertinentes a ter em conta nas respostas educativas actuais, que o adulto formador tem de enfrentar e a que tem de responder.

Sabemos que as pessoas com baixos níveis académicos ficam mais expostas ao risco de desemprego e exclusão social. As políticas educativas e formativas acessíveis a todos podem desempenhar papéis fundamentais e promover resultados eficazes, tanto económicos como sociais, nomeadamente o progresso sustentável e a coesão social. Para que isso seja possível deve-se apostar:

- na formação de cidadãos participativos, críticos, interessados e capacitados para conhecer os seus direitos e serem capazes de se envolverem socialmente na resolução de conflitos;

- e fomentar e activar a competência pessoal, respeitando a individualidade e incentivando a realização pessoal, por forma a que estas competências contribuam para capacitar os cidadãos a enfrentarem toda a transformação inerente à evolução da sociedade actual.

As noções que são urgentes alterar, neste contexto, encontram força em autores que se dedicam ao estudo destes fenómenos como por exemplo (Nieto e Santos Rego, 1997; Aguado e outros, 2006 e 2007, cit. por Aguado, et al., 2008, p. 278). Por um lado, somos levados a considerar que mais do que a formação pessoal contemplar esta preocupação, é necessário hoje, ao adulto-professor, em desenvolvimento pessoal e profissional, reajustar-se a esta realidade. Contudo, sabemos que a formação inicial do professor não visa, pelo menos explicitamente, o desenvolvimento das competências necessários para atender à diversidade implementada nas escolas portuguesas e, em particular, nas escolas do Algarve. Existem cursos e acções de formação contínua sobre o assunto, mas que são geralmente opcionais.

Sabemos que o ser humano não é um ser estagnado e que está em constante mutação e aprendizagem, até porque este é um factor natural na história do desenvolvimento do homem. O saber supõe uma habilidade do sujeito em apreender e produzir com a aquisição proveniente da experiência e da reflexão ao longo da vida, pelo que apostar numa formação permanente e continuada dos professores é fundamental.

A globalização dos dias de hoje, exige que a informação alargada e conectada com o conhecimento faça parte integrante da necessidade do indivíduo formador. Por esta razão, faz sentido dizer-se que:

Information production, distribution, and access are at the heart of the new economy. The terminological shift from information society to knowledge society signals that content, and not information technology, is the main challenge for the economy as well as for society in general (Capurro, Hjørland, 2003, p. 374, cit. por Aparecido, 2013, s/p.).

Por outro lado, a informação pressupõe a capacidade de interacção entre o sujeito e um outro. Para este processo ser eficaz, o sujeito e a sua condição são decisivos para o seu envolvimento e implementação das suas habilidades pessoais de contextualização, interpretação, assimilação, compreensão e tradução da aprendizagem.

Assim, consideramos que, neste sentido, podemos compreender que “the concept of information is closely related to the idea of transformation, emergence of novelty” (Fenzl e Hofkirchner, 2003, p. 6, cit. por Aparecido, 2013, s/p.).

É este conceito que defendemos para a pessoa formadora - o profissional que está na escola - urgindo que tenha esta competência desperta para conseguir fazer frente aos desafios que a sua profissão actualmente coloca, como já referimos anteriormente.

Para Hessen, filósofo alemão, a constituição do saber pode ser concebida a partir de três aspectos, dizendo que o “conhecimento possui três elementos principais: sujeito, «imagem» e objecto. Pelo sujeito o fenómeno do conhecimento confina com a esfera psicológica; pela «imagem», com a esfera lógica; pelo objecto, com a ontológica” (Hessen, 2012, p. 24, cit. por Aparecido, 2013, s/p.).

A informação é um fenómeno que concerne a muitas áreas do conhecimento humano. Logo, a ciência da informação surge como um campo especializado na abordagem fenomenológica, tendo como seu objecto científico o saber. Daí considerarmos que a natureza interdisciplinar do conhecimento forma a condição distinta para explorar, de maneira inclusiva, as manifestações contidas no domínio de seu interesse. Agrega em si correntes teóricas, paradigmas e metodologias com o objectivo de conseguir cientificidade na consolidação estratégica. Para Carvalho, 1996, p. 74, cit. por Aparecido, 2013, s/p.) o saber:

Constitui-se assim a interdisciplinaridade, característica cada vez mais presente como componente da Ciência na sociedade actual, em que a magnitude dos problemas enfrentados (ecológicos, éticos, demográficos) está a exigir soluções inovativas e plurais. A ciência da informação vem se consolidando, então, a partir de elementos emprestados da matemática, da física, da biologia, da psicologia, da sociologia, da semiologia e da teoria da comunicação e de quantas ciências puderem contribuir para sua fundamentação e aplicabilidade.

As persistentes relações entre diferentes culturas, povos e nações e o abrandamento das barreiras territoriais promovidos pela globalização são razões que desencadeiam uma dinâmica complexa e um fluxo informacional impensável em tempos remotos. Estas razões levam-nos a concordar com o exposto por Nóvoa (2009), ao afirmar que “o que alarga a educação, da escola, à cidade educativa, num permanente refazer-se e repensar-se”, em situações informais ou de institucionalização (educação permanente) (Godinho, 1984, cit. por Nóvoa, 2009, p. 22).

Nóvoa relembra ainda um outro autor, Appadurai que, em 2006, alertou para a necessidade quando este acautela com os riscos do diálogo, explicando que, mesmo assim, não há outra solução, sugerindo uma estratégia de selectividade, de modo a que não nos sintamos obrigados “a partilhar toda a nossa humanidade em todas as ocasiões” (Nóvoa, 2009, p. 37).

Ora, todos sabemos que a escola é, precisamente, a instituição onde a partilha tem lugar, de forma cautelosa e selectiva, construindo, por assim dizer, uma base sólida e evolutiva para a construção de práticas de vida em comum.

Mas a educação pública necessita, hoje, de uma transformação do sistema de ensino de modo a proporcionar o desenvolvimento de uma escola diferente. Para Nóvoa (2009), a escola deveria constituir-se à volta da:

- a) liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais;
- b) liberdade na construção de diferentes projectos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas;
- c) liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades (Nóvoa, 2009, p. 36).

Esta proposta aqui exposta recupera a educação como processo que pensa e responde individualmente a cada aluno, projectando-a para além das aparências simplesmente pedagógicas - a defesa da pedagogia diferenciada em função das características pessoais - e projectando-a como uma organização específica.

A educação enfrenta, sem dúvida, uma época de grandes indecisões e de muitas perturbações. Sentimos a necessidade da alteridade, mas parece que não sabemos como fazê-lo. No entender de Nóvoa (2009, p. 12), há um caminho e este deve ser seguido porque:

A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido a este fenómeno noutras profissões, por exemplo na saúde, na engenharia ou na advocacia, mas no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro «actor colectivo» no plano profissional.

O autor também considera que, actualmente,

a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho (Nóvoa, 2009, p. 12).

Esta visão defende idealmente a escola como meio de formação de professores, como um espaço de análise e partilha de práxis. O objectivo supremo é transformar a experiência

colectiva em saber profissional e associar a este saber a formação de professores e o desenvolvimento de projectos educativos na escola e, simultaneamente, contribuir, desta forma, para o desenvolvimento do adulto-professor.

6. As perspectivas dos professores

Canto e Fajardo (2010, pp. 5 e 6) têm trabalhado na pesquisa e compreensão das perspectivas dos professores, defendendo as conceptualizações de Pratt (2002). Realçam que a complexidade da temática está relacionada com a dificuldade da definição da própria palavra «perspectiva», definindo-a como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones”.

Aceitamos esta definição bastante ampla, pois abarca os aspectos relacionados com as intenções de ensinar e, desta maneira, podemos idealizar que a educação se pode caracterizar como uma lupa, através da qual é possível observar a aprendizagem e igualmente o próprio processo educativo.

No quadro do nosso estudo é pertinente abordar a importância da «perspectiva», na medida em que é esta que suporta e guia o docente na seu projecto profissional, sem que sequer ele disso se dê conta.

Das perspectivas dos professores sobre a função da escola, sobre o seu papel como educadores e formadores de pessoas depende o modo como eles concebem, organizam e implementam o processo de ensino e aprendizagem, isto é, a sua prática.

Ora, para alterar a prática, urge igualmente harmonizar o desenvolvimento do adulto-professor com a actualização e organização da escola e do conhecimento, processo que, segundo Day (1999, cit. por Gonçalves, 2009, p. 24), deve contemplar seis princípios:

- i) “o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida;
- ii) deve ser autogerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola;
- iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização;
- iv) deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo;
- v) deve configurar-se como um processo credível;
- vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente “as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional”.

Sobre a construção do processo de desenvolvimento profissional docente também Bartolomé acrescenta que:

nos vamos identificando a través de un largo proceso de interiorización con grupos y rasgos que nos definen, y que descubrimos como propios y definitorios de nuestro ser personal... la identidad no es sólo una autopercepción, sino una relación dinámica e interactiva con los otros (Bartolomé, 2004, p. 69, cit. por García Llamas, 2008, p. 92).

Sendo o professor um promotor da construção de conhecimentos, recordemos que, para Pratt e Collins (2001) são cinco as perspectivas mais consideradas neste campo, a saber:

- a) transmissão;
- b) aprendizagem;
- c) desenvolvimento;
- d) reforma;
- e) acompanhamento social.

Reportando-se a cada uma delas, afirma que:

a) O bom ensino exige um conhecimento profundo do conteúdo ou do objecto a transmitir/ensinar. O bom professor é competente e detentor do saber das matérias que lecciona. A maior responsabilidade que lhe compete é apresentar a matéria/temática de maneira objectiva e eficiente para os alunos. A responsabilidade deste é aprender essa matéria/temática da forma permitida. O bom professor guia os seus alunos através de um conjunto de tarefas sistemáticas que facilitam a compreensão da matéria/temática e deve definir objectivos concretos, para os conseguir adaptar ao seu ritmo de exposição, deve ter autoridade em sala de aula e tempo para esclarecer mal-entendidos, dúvidas e fornecer feedback em tempo oportuno. Deve ainda corrigir erros, fazer avaliação sobre o trabalho, resumir o que foi exposto e possuir uma atitude adequada para com o aluno. Deve igualmente estabelecer níveis elevados de desempenho e implementar objectivos significativos para avaliar a aprendizagem. Mostra entusiasmo pela matéria/temática que ministra e transmite essa euforia aos seus alunos. Este professor fala muito durante a exposição.

b) O bom ensino é um processo de socialização de alunos num sistema de normas sociais e de formas de trabalhar. O bom professor é altamente competente do domínio que ministra. Seja na sala de aula, entre pares ou noutros locais de trabalho, é reconhecido, porque é um especialista. Mostra ao pormenor o seu desempenho e sabe gerir as tarefas de aprendizagem, que geralmente se iniciam do simples para o complexo, permitindo diferentes pontos de aquisição e da capacidade do aluno. Sabe o que os seus alunos conseguem fazer sozinhos e aquilo em que necessitam orientação.

c) A perspectiva do desenvolvimento baseia-se no construtivismo. O ensino deve ser planificado e orientado do “ponto de vista do aluno”. O bom professor deve compreender o pensamento e o raciocínio dos alunos em relação à matéria/temática a leccionar. O objectivo mais importante é ajudar os alunos a desenvolver estruturas cognitivas cada vez mais complexas e sofisticadas para compreenderem o conteúdo/temática. A solução para alterar essas estruturas encontra-se na acoplagem de duas competências: i) a apresentação da matéria/temática desafiante para o aluno evoluir o pensamento do simples para o complexo e ii) a apresentação com exemplos significativos para o aluno. Este processo é fundamental que se desenvolva de forma a proporcionar uma evolução do pensamento, ou seja, do mais simples para o mais complexo. Esta competência exige do professor um árduo trabalho para adequar o seu nível de conhecimento ao nível de apreensão e compreensão do aluno.

d) Na dimensão reforma, o ensino competente implica esforço de aprendizagem a curto e a longo prazo, tanto a nível emocional, como a nível racional. Os alunos são motivados e produtivos quando não têm medo de falhar. Educam-se, a saber que: i) podem ser bem-sucedidos se se esforçarem; ii) sabem que o esforço do trabalho advém mais do seu próprio empenho e da sua aprendizagem do que da benevolência do professor; e iii) sabem que os seus esforços, para aprender serão reconhecidos pelo seu professor e pelos seus pares. Mais importante que o resultado final, é o aluno sentir que é acompanhado na sua aprendizagem. O bom professor implementa um clima de afecto e confiança, supervisiona e apoia os alunos a estabelecer metas alcançáveis, mas, em simultâneo, desafiantes e com segurança, estabelecendo expectativas claras e razoáveis para todos os alunos, não sacrificando a auto-eficácia nem a auto-estima na realização. Assim, a avaliação da aprendizagem é considerada um progresso individual e um sucesso global.

e) No que ao acompanhamento social se refere, o ensino eficaz tem como objectivo máximo alterar, significativamente, a sociedade. Partindo deste ponto de vista, o objectivo da educação é mais social do que individual. O bom professor sensibiliza os seus alunos para os valores e ideologias dentro dos conteúdos das matérias/temáticas. Em simultâneo desafia o «status quo» e incentiva-os a terem em conta a sua opinião individual, mais que a opinião dos outros. Para se atingir este nível de desenvolvimento, são argumentados e desconstruídos em sala de aula muito mais os fins do conhecimento do que a forma como ele surgiu. Desta maneira, na construção e desconstrução dos temas, os alunos são incentivados a opinar de forma crítica, o que vai consubstanciar as acções sociais, melhorando as suas próprias vidas (traduzido de

Pratt e Collins, 2001²).

A imprevisibilidade sobre o carácter inesperado e até «desorganizado» de muitas aprendizagens e a importância de lhes atribuir sentido e significado contribuem para o desenvolvimento do conhecimento (Nóvoa, 2009).

Como síntese do que acabamos de referir, apresentamos a figura nº 2, que esquematiza o pensamento de Pratt (2005).

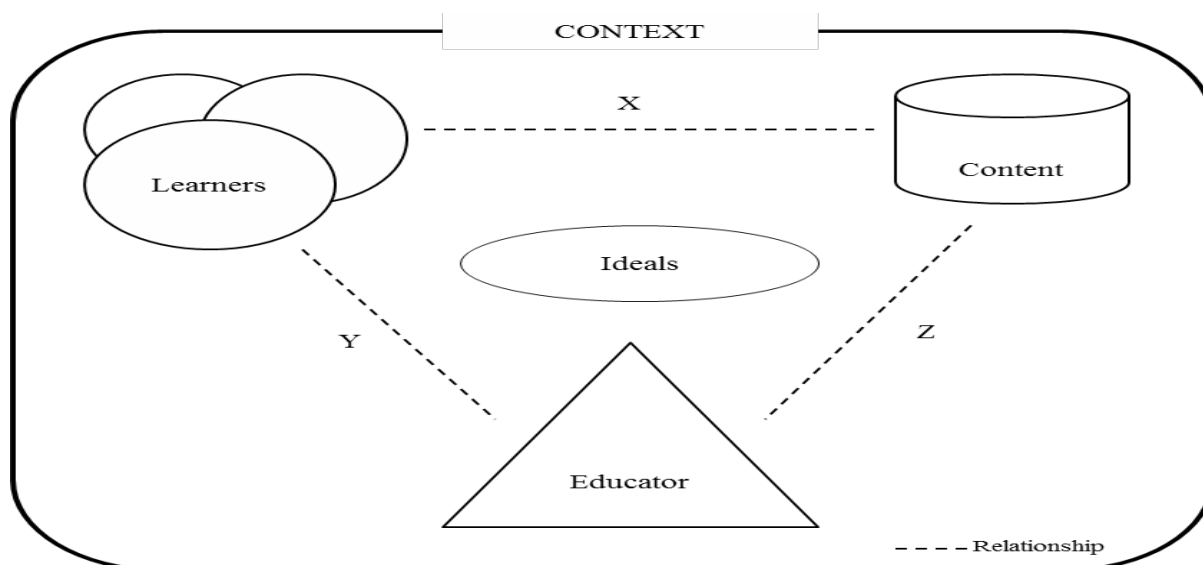


Figura 2 - Modelo geral de aprendizagem (Pratt et al., 2005, pp. 151-172).

Quanto ao processo de educação/formação, Bartolomé também nos elucida acerca do mesmo quando explica:

nos vamos identificando a través de un largo proceso de interiorización con grupos y rasgos que nos definen, y que descubrimos como propios y definitorios de nuestro ser personal... la identidad no es sólo una autopercepción, sino una relación dinámica e interactiva con los otros (Bartolomé, 2004, p. 69, cit. por Garcia Llamas, 2008, p. 92).

Por seu lado, a teoria da mente pressupõe a existência de crenças, desejos, intenções e sentimentos, que servem para caracterizar o comportamento do ser humano. A expressão utilizada na sua demonstração socorre-se de verbos que traduzem estados mentais, tais como: pensar, crer, recordar, sentir, desejar. Este tipo de palavras mostra uma atitude proporcional, perante um conteúdo no pensamento. Os pensamentos, por sua vez, são constituídos por sucessões de palavras, ou seja, de frases. Daí, Feito (1993, p. 33), de acordo com Leslie e

² <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>

Roth (1993) e Karmilooott-Smith (1994) afirmar que:

uma frase de conteúdo proporcional, descreve o mundo e pode fazê-lo de maneira correcta ou incorrecta. Contudo essa frase proporcional revela um estado da mente e a postura da pessoa perante esse mesmo mundo, sem se comprometer com a verdade ou com a falsidade desses conteúdos.

Efectivamente, o ser humano adquire a herança cultural através das tradições, dos conhecimentos e das crenças que são assimilados ao longo da vida e que passam de geração em geração. As inter-relações que estabelecemos e desenvolvemos desde a infância, na família, na escola e na comunidade vão dando corpo e formatando a nossa personalidade, expondo as características individuais da nossa maneira de agir, pensar e sentir. Presentemente, a investigação cognitiva da aprendizagem e da educação valorizam estas crenças e saberes que o professor tem acerca da aprendizagem e do comportamento para melhor compreender o sujeito. Actualmente as teorias cognitivas defendem que as crenças adquiridas influenciam a percepção, a atenção, o raciocínio e a aprendizagem, a resolução de conflitos e o comportamentos dos indivíduos. Ultimamente muitos são os estudiosos que se dedicam à investigação desta temática (Nóvoa, 1992 e Lopes, 1995, entre outros), influenciando a investigação com metodologias qualitativas de investigação-acção, etnográficas e mesmo descritivas. Tem-se verificado, em Portugal e também na Europa, um grande interesse no desenvolvimento de acções concretas para o aperfeiçoamento da aprendizagem em todos os níveis de ensino. Contudo, para que tal objectivo seja alcançado, é fundamental reflectir sobre a forma como se ensina em sala de aula e conhecer o processo dinâmico estabelecido entre o que se pensa desse ensino e a forma de o ministrar. Patrick e Pintrich (2001, cit. por Canto e Fajardo, 2010), argumentam que estas crenças e teorias são implícitas, pois os professores não são detentores dessa consciência e por essa razão não alteram as suas práticas.

Certo é também que o ser professor e assumir-se como tal evolui no tempo, em função da sua personalidade e da sua profissionalidade, com uma consequente alteração no modo como os docentes percebem e se relacionam com a profissão e com os alunos e também como desenvolvem as suas práticas.

Gonçalves (2000) é um dos autores que estudou esta temática e definiu um «itinerário tipo» da carreira docente, composto por cinco etapas ou fases (figura nº 3) que descrevemos seguidamente:

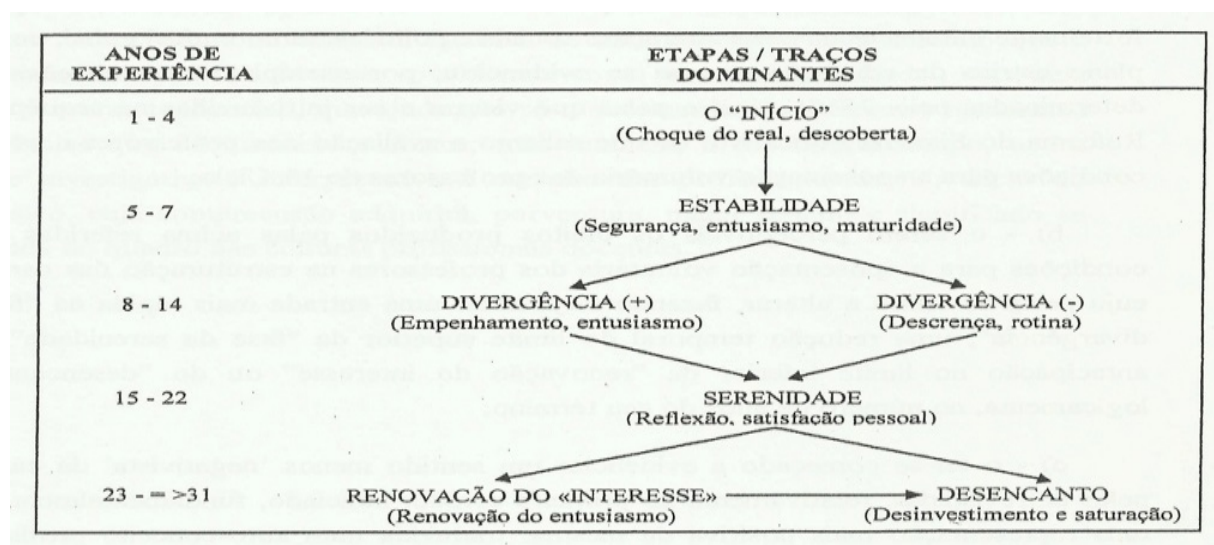


Figura 3 - Etapas da carreira docente (Gonçalves, 2000, p. 438)

Fase 1: «O início»

Esta primeira fase, cuja designação se ficou a dever ao modo como os professores - sujeitos do estudo - se referiam à sua entrada na profissão, prolonga-se até cerca dos 4 anos de serviço e é caracterizada por uma «variação» entre a luta pela «sobrevivência», determinada pelo «choque do real» e o entusiasmo da «descoberta» de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se lhes abre quando estão a iniciar a carreira docente. Aqueles para quem o primeiro aspecto se constitui como determinante, o início do percurso profissional pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão, onde pesam a «falta de preparação», real ou suposta, para o exercício da docência, as «condições difíceis de trabalho» e o «não saber como fazer aceitar-se como professor», fruto da inexperiência. Quando o «traço» determinante é o entusiasmo da «descoberta», a entrada na carreira é vivida «sem dificuldades», dada a convicção ou o sentimento de se «sentirem preparados», ainda que essa «facilidade» inicial não seja mais que aparente ou ilusória.

Fase 2: «Estabilidade»

A segunda etapa, que oscilará entre os 5 e os 7 anos do percurso profissional, podendo prolongar-se, em alguns casos, até cerca dos 10 anos, caracteriza-se por um assumir de confiança, a que não são alheios a tomada de consciência de que se «é capaz» de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido. É uma fase de «acalmia», relativamente uniforme para todas os professores, quer o «início» tenha sido «fácil» ou problemático.

Fase 3: «Divergência»

De cerca dos 8 aos 14 anos de serviço, o «desequilíbrio» torna-se dominante, divergindo a carreira por referência à fase anterior, pela positiva ou pela negativa, independentemente do sentido do respectivo início. É esta «divergência» que leva uns docentes a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto outros, pelo contrário, se alheiam, alegando “cansaço” e «saturação», deixando-se, mesmo, cair na rotina.

Fase 4: «Serenidade»

A quarta fase situa-se entre os 15 e os 22 anos da carreira, caracterizando-se, tal como a sua designação expressa, por uma «acalmia» distendida, fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo, por um «distanciamento afectivo» e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de «reinteriorização» como pela experiência. O sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber «o que se está a fazer», na convicção de que «se faz bem», o que, por vezes, já não será alheio a um certo conservadorismo”.

Fase 5: **Renovação do «interesse e desencanto»**

Em «fim de carreira», isto é, entre aproximadamente os 23 e os cerca de 31 anos³ de serviço, os percursos profissionais podem voltar a divergir em sentidos opostos. A maior parte dos protagonistas do estudo a que nos reportamos demonstrou, então, cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, enquanto alguns já não se sentiam mesmo «capazes de ouvir e aguentar as crianças». Outros, por seu lado, em número bem menos significativo, pareciam ter «reinvestido» na profissão, revelando um interesse renovado, mostrando-se «entusiasmados» e desejando «continuar a aprender coisas novas». Algumas destas últimas acabaram, todavia, por «derivar» para o desencanto, mas tal nunca se verificou em sentido contrário” (Gonçalves, 2009, p. 26).

De acordo com a conceptualização acabada de apresentar, consideramos importante compreender a relação que existe entre os anos de carreira e a perspectiva pessoal/profissional dos professores. Consideramos mesmo que fará algum sentido tentar perceber se as perspectivas de um «bom professor», na acepção de Pratt e Colins (2001), estarão relacionadas com os anos de experiência na carreira e com o seu tempo de serviço

³ Em função da estrutura da carreira vigente na época do estudo.

docente.

Hale (2008), por seu lado, defende a importância fundamental do pensamento crítico para o exercício da prática.

Critical thinking is that mode of thinking - about any subject, content, or problem - in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully analyzing, assessing, and reconstructing it. Critical thinking is self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking. It presupposes assent to rigorous standards of excellence and mindful command of their use. It entails effective communication and problem-solving abilities, as well as a commitment to overcome our native egocentrism and socio-centrism (Hale, 2008, pp. 48-49).

Como referimos, muitos investigadores têm estudado a temática das perspectivas, exactamente pela sua importância na educação que, como se viu, é extensível à sociedade. Rodríguez López et al. (2014) estão entre eles, com cujo pensamento estamos inteiramente de acordo, quando asseguram que:

El conocimiento docente requerido hoy de los profesores se vincula con la necesidad de formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de “aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo” para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas (Bozu e Canto, 2009, p. 88, cit. por Rodríguez López et al. 2014, pp. 341-342).

Transpondo estes princípios para o campo da formação dos professores, terão os próprios formadores - docentes do ensino superior - que assumir e pensar o processo formativo de acordo com um perfil assim caracterizado:

el perfil del docente universitario actual como “transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos” por lo que su rol se vislumbra “enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa (Bozu e Canto, 2009, p. 88, cit. por Rodríguez López et al. 2014, pp. 341-342).

Concordamos com esta caracterização que se nos configura como extensível a todos os outros professores, defendendo com convicção que só o conhecimento e a consciência da realidade nos poderão conduzir à reestruturação da acção educativa, na certeza de que

se trata, en definitiva, de una concepción de aprendizaje permanente del profesor, lo que nos plantea una revalorización de la función docente del profesorado universitario, un punto de mira renovada y sin estancamientos. Todo ello debe ir, como señalan Aramendi y otros (2014), en consonancia con planteamientos pedagógicos que fomenten la reflexión sobre las situaciones profesionales y sociales, que activen inteligencias colectivas y redes de cooperación con el propósito de dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía (Bozu e Canto, 2009, p. 88, cit. por Rodríguez López et al. 2014, pp. 341-342).

Embora este estudo⁴ se centre nos professores universitários, tendo em conta a teoria abordada, achamos que urge conhecê-la, divulgá-la e implementá-la, tal com afirmamos, também nos outros graus de ensino, para se conseguir uma educação de sucesso, promotora de uma plena cidadania, com consequências numa maior qualidade de vida e no maior bem-estar social.

⁴ El estudio del que proviene la información presentada en este artículo se desarrolló en el marco de la convocatoria 2009-2012 de proyectos I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación y en él han participado varias Universidades españolas. Su objetivo principal era el de recuperar el conocimiento experto del profesorado emérito español para ponerlo a disposición de los docentes universitarios, atendiendo a la demanda de múltiples estudios (Aasen y Stensaker, 2007; Calabrese y otros, 2008) que subrayan la relevancia que contar con el apoyo de alguien más experimentado tiene en la formación del profesorado universitario en las múltiples facetas que su labor supone. En este artículo, se exponen resultados relativos a la visión de estos profesores acerca de los múltiples cambios sufridos por la Universidad española a lo largo del período comprendido por sus trayectorias profesionales y sobre el impacto de los mismos en la labor académica. La información seleccionada se refiere a una muestra constituida por profesores de varias Universidades andaluzas –las de Sevilla, Córdoba y Huelva. Los datos que aquí presentamos provienen de entrevistas en profundidad y semiestructuradas, realizadas en su lugar de trabajo a cada profesor que fueron analizadas mediante un sistema de categorías prefijado y empleando el soporte informático MaxQDA. De este análisis se derivan conclusiones en torno de las transformaciones más o menos profundas sufridas por la universidad, a lo largo del período que abarca la trayectoria profesional de estos eméritos y que atañen a diferentes ámbitos: la relación entre recursos y enseñanza de calidad, la evolución y consideración de la docencia, la visión de los alumnos, el rol de los profesores universitarios y el desarrollo de nuevas competencias profesionales, así como las respuestas articuladas por la organización y por el profesorado ante ellas. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183COL8.pdf>

Capítulo II - Educação Intercultural

1. Introdução

No capítulo seguinte iremos debruçar-nos sobre as conceptualizações divulgadas por diversos autores acerca do conceito de Interculturalidade, como a educação nela interfere e como se expressa, e como é referida a formação docente nesse âmbito.

Defendemos que na escola, como no mundo, o ser humano tem direito a ser igual na sua essência e diferente nas suas particularidades, por isso estamos em sintonia com Aguado ao defender que o:

Enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes (Aguado, 1995, p.3).

Santos (2009, p.18) considera, em relação aos direitos humanos, que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Concordamos com a expressão e até gostaríamos de extrapolar para o conceito, tendo em mente a educação inclusiva.

Em primeiro lugar, a escola deveria assumir-se como promotora de uma educação para os valores, no sentido de recuperar a melhor tradição educativa, reivindicada pelo movimento de renovação dos conteúdos escolares, bem como das práticas docentes.

A educação baseada nos valores e a transversalidade destes no currículo responde, originalmente, a uma escola para a vida. Apesar de algumas orientações dominantes, consideramos que educar é marcar uma diferença na vida dos alunos, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos que pensam por si mesmos e que conseguem trabalhar e viver no mundo actual.

Neste mesmo sentido, diz Bolívar (1998, p. 31) que:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

2. Conceito de Interculturalidade

A interculturalidade, do ponto de vista político, assume que uma das suas características mais importantes tem a ver com os processos de deslocalização e recolocação dos migrantes e das suas identidades nacionais e culturais. Por seu lado, as mudanças na organização do trabalho são acompanhadas através de modificações igualmente fundas na dimensão política e cultural da sociedade.

No plano educativo, a educação intercultural sofreu mutações ao longo dos tempos, tendo sido utilizada inicialmente para designar as acções institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos.

A sua transição para a noção de interculturalidade, nos anos 80, ganha novas proporções de carácter positivo e político-pedagógico, convertendo-se numa categoria central nas propostas de educação bilingue.

A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceptuais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola.

Sobre as preocupações linguísticas, acima referidas, “características da educação bicultural e bilingue”, Fleuri (2003, p. 42) concorda com Silva (2003) ao afirmar que “a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos”.

Podemos ainda reforçar a caracterização de conceito de interculturalidade como uma cidadania convergente com democracias de grande intensidade pluralista que reconhece os direitos igualitários de todos os cidadãos, atribuindo-lhes a possibilidade de participar nas decisões políticas, independentemente das suas origens, etnias e comunidades e tendo os valores da democracia como valores comuns em convergência com espaços públicos, sobre os quais gravitam as instituições democráticas.

Desta forma e em consonância com o conceito de interculturalidade, é conferida à escola pública a missão de educar grupos de pessoas que partilhem valores comuns, apesar das suas particularidades. O conceito de escola pública, como serviço público que é, fundamenta-se na sua capacidade de educar cidadãos socialmente intervenientes e participativos.

A cidadania é entendida como a vinculação social dos membros de uma comunidade, aos quais se reconhece um conjunto de direitos e, em contrapartida, um conjunto de deveres. Neste sentido, o estabelecimento de um espaço público comum, uma cidadania integrada, corre o sério risco de se tornar homogeneizadora ou com características assimilacionistas. Nas palavras de Bolívar (2004), a cidadania não deve estar baseada na identidade cultural, nem tão pouco em princípios diferenciados, mas deve consubstanciar-se no direito à diferença temperado pelo imperativo da igualdade. Daí a necessidade de se reescrever o conceito de cidadania com uma formulação mais complexa. Assim, uma cidadania complexa deve conjugar a aplicação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e, simultaneamente, preservar os direitos diferenciais de maiorias ou minorias que não queiram deixar-se assimilar para conservar a sua identidade.

3. Educação Intercultural

A questão da migração, do aumento da imigração, movimentando um grande número de pessoas de uns países para os outros, por todo mundo, depressa trouxe implicações na educação. A partir da ocorrência do fenómeno surgiram imensos movimentos educativos, com o intuito de promover a defesa dos direitos destes cidadãos.

Ouellet (2002, p. 147) situa a implementação do conceito de interculturalidade, conforme descreve: “dans les années 1980, plusieurs des initiatives prises par les écoles pour faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel rompaient l’équilibre en faveur de la première préoccupation en mettant indûment l’accent sur la valorisation et la protection des particularismes ethnoculturels”.

Banks (1993) considera que a cultura intercultural inclui três aspectos, em simultâneo: um conceito, um movimento de reforma educacional e um processo. Acredita que a educação multicultural é baseada na premissa de que todos os alunos, independentemente do género, da classe social e das características étnicas ou culturais, devem ter igualdade de oportunidades para aprender na escola.

Defendemos, neste plano, como Rodrigues (2015), que a escola pública tem responsabilidades acrescidas no que à equidade diz respeito. Não concebemos uma escola pública em que não se evidenciam esforços para proporcionar iguais condições de aprender e de ensinar. Parece-nos, assim, pertinente a perspectiva defendida por Slee (2011), ao referir

que a escola regular se transforma em irregular exactamente porque falha na missão para a qual é concebida, ou seja, a de ser uma estrutura equitativa. O autor defende que ela não o é, pois não consegue o sucesso educativo de todos os alunos. Construir uma escola equitativa é um processo moroso e complexo, que exige mudanças, sendo necessário acreditar que só através da sua implementação se poderá atingir esse objectivo, promovendo uma escola efectivamente inclusiva.

Slee considera que para a mudança ocorrer é preciso trabalhar os valores, mas isso só não basta, sendo também necessárias boas práticas com o objectivo de aumentar o sucesso educativo, assim como aumentar os apoios prestados aos alunos com dificuldades e especificidades de desenvolvimento, no sentido de diminuir o insucesso, reduzir significativamente o abandono escolar, aumentar a motivação e o empenho dos alunos na aprendizagem e aproximar as famílias da escola.

Necessitamos, portanto, cada vez mais, de «boas práticas» e para que tal aconteça temos de ter professores bem formados, motivados e que acreditem que a qualidade da acção desempenhada no dia-a-dia é parte do caminho que todos temos de percorrer em direcção à equidade de que a escola pública carece. Assim sendo, concordamos com Rodrigues (2015, s/p), que a escola portuguesa deverá ter:

uma justificação educacional: a ambição das escolas inclusivas de educar todas as crianças conjuntamente significa que estas escolas devem desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e, assim, beneficiem todas as crianças, rejeitando a classificação dos alunos em “normais” e “especiais”.

Não podemos deixar de assinalar - pois consideramo-lo extremamente pertinente - o que a seguir Rodrigues (2015, p. s/p) afirma: “há uma justificação social: as escolas inclusivas são capazes de mudar atitudes face à diferença, ao educarem todas as crianças conjuntamente e, desta forma, constroem a base para uma sociedade acolhedora, participativa, justa e não-discriminatória”. Segundo ele, há uma “justificação económica: é, evidentemente, menos dispendioso estabelecer e manter escolas que eduquem conjuntamente todas as crianças, em lugar de estabelecer um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças”.

Na mesma linha de pensamento e defendendo também a equidade como uma qualidade, a Comissão Europeia assegura a importância da:

...experiência e a motivação dos professores, bem como os tipos de pedagogia que utilizam. Trabalhando em colaboração com os pais e os serviços de ajuda social aos alunos, os professores podem contribuir de forma essencial para garantir a participação dos mais desfavorecidos. Esta colaboração é particularmente eficaz nos casos em que as escolas dispõem de estratégias de inclusão, continuamente actualizadas e assentes em investigação pedagógica (Comissão Europeia, 2006, p. 7).

Esta condição é fundamental e um direito consagrado na Constituição Portuguesa. Cremos que a escola tem o dever de contemplar a equidade, até porque enquanto país membro da Comissão Nacional da Unesco⁵, compete a Portugal propor e fazer cumprir esta condição como uma das suas obrigações nas práticas educativas conducentes ao sucesso e à escola inclusiva.

Acreditamos que estas reflexões deferiam contribuir para a auto-reflexão que urge fazer, na procura de uma melhor educação inclusiva.

Queremos acreditar que a educação multicultural se vai transformando num movimento de reforma da educação, que tem vindo a contribuir para a mudança nas escolas e noutras instituições de ensino, no sentido de que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente do género, raça, cultura e etnias possam ter igualdade de oportunidades de aprendizagem. Para isso concorrerá a capacidade de autonomia e a responsabilidade socioeducativa do professor, na medida em que:

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno (Perrenoud, 2000, p. 4).

Equacionando que aquilo que o profissional reflecte na sua prática é - e será sempre - o espelho da sociedade, designadamente da cultura da mesma (reconhecendo que o conceito de cultura sofreu transformações ao longo do tempo), Machado (2002, p. 18) considera a cultura numa “acepção complexa, que abrange conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem”.

Estamos convictos de que a educação é uma tarefa permanentemente inacabada e defendemos que é na escola, designadamente nas atitudes e na acção dos professores, que muito se joga esta perspectiva.

⁵ <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/>

Creemos como Booth e Ainscow (2000) que, para ser bom profissional, há que reflectir sobre a prática. Partindo desse pressuposto, defendemos, tal como Pérez Gómez (1993), que a educação é um processo social e cultural, partindo da interacção entre as pessoas e permitindo a criação e recriação da cultura através da construção mútua do conhecimento.

Defendemos que a escola será por excelência o local onde se deve combater a exclusão social, passando por universalizar o acesso às formas de promoção cultural dos indivíduos, implementando práticas de entreajuda de todos os membros da comunidade, trabalhando conscientemente para amenizar o que se construiu durante várias gerações e ir retirando barreiras que impedem a normal e saudável inclusão dos sujeitos aprendentes. É na escola que conseguiremos o fim da desigualdade e o caminho para a construção de uma sociedade mais justa, mais tolerante e mais solidária, como é sugerido por Aguado (2003, p. 324), quando refere que:

En nuestra opinión, los centros deberían implementar un enfoque intercultural con el fin de proporcionar una educación justa y de calidad a todos los niños, puesto que esta perspectiva es la única que puede garantizar una igualdad real de oportunidades en la educación y el logro de objetivos considerados deseables en la educación obligatoria.

Tal como a concebemos, a educação intercultural pressupõe a existência de uma melhor compreensão das culturas na sociedade, maior capacidade de comunicar entre pessoas e atitudes adaptadas ao contexto da diversidade cultural, com uma melhor capacidade de participar na intervenção social. Para que tal aconteça, há que tentar «remodelar» a escola.

Acreditamos que, como diz Llamas (2008, p. 96),

La escuela orientada hacia la educación intercultural inclusiva debe asumir el compromiso de generar un clima escolar donde los estudiantes, durante su estancia en el centro, vivan de manera intensa aquellas formas de comportamiento y actitudes en el trato con los miembros de la comunidad educativa, para hacer posible tal clima. Ese nuevo enfoque se ha de ver reflejado en los diferentes componentes que inciden sobre la misma.

Assim sendo, como já referimos anteriormente, a escola deve conceber um modelo educativo de qualidade, eficaz e baseado no combate a mecanismos de discriminação e/ou exclusão social.

Hoje em dia, a globalização apresenta-se como um fenómeno inultrapassável, preocupando investigadores e cientistas de áreas distintas do conhecimento. Existe, é real e está bem patente nas nossas escolas públicas. É sem dúvida uma realidade complexa, que nos afecta a

todos e que não podemos anular e esquecer. Somos levados a crer que a globalização envolve diferentes dimensões como a económica, a social, a política, a cultural e a tecnológica, incluindo, neste caso, os avançados meios de informação.

Por exemplo, concordamos com Santos (2003) e com Candau (2006), quando asseguram que a globalização do ensino implica o aumento de responsabilidade, nomeadamente por parte dos professores. E com Jaurena (2008), quando defende que a abordagem intercultural decorre imprescindivelmente de se superar a diferença e a desigualdade.

A diversidade dos alunos hoje existentes na escola constitui um desafio para todo o corpo docente, no sentido de dar resposta às expectativas da sociedade, sendo que um dos desafios de todas as sociedades actuais consiste na capacidade da escola em promover o desenvolvimento educativo de todos os seus alunos, independentemente da sua condição económica, religiosa, motivacional, intelectual ou cultural.

Parece ser consensual na Europa (Rose, 2013), de acordo com o Relatório Conciso de Educação para Todos, traçado para o biénio 2013-2014, dirigido Pauline Rose, que a mudança operada no seio da sociedade implica mudanças na escola. Esta mudança, que se iniciou em toda a Europa, foi ao longo de muito tempo alvo de estudos e de modificações, das quais hoje ainda sentimos os efeitos. Trouxe implicações para o corpo docente, em primeiro lugar de cariz técnico-pedagógico, com a implementação de novas matérias curriculares ao nível das línguas, das tecnologias de informação e da formação ao longo da vida. Em segundo lugar, as mudanças ao nível organizacional, onde as responsabilidades dos professores igualmente sofreram mutações, levando os docentes a sentir necessidade de, cada vez mais, se actualizarem para aprofundar as suas competências profissionais e, mesmo, pessoais, para acompanhar as mudanças ocorridas. Em terceiro lugar, mudanças de cariz social, com a necessidade da escola desenvolver parcerias com instituições e autarquias, entre outros organismos.

Estas alterações implicaram a acção política na uniformização de práticas, com a finalidade de melhorar a educação e a formação, por forma habilitar todos os cidadãos para uma vida de sucesso.

Actualmente torna-se crítica a abrangência que ser professor implica. Hoje, um professor enfrenta diversos problemas. Tem que trabalhar com a informação, a tecnologia e o conhecimento; com seres humanos, nomeadamente alunos, colegas e outros agentes

educativos; e, ainda, com e na sociedade, localmente, a nível regional e europeu.

Constatamos que apesar de em Portugal a educação estar garantida a todas as crianças e jovens, sabemos que o insucesso é elevado e maioritariamente são as crianças e jovens de minorias étnicas que mais evidenciam o insucesso, estando muitas vezes na base deste insucesso as diferenças culturais, das mais variadas formas.

Não nos conformando com esta situação, defendendo, como Habermas (1994, p. 131), que a diversidade individual e cultural é inerente e vantajosa para os humanos, que têm formas diferentes de sentir, pensar, comunicar e viver, quando afirma que:

as sociedades multiculturais proporcionam a coexistência de modos de vida com direitos iguais, implicam proporcionar a cada cidadão a oportunidade de crescer num mundo de uma determinada herança cultural e poder ver os filhos crescerem nele, sem sofrerem discriminação por causa disso.

E, em concordância com Santos (1997, cit. por Candau, 2006, p. 474), consideramos também existirem vertentes da globalização que podem ser agrupadas em duas categorias:

- uma globalização de «cima-para-baixo», que tende à homogeneização;
- outra de «baixo-para-cima», que reconhece a diversidade.

Ao analisarmos este fenómeno, centramo-nos numa perspectiva dialéctica e multidimensional para abordar questões da relação entre globalização e multiculturalidade, reconhecendo que não há uma só globalização e que, dependendo de suas características, ela vai relacionar-se de diferentes maneiras com a multiculturalidade.

Por outro lado, não podemos deixar de constatar que o processo de globalização de «cima-para-baixo» ainda é predominante e parece irreversível, tendo vindo consecutivamente a suscitar algumas discordâncias e críticas radicais.

Igualmente, seguindo Santos (2003), defendemos a ideia de que é preciso encadear diferença e igualdade, entendendo que o que se opõe à igualdade é a desigualdade e à diferença é a padronização.

Neste quadro, por seu lado, Candau (2003, p. 6) assegura que é oportuno acrescentar que “não se pode pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação” (Candau, 2003, p. 6).

Quando pensamos sobre o universalismo e relativismo cultural, sobejamente importante na educação, principalmente tendo em consideração a parte curricular, defendemos que, hoje em dia, é fundamental o nosso posicionamento de forma crítica, quer seja em relação aos valores universais, quer seja em relação ao relativismo cultural radical. Defendemos que é urgente, simultaneamente, interrogarmo-nos sobre a ideia da existência de conhecimentos e valores considerados universais (fortemente implementados na cultura ocidental e europeia) e ao mesmo tempo quanto a uma perspectiva de relativismo sistemático.

Consideramos aqui oportuno destacar que - sintonizados com Forquin - assumimos, que “o interculturalismo é, de um lado, um dado da realidade – vivemos em sociedades interculturais, por outro lado, que o mesmo supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas” (Candau, 2003, p. 18). No que se refere ao interculturalismo, consideramo-lo como um enfoque que afecta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e autocrítica e valorizando a interacção e comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Assim, podemos considerar que:

a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (Candau, 2003, p. 19).

Inequivocamente, educar na perspectiva intercultural pressupõe, logicamente, um distinto e objectivo propósito de promover o diálogo e de desenvolver a troca entre os vários grupos, na certeza de que a identidade cultural e os indivíduos que os constituem são abertos e estão em permanente movimento.

Acreditamos que as mudanças só serão efectivas quando todos os sujeitos do processo - professores e formadores, professores e alunos - estiverem comprometidos com a questão. Enfatizamos assim, como nos aponta Nóvoa (1992), que é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Entendemos que pensar a formação de professores abrangendo uma perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos e da sua cultura de origem e criando estratégias para uma prática pedagógica que vise atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola.

A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida quotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com os outros de outro modo e são todas as manifestações humanas, inclusive o quotidiano, e é neste quotidiano que se verifica algo essencial: a diferença.

De acordo com Forquin (1993), educar, ensinar, é por um lado, submeter alguém à presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se alimente, incorporando a sua substância, construindo a sua identidade intelectual e pessoal em função disso, e, por outro, não desvalorizar a cultura que a pessoa traz consigo, pois esses elementos servirão para a sua amplificação formativa.

Uma das condições fundamentais para as práticas educativas interculturais é a necessidade de uma reestruturação cultural das formas de agir, sentir e pensar o mundo, e, portanto, da educação. Essa reestruturação de nada servirá se não implementarmos mudanças em aspectos culturais enraizados nas escolas que, pelas constantes transformações na sociedade, acabam por não satisfazer as necessidades dos sujeitos.

Para tanto, devemos repensar, repetimos, a ideia de cultura que se perpetuou nas escolas, isto é, uma cultura, uma tradição de escola baseada no ensino autoritário, o que tem vindo a legitimar, cada vez mais, relações de submissão e situações degradantes de exclusão e marginalização, evidenciadas nas relações travadas na nossa sociedade.

Os educadores não poderão ignorar, no presente século, as difíceis questões do interculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que, na verdade, as escolas já estão a enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os estudantes devem ser ensinados para viver num mundo que será amplamente globalizado.

Sobre multiculturalismo/interculturalismo, Vau (2011, p. 91) destaca uma emergente consciência mental e afectiva que vai permitir a cada pessoa negociar de modos mais apropriados e adequados a novas formas da realidade, considerando que o pensamento multicultural é “tolerante com as diferenças culturais, as ambiguidades do conhecimento e as variações na perspectiva humana”. Assim, para a autora, “ser multicultural é ser consciente e capaz de incorporar e sintetizar diferentes sistemas do conhecimento cultural em si mesmo”, o que depende de “um compromisso intelectual e afectivo com a unidade fundamental do ser

humano”. Portanto, “reconhece, legitima, aceita e aprecia as diferenças fundamentais entre gente de diferentes culturas”.

Consideramos fundamental que, com vista ao desenvolvimento de uma educação intercultural, sejam estimulados comportamentos, atitudes e valores que se relacionem com a dignidade humana, o respeito pelo outro e pelos povos, o conhecimento dos outros, a disponibilidade para o diálogo, o sentido da justiça, o sentido da paz e da cooperação entre pessoas, a solidariedade e uma consciência de cidadania alargada ao mundo.

No nosso entender, os docentes devem estar solidamente preparados para conseguirem transmitir e defender objectivos, tais como os que Cró (1998, cit. por Serra, 2005, p. 48) defende:

- acesso e utilização da informação;
- capacidade de adaptação face às mudanças sociais;
- capacidade autónoma de juízo;
- sentido criador, capacidade de organização;
- assimilação autónoma e orientada de conhecimentos;
- desenvolvimento pessoal para o exercício da liberdade.

Evidentemente que a ambição máxima do professor, tentando corresponder ao desafio que a escola actual lhe coloca, é e será, através de actualização da sua formação, desenvolver a personalidade, as atitudes e a capacidade mental e física das crianças, até ao máximo da sua potencialidade e estimular os jovens para assumirem a vida na sociedade, com espírito crítico, de compreensão, paz, tolerância e na igualdade de géneros, activando o respeito pela natureza, pelos direitos humanos, pela liberdade indispensável aos princípios consagrados na Carta dos Direitos Humanos das Nações Unidas.

A interculturalidade é, sem dúvida, um processo social, de intercâmbio comunicacional mútuo, reconhecimento e valorização, num plano de igualdade.

É necessário um novo estilo de vida escolar, um novo enfoque das aprendizagens e uma transformação de mentalidades ao nível social.

Acreditamos que a educação menos centrada na instrução e mais centrada nas competências para a formação integral, bem como na perspectiva da educação para todos, promove a formação de cidadãos mais despertos e sensíveis às problemáticas interculturais, assegurando

também uma estreita inter-relação entre escola e sociedade. Desta forma, promover-se-á o desenvolvimento e a revitalização da escola.

A escola tem, necessariamente, que ser um local onde se encontram respostas às exigências e necessidades sociais actuais, devendo basear-se nos valores comuns às diversas culturas. Consideramos igualmente importante, como já assegurámos, estreitarem-se laços entre as famílias e a escola.

Estamos completamente de acordo com Perotti (1997, p. 57) quando refere que “o espírito da escola exprime-se pela qualidade das relações interpessoais, pela transmissão implícita ou explícita de atitudes e valores”.

Assim, a escola será um espaço privilegiado para se observar a diversidade de cada indivíduo, em grande parte fruto das experiências vividas por cada um de nós em contextos socioculturais específicos e resultantes de processos de interacção próprios.

Esta diversidade traduz-se na diferença de interesses, expectativas, relações sociais, autonomia pessoal, afectividade, competências, capacidades e ritmos de processos de aprendizagem, tendo sempre presente que a aprendizagem é sempre possível e que é esta que gera contextos de comunicação e participação e vice-versa.

E é nesta «díade», comunicação e aprendizagem, que se estabelecem tantas interacções que advêm de múltiplas ideologias e divergentes perspectivas, como podemos constatar no seguinte excerto:

Elas são as de nossa sociedade actual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção directa com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida quotidiana e se tornar parte da realidade comum. Os meios de comunicação de massa aceleraram essa tendência, multiplicaram tais mudanças e aumentaram a necessidade de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstractas e, de outra parte, nossas actividades concretas como indivíduos sociais. [...] existe uma necessidade contínua de reconstituir o senso comum, [...] nossas colectividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais, baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interacções entre pessoas [...] (Moscovici, 2003, p. 48).

A escola é por excelência o local onde se deve combater a exclusão social, reafirmamos, passando por universalizar o acesso às formas de promoção cultural dos indivíduos, implementando práticas de entreaajuda de todos os membros da comunidade educativa,

trabalhando conscientemente para amenizar o que se construiu, durante várias gerações e ir retirando barreiras que impedem a normal e saudável inclusão dos sujeitos aprendentes. É na escola que conseguiremos o fim da desigualdade e o caminho para a construção de uma sociedade mais justa, mais tolerante e mais solidária.

Gostaríamos até de reforçar esta ideia, tendo presente que:

todos los ciudadanos tienen igualdad de derechos sociales y son iguales ante la ley, sin distinción de sexo, de raza, de lengua, de religión, de opiniones políticas y de condiciones personales y sociales.

Es misión de la república remover los obstáculos de orden económica y social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la personalidad humana y la efectiva participación de todos los trabajadores en la organización en la política y social del país (Esteban, 1979, vol II, p. 122, cit. por Benítez, 2006, p. 54).

Contudo para que o objectivo máximo da escola se cumpra, teremos também que incluir a perspectiva defendida por Ainscow (2009, p. 20), assim expressa:

Nesse sentido, consideramos que o papel das escolas é dar apoio à educação das comunidades e não de monopolizá-las. Gostaríamos também de enfatizar o significado da participação dos funcionários das escolas, pais/responsáveis e outros membros da comunidade. Parece-nos que não iremos muito longe no apoio à participação e ao aprendizado dos estudantes se rejeitarmos identidades e históricos familiares, ou se decidirmos não encorajar a participação dos funcionários da escola em decisões sobre actividades de ensino e aprendizado. Gostaríamos também de conectar inclusão/exclusão na educação, de forma mais abrangente, com pressões inclusivas e exclusivas na sociedade.

Identificamo-nos com esta opinião e consideramos que a escola com os seus professores, pais, dirigentes, funcionários e membros da sociedade ainda muito terão de trabalhar, envolvendo-se, para que a educação inclusiva venha a ser uma realidade. Deverão inclusive procurar actualizar e reflectir sobre todos os problemas emergentes neste contexto, tendo como referência a actualidade das sociedades e as necessidades que vão emergindo deste novo conceito de cidadania, que abarca a diversidade cultural que gostaríamos de ver desenvolvida e alargada, acerca da perspectiva da complexidade e da interculturalidade.

4. Educar para a Interculturalidade

Propondo que partamos, tal como Tonucci (1993), da concepção de educação intercultural, enquanto conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e tolerância entre

indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes, com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais. Desta forma, a meta a atingir será a realização da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças independentemente da sua origem étnica, social, de género ou outra, considerando, a propósito, a sala de aula como “el lugar de los puntos de vista distintos” (Tonucci, 1993, p. 26).

Para que tal se concretize, podemos afirmar que a interculturalidade deve então assentar na troca de informação sobre experiências, metodologias e estratégias didáctico-pedagógicas entre os profissionais da educação. Deverão, assim, ser considerados nesta óptica os conteúdos, programas e modalidades de intervenção, com o objectivo de reforçar a necessidade do pluralismo cultural na escola e na sociedade (Nóvoa, 2009). Deverão também ser desenvolvidas capacidades comunicativas e de relacionamento, para dar a perceber a relação entre preconceitos e comportamentos xenófobos, para fornecer informação e instrumentos para substituir uma abordagem etnocêntrica e monocultural dos programas escolares por uma abordagem pluralista e multidisciplinar, e, finalmente, para aprofundar o conceito de interculturalidade e o mecanismo psicológico da representação social.

Será igualmente importante que os professores participem na elaboração e experimentação de actividades didácticas interculturais e interdisciplinares nas aulas e nas actividades extra-escolares, no sentido de promover nos alunos a capacidade de empatia e descentralização cognitiva, de promover a resolução de conflitos e de apreciar as diferenças particulares de cada indivíduo. Deverão os mesmos estabelecer ainda um diálogo com a comunidade, envolvendo activamente outras realidades, tais como associações, autoridades locais, empresas e famílias, entre outras.

Em Portugal, os professores falam da presença de várias culturas nas escolas, através de alunos de origem cultural do Leste Europeu (Moldávia, Roménia), do Brasil, da Alemanha e da América, do choque entre estas culturas e dos conflitos por ele gerados, dos problemas de integração, e, ainda, da tendência para a formação de grupos da mesma origem cultural.

Detectamos estas preocupações em questões relacionadas com as famílias dos alunos que desde cedo se tentam adaptar à língua, às localidades e a toda a envolvência da área onde residem. O ambiente familiar, social e económico de muitas destas crianças é extraordinariamente diversificado.

Nas escolas, os professores comentam a tradição de trabalho conjunto e de intercâmbio entre si e o carácter intercultural de diversas iniciativas, com o intuito de aproximar as culturas. Pensamos estar assim em condições de reafirmar que uma educação multicultural será o conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas de um determinado sistema, escola e/ou turma, conducentes à implementação do princípio da promoção da igualdade social, eliminando formas de discriminação e opressão, individuais ou institucionais.

Na escola, todos os que convivemos uns com os outros somos diferentes e significamos uma diversidade que é a nossa história de vida. Sabendo que a escola é um espaço privilegiado de interação das culturas que caracterizam cada uma das pessoas que a integram, valorizamos a diferença, qualquer que seja a sua natureza: sexo, psicofísica ou cultural.

Como já anteriormente afirmámos, a prática da educação intercultural implica a mudança para um paradigma que considere “o outro e o diferente como ponto de partida” (Perotti, 1997) e nunca de discriminação.

Defendemos, como Serra (2005, p. 46), que a educação intercultural se articula com a educação para a cidadania, promovendo cinco finalidades:

- coesão social (procura de pertença colectiva);
- aceitação da diversidade cultural;
- igualdade de oportunidades e equidade;
- participação crítica da vida democrática;
- preocupação ecológica.

Assim, consideramos interessante o que a Unesco (2004, p. 89) refere sobre o assunto quando defende que “a diversidade para a humanidade cultural é tão necessária para a humanidade como a biodiversidade é para a natureza”. Neste sentido, a herança comum da humanidade deve ser reconhecida e afirmada para benefício das gerações presentes e futuras.

Glosando a ideia de que a diversidade é tão importante para a humanidade como a biodiversidade para a natureza, podemos afirmar que também a educação é sobejamente importante para a interculturalidade e vice-versa. Na verdade, em termos gerais, acaba por dar significado ao conceito mais alargado. Educar deverá, pois, consistir em formar o carácter

da pessoa (Rayo, 1998).

Quanto à prática docente, consideramos, na verdade, que os procedimentos e as acções dos professores devem procurar a valorização do convívio entre os alunos, em todos os níveis de ensino, visando a funcionalidade das aprendizagens, particularmente no que se refere aos alunos com dificuldades de integração cultural, pois também estes desejam aprender o que realmente possa vir a ter significado para eles, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é algo de internamente construído.

Alunos desenraizados dos seus países de origem, chegados a outros locais, com culturas diversificadas e, por vezes, completamente diferentes da sua, para se sentirem minimamente realizados devem ser auxiliados. Para além dos objectivos usualmente associados ao contexto escolar na sala de aula, é fundamental recorrer a outro tipo de estratégias, tais como o apoio de aulas de línguas (quer de origem quer do país de chegada) e também a encontros com outros pares ou cidadãos do seu país, já perfeitamente integrados.

Estas actividades devem ser apresentadas e realizadas em ambientes naturais, com horário definido, para uma interiorização efectiva rotineira e facilitadora do processo de inclusão cultural por parte do educando.

Também relativamente a esta questão, Díaz-Aguado (2002) reforça a necessidade de dar significado à escola e, naturalmente, fortalecer a interacção entre o docente e o aluno, tornando o ensino significativo, defendendo que:

Para llevar a la práctica los objetivos de la educación intercultural es necesario trabajar explícitamente el conjunto de valores con los que se relaciona, a los que hemos denominado currículum de la no violencia, enseñando a detectar y superar los problemas que a ella conducen: (exclusión, racismo, xenofobia, sexismo....) y desarrollando alternativas a dichos comportamientos, a través de la participación democrática, los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos (Díaz-Aguado, 2002, p. 82).

Na mesma linha de pensamento se situa Fleuri (1998), quando refere que devem ser:

Muitas e significativas as contribuições que decorrem da articulação entre propostas e experiências de educação, especialmente no âmbito da educação popular, mas também no âmbito da educação básica, assim como nos processos de formação de professores e professoras (Fleuri, 1998, cit. por Unochapecó, 2012, p. 246).

Ainda sobre o mesmo assunto gostaríamos de realçar a perspectiva de Stoer e Magalhães (2005), quando defendem o modelo relacional ajustado, na assunção de que a «diferença

somos nós». Esta perspectiva de educação parece trazer à luz algo de novo sobre como pensar a escola de hoje. Este modelo toma como ponto de partida a sugestão de se considerar que a «diferença» também somos «nós» (transformando esse «nós» num «eles») e é nessa alteridade que se estabelece a relação. “Neste quadro, a educação intercultural realiza-se, sendo, por um lado, o lugar do encontro/confronto de diferenças e da negociação e, por outro, o lugar ele próprio agenciado pelas diferenças” (Stoer e Magalhães, 2005, cit. por Rodrigues, 2011, p. 40).

Pensamos que a perspectiva de equacionar este modelo educativo como o modelo a ser implementado nas escolas, faria com que todos os alunos fossem posicionados ao mesmo nível de iguais.

A escola é, como temos vindo a deixar expresso, um espaço privilegiado para se observar a diversidade de cada indivíduo, em grande parte fruto das experiências vividas por cada um de nós em contextos socioculturais específicos e resultantes de processos de interacção próprios. Esta diversidade traduz-se na diferença de interesses, expectativas, relações sociais, autonomia pessoal, afectividade, competências, capacidades e ritmos de processos de aprendizagem. No entanto, devemos ter presente que a aprendizagem é sempre possível e que é esta que gera contextos de comunicação e participação e vice-versa.

As escolas devem desenvolver, no seu seio, sistemas de reflexão e debate que permitam conhecer melhor os mecanismos da exclusão e da desigualdade nas suas dinâmicas, assim como os procedimentos mais adequados para conseguirmos uma escola mais plural, democrática, livre e compensadora de desigualdades. A escola deve partir da diversidade das características individuais de cada ser humano, considerando as diferenças como um valor positivo, promovendo uma orientação anti-exclusão, compensadora das desigualdades e respeitando a singularidade. Deve também oferecer a todos os alunos a possibilidade de escolha (entre situações de igual valor), por um lado, e a devida compensação de recursos (ultrapassando determinadas concepções de «déficit»), por outro. Igualmente deve garantir o usufruto real dos direitos fundamentais a partir da luta contra as causas da desigualdade, aceitando e valorizando a diversidade, devendo até negar a tentativa de, muitas vezes, justificar a segregação dos alunos - limitando as suas expectativas e os seus direitos – ao utilizar um conceito «manipulado» no que diz respeito à diversidade. Para ilustrar o que referimos anteriormente, concordamos que “la educación que ampara a los sujetos y está a su servicio implica considerar en ellos su idiosincrasia, su biografía, su libertad, su autonomía y

su radical individualidad como insoslayables referencias para los métodos pedagógicos” (Gimeno Sacristàn, 2000, p. 24-25, cit. por Téllez e Outros, s/data, p. 50).

Será pois, necessário ter em atenção, como defende Mantoan (2001, pp. 53-54), que: "reconstruir os fundamentos e a estrutura organizacional das escolas na direcção de uma educação de qualidade para todos remete, igualmente, a questões específicas, relacionadas ao conhecimento do objecto ensinado e ao sujeito que aprende".

Em suma, a tarefa da educação intercultural não consiste somente em adaptar ou simplesmente possibilitar a compreensão das diferentes línguas. É proporcionar a emergência dos múltiplos significados (polifonia), provocando a reflexão sobre seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados. Procura-se, então, a transformação de relações hierarquizadas e excludentes em relações de reciprocidade e de inclusão; de saberes fragmentados e disciplinarizados, em saberes que procurem, além das distinções, as interconexões, a desestabilização de dicotomias, substituindo bifurcações hierárquicas de diferenças cruzadas, múltiplas e fluentes, ou seja numa perspectiva dialógica.

Assim, por um lado, permite a mesma compreender que as identidades étnicas se constituem dinamicamente e de modo complexo nas relações entre os diferentes grupos socioculturais e, por outro, que um grupo étnico vai-se constituindo a partir de práticas culturais e de interesses compartilhados por um conjunto de pessoas num determinado contexto sócio-histórico.

5. Formar professores para a Interculturalidade

A formação de professores é, a nosso ver, a chave para o sucesso de um bom ensino-aprendizagem no caminho de uma sociedade com mais sucesso, autonomia e resiliência. Na construção de indivíduos mais informados, seguros, autónomos e críticos, é, sem dúvida, mas não só, papel do professor manter e motivar a aprendizagem na concretização de tais objectivos.

Para que tal seja conseguido, é importante que o professor seja um indivíduo em constante aperfeiçoamento, actualizado e com adaptabilidade à sociedade.

No que à educação para a interculturalidade concerne, existem evidentemente muitos modelos para a trabalhar. Destacamos, no entanto, aqui, o modelo crítico com o qual nos identificamos, enquanto docente. Este modelo vê o professor como um intelectual que é

transformador. Segundo Giroux (1990, cit. por Sierra et al. 2004), o professor assim concebido caracteriza-se por:

- ser uma pessoa que não se limita a transmitir a cultura, mas que a vive intensamente e contribui para a produzir;
- ser uma pessoa activa pensadora da cultura;
- ser uma pessoa que articula bem o pensamento e a acção, teoria e prática, ciência e tecnologia;
- ser uma pessoa que constantemente reflecte sobre a sua própria prática;
- ser uma pessoa que investiga e produz conhecimento a partir da sua realidade.

Reafirmamos a convicção genuína de que a formação de professores é um dos factores mais determinantes e de maior sucesso numa sociedade que se quer cada vez mais funcional, adaptada e actualizada.

Assim, com base em Blackman (1989, cit. por Gonçalves, 2000, p. 55) os professores:

São profissionais, mas «profissionais pessoas», isto é, seres humanos com histórias de vida únicas, que vivem e trabalham em contextos específicos, histórica, social e culturalmente configurados, que influenciam o ensino, a aprendizagem e o seu desenvolvimento profissional, e cujos valores, sentimentos, crenças, conhecimentos, atitudes e perspicácia, por sua vez, dão sentido e forma à função que desempenham.

Por todas estas razões, o professor, quanto a nós, deverá ter um posicionamento de aprendizagem contínua, interactiva e cumulativa, a desenvolver ao longo da sua carreira, desde a formação inicial até à formação contínua, comprovando assim o conceito «formação ao longo da vida».

Importa, pois, definir os objectivos da formação contínua, no decorrer da carreira docente. Destacamos, em primeiro lugar, uma melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, actualizando e aprofundando conhecimentos na componente teórica, mas também na prática. A formação contínua passa de igual modo por uma melhoria das competências profissionais dos docentes na sua função educativa ao nível da educação e ensino, mas também no ambiente de sala de aula. O desenvolvimento de capacidades, competências e saberes na construção da autonomia das escolas e dos seus projectos educativos é também um dos objectivos fulcrais no processo formativo. Não menos importante é a função de incentivo à autoformação, investigação e inovação da educação e ao nível de possibilitar o apoio aos programas de reconversão e mobilidade profissional, bem como no complemento de

habilitações. Por último, mas não menos importante, é o estímulo que a formação contínua fornece no desenvolvimento de processos de mudança nas escolas e nos territórios educativos e na gestão de novas dinâmicas educativas (Oliveira, 2003).

Reflectir adequadamente sobre a formação dos professores implica que a escola redefina o perfil que se espera dos seus formadores. De acordo com Vala (2013), os indivíduos e os grupos pensam. Daí que as instituições educativas sejam vistas e representem um meio de «revelar» os comportamentos sociais. Os sujeitos em formação não se cingem a processar e a receber informação, constroem eles mesmos significados e conjecturam sobre a realidade social.

Exemplificando aquilo que acabamos de dizer, citamos Sidanius e Pratto (1999, cit. por Vala e Monteiro, 2013, p. 572), quando consideram que:

as sociedades contemporâneas são sustentadas por mitos legitimadores de orientação oposta: os que legitimam a desigualdade entre grupos sociais (como as teorias raciais, o sexismo ou as teorias nacionalistas) e os que lhes opõem e promovem a igualdade entre grupos, como a ideia de direitos humanos universais.

O professor está longe de ser, como alguns esperam, o sujeito mágico que só pelo facto de se relacionar com os demais agentes educativos faz, inevitavelmente, melhorar a qualidade da aprendizagem de alunos e formandos, tornando-a «inovadora». No entanto, ele pode e deve ser encarado como um sujeito que, devido à sua postura e relação empática, associada a competências optimizadas, pode ser gerador de novas formas de designar e perpetuar o pensamento e a actuação dos educandos.

Os últimos autores referidos defendem, em simultâneo, que para compreendermos a acção social e o funcionamento do sistema cognitivo, teremos que considerar possível a existência de uma «sociedade pensante», defendida por Moscovici (2003) e por Vala e Monteiro (2013).

No sentido de perceber como ampliar essas competências, capazes de promover a diferença, procurámos a sua explicação e verificámos que as teorias humanistas se desenvolvem na procura de respostas a problemas, oferecendo modelos optimistas do desenvolvimento. Estes dão especial atenção aos factores internos da personalidade e contribuem bastante para promover abordagens educativas e aspectos do auto-aperfeiçoamento de adultos (Papalia e Olds, 2000), perspectiva que está em consonância com a seguinte afirmação de Delors (1998, p. 85), quando ressalta que:

desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla da educação ao longo de toda uma vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa.

Reforçando esta ideia, gostaríamos de evidenciar autores como Estrela (1986), Nóvoa (1992) e Rodrigues (2011), segundo os quais é necessário que os professores trabalhem no sentido de implementarem diversificação de modelos e de práticas, instituindo novas relações entre si com rigor pedagógico e científico.

Dando sentido a esta ideia, defendemos que um professor tem, quanto a nós, de ser obviamente capaz de utilizar os melhores métodos e técnicas, mas visando sempre o desenvolvimento harmonioso dos alunos com quem trabalha, o que só acontecerá se for, antes de mais, um bom representante da qualidade humana.

Poderíamos ainda acrescentar que é tanto ou mais importante tudo o que atrás referimos, se recordarmos que os problemas da acção do professor comportam situações problemáticas, que exigem tomadas de decisão num terreno de imensa complexidade, de incertezas, de particularidade e de conflitos de valores, com características ímpares, exigindo do docente respostas igualmente singulares, devendo para isso possuir competências de autodesenvolvimento reflexivo.

A este propósito gostaríamos de reiterar a nossa concordância em acharmos indispensável que todas as nossas acções, enquanto professores, se façam com base num respeito muito grande pela saúde física e mental do aluno, não ferindo nunca os padrões estéticos éticos e educativos dos seus progenitores ou tutores.

A concluir o presente capítulo, julgamos oportuno referir alguns estudos que têm vindo a ser desenvolvidos acerca da formação de professores, com enfoque nesta temática.

Referimos, então, a investigação levada a efeito por Araújo Silva e Clarissa Martins, apresentada no V Colóquio Paulo Freire Internacional do Recife, em Setembro de 2005. Este estudo, centrado no conceito de reflexão de Paulo Freire, visou levar professores em

actividade a reflectirem sobre as suas práticas, no sentido de melhorarem as aprendizagens próprias e as dos alunos, visando a promoção de uma educação de qualidade.

Por seu lado, na busca de elaborar referenciais para a formação de educadores e educadoras, Cleonice Maria Tomazzetti (2004) desenvolveu um estudo na perspectiva da investigação-acção educativa, tendo por base o pressuposto da infância como portadora de cultura própria, na medida em que as crianças desenvolvem padrões de interpretação e de relações próprios a sua fase de desenvolvimento humano.

Com base nestes padrões culturais infantis, construídos dinamicamente na sua relação com o seu contexto social e cultural mais amplo, as crianças interagem com o ambiente e com os adultos, elaborando significados próprios. Neste sentido, o estudo desenvolveu a compreensão de processos educativos que, constituindo-se como investigação dos significados e dos padrões de significados desenvolvidos pelas crianças, possibilitem o reconhecimento da peculiaridade das culturas infantis e promovam seu crescimento em diálogo crítico com as culturas dos adultos.

Um outro estudo, de Rejane Klein (2000), analisa o discurso da alfabetização de adultos ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em particular, na região oeste do Paraná. Constata várias formas de objectivação e subjectivação do adulto analfabeto que propiciaram o estabelecimento de relações entre as práticas pedagógicas e o discurso da alfabetização.

Podemos ainda referir a investigação de Marcia Rejania de Souza Xavier (2003), que investigou os conflitos interculturais que emergem na relação entre alfabetizador e alfabetizados no Programa de Educação de Adultos de Comunidades Evangélicas – PEACE (Londrina, PR, Brasil). Focalizando as tensões e ambivalências que emergem da relação intercultural, estudou os significados que a Educação de Adultos assume, quando acontece num contexto religioso popular evangélico. Os resultados apontam para a necessidade, na Educação de Adultos, de valorizar a cultura popular, constituída com base na oralidade, e de considerar a experiência de fé das classes populares, no sentido de conhecer a leitura que as pessoas empobrecidas fazem do mundo.

Capítulo III – Educação Especial

1. Introdução

Defensor dos direitos humanos, Rodrigues é actualmente a voz mais crítica e talvez o mais valorizado defensor da educação inclusiva. No seu entender, a inclusão deve ser percebida à luz da educação para a vida. A sua aprendizagem deve seguir a dos valores e estes apreendem-se, incrustam-se e aplicam-se no dia-a-dia nas múltiplas interações que estabelecemos com os outros, na família na escola e na sociedade. Definindo mais explicitamente o conceito de educação inclusiva que defende, detenhamo-nos nas suas palavras:

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem (Unesco, 2008, cit. por Rodrigues, 2011 p. 89).

Tomando a Educação Especial como nós a concebemos, isto é, como essencialmente inclusiva, podemos afirmar que ela tem por objectivo desenvolver as potencialidades de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais - nos diferentes níveis e modalidades de ensino - destinando-se a todos os educandos com diferenças mentais, visuais, auditivas, físicas, deficiências múltiplas, altas habilidades e condutas atípicas. Assim, implementando a educação especial consolida-se uma educação para todos, integrando-os no meio escolar de forma natural.

Nesta mesma linha de pensamento se coloca Steinemann (1994, p. 7) quando considera que:

Integração significa o re-estabelecer de formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho entre pessoas deficientes e não-deficientes. Integração significa ser participante, ser considerado, fazer parte de, ser levado a sério e ser encorajado. A Integração requer a promoção das qualidades próprias de um indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Realizar pedagogicamente a integração significa, seja no jardim-de-infância, na escola ou no trabalho, que todas as crianças e adultos (deficientes ou não) brinquem/aprendam/trabalhem de acordo com o seu nível próprio de desenvolvimento em cooperação com os outros.

Estamos plenamente convictos que, como refere Ainscow (2009, p. 19), o maior desafio da escola, em todo mundo, seria a verdadeira inclusão escolar, centrada nos valores, como fica expresso na seguinte passagem do seu discurso:

Os valores formam a base de todas as acções e planos de acções, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Acções, práticas e políticas podem ser consideradas como a incorporação de argumentos morais.

Dando continuidade à explanação do seu pensamento, defende a escola pública como um lugar que terá que se readaptar e implementar valores inclusivos, não esquecendo que:

não podemos fazer a coisa certa na educação sem a compreensão, em algum ponto, dos valores a partir dos quais nossas acções se originam. O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas acções, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas acções a valores inclusivos (Ainscow, 2009, p. 19).

Não podemos estar mais de acordo com o autor, quando este refere que os valores são basilares em educação e que compete a cada um de nós, principalmente aos profissionais da educação, a eleição dos valores pelos quais nos regemos e que levamos aos nossos alunos a vivenciarem.

É importante que se reflecta nestas questões, que, pela sua complexidade, exigem uma reflexão mais profunda e estão na origem de qualquer mudança que se pretenda levar a cabo. Por isso, reafirmamos a opinião do autor, quando defende que “nós articulamos valores inclusivos que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Esta lista está em estado permanente de desenvolvimento” (Ainscow, 2009, p. 19). Reforçando ainda a ideia, Ainscow afirma que:

Outros «valores inclusivos», da mesma forma, requerem elucidação. Por exemplo, a participação diz respeito a estar com outros e a colaborar com outros. Implica engajamento activo e envolvimento na tomada de decisões. Inclui reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceites como elas são. Ao valorizar a comunidade, reconhece-se a importância do papel social da educação na criação e na manutenção de comunidades e do potencial das comunidades e das instituições educacionais de se sustentarem mutuamente. A valorização da comunidade pode envolver o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade por grupos maiores que a família e que a nação: a valorização da comunidade é sobre cidadania e cidadania global. A comunidade, como valor, convida ao cultivo de sentimentos de serviço público (Ainscow, 2009, p. 19).

Ainda segundo o autor, existe uma tendência real para se acreditar na inclusão na educação de forma mais ampla, para que consigamos erradicar a discriminação e a desvantagem no que diz respeito a qualquer indivíduo/grupo vulnerável em contexto educacional. A inclusão social tenderá a abranger todo e qualquer tipo de crianças/jovens em risco.

Defendemos que estes valores devem ser implementados para que se cumpra o principal objectivo educacional, paralelamente com as aprendizagens necessárias, de forma a alcançar o sucesso educativo como estudantes e mais tarde como homens-cidadãos. Portanto, dever-

se-ão delinear estratégias de intervenção educativa fundamentadas numa perspectiva epistemológica, de natureza construtivista, ecológica e sistémica, orientadas para a pessoa, qualquer que venha a ser o seu campo de acção.

A educação, enquanto processo desenvolvimental, deve sensibilizar os educandos para a construção do conhecimento, em termos de saberes, saberes-fazer, saber-ser e saber tornar-se, como exercício plurimetodológico e intercontextual, algo que depende das relações de intra e interpessoalidade, que é transgeracional e que tem, forçosamente, que contemplar a importância da modificabilidade cognitivo-emocional nos processos de ensino-aprendizagem.

2. Conceito

Tentando definir o conceito de educação especial, reportemo-nos ao que, a propósito, afirma Brennan (1988):

há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (Brennan, 1988, cit. por Correia, 1997, p. 48).

Tomada também como educação inclusiva, podemos considerar como Ainscow (2009), que o conceito de NEE adveio das diferentes necessidades educativas existentes, pelo que, assegura:

Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em acção, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares (Ainscow, 2009, p. 21).

Consideramos também relevante deixar explícita a definição de necessidades educativas especiais, que é feita por Rafael Bautista (1997, p. 10), a partir do Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo (Madrid 1989), definindo o conceito da seguinte forma:

Partindo da premissa que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou

material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objectivos da educação.

Torna-se, pensamos, muito pertinente ver o quadro que compara dois conceitos, interrelacionados e que estão na base da educação especial na actualidade, apresentado por Gallardo e Gallego (1993), citados por Bautista (1997), em que são comparados os termos educação especial e necessidades educativas especiais, e que, seguidamente, apresentamos:

Necessidades Educativas Especiais	Educação Especial
Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar	Termo restritivo carregado de múltiplas conotações pejorativas
Faz-se eco das necessidades educativas permanentes ou temporárias dos alunos/as. Não é nada pejorativo para o aluno/a	Costuma ser utilizado como «etiqueta» de "diagnóstico"
As necessidades educativas especiais referem-se às necessidades educativas do/a aluno/a e, portanto, englobam o termo Educação Especial	Afasta-se dos alunos/as considerados/as normais
Estamos perante um termo cujas características fundamental é a sua relatividade conceptual	Predis põe para ambiguidade e arbitrariedade, em suma, para o erro
Admite como origem das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento, uma causa pessoal, escolar ou social	Pressupõe uma etiologia estritamente pessoal das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento
As suas implicações educativas têm um carácter marcadamente positivo	Tem implicações educativas de carácter marginal, segregador
Refere-se ao currículo, normal e idêntico sistema educativo para todos os alunos	Contém implicitamente referências a currículos especiais e, por isso, a Escolas Especiais
Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individualizadas que partem do esquema curricular normal	Faz referência aos planos educativos individualizados partindo de um Esquema Curricular Especial

Quadro nº 1 - Aproximação aos termos de EE e NEE de Galhardo e Gallego, 1993, (cit. por Bautista, 1997, p. 11)

Pensamos que este tipo de considerações tenha contribuído para uma cada vez maior aproximação do termo Educação Especial, ultimamente muito em voga nos nossos meios escolares.

Torna-se, de facto, necessário que se efectuem adaptações, cujo grau varia em função da problemática em questão, sendo a partir daí que se vão classificar as NEE.

Correia (1997, p. 49) afirma que as NEE se subdividem em dois grandes grupos: temporárias

e permanentes. As permanentes são aquelas em que a “adaptação do currículo é generalizada”, em função do diagnóstico e da capacidade das crianças/jovens. São consideradas NEE permanentes os casos do traumatismo craniano, do autismo, os problemas do foro intelectual, sensorial, processo lógico, físico, emocional e quaisquer outros ligados à saúde do indivíduo.

Por sua vez, as NEE temporárias, segundo Correia (1997), são: “aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características individuais do aluno, num certo momento do seu percurso escolar” (Correia, 1997, p. 52).

Estas podem traduzir-se em problemas ligeiros, ao nível do desenvolvimento das funções superiores do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e sócio-emocional e problemas familiares ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

O diagnóstico, que tem como base o comportamento, desempenha um papel crucial para a realização de um currículo e de uma abordagem pedagógica adequada às necessidades reais da criança em questão, isto porque essas necessidades são, de facto, específicas e concretas, uma vez que:

cada criança é, acima de tudo, um indivíduo com características próprias que necessita de uma observação cuidadosa para a determinação do seu nível de compreensão e das suas capacidades, mas essa observação tem que ser completada com o conhecimento das dificuldades especiais com que se depara ao procurar dar um sentido ao mundo que a rodeia (Jordan, 2000, p. 21).

Para que a educação seja efectivamente alcançada, é inevitável a tomada de consciência de que as NEE são uma dificuldade biológica. Por conseguinte, é necessário encontrar formas alternativas de conseguir atingir os mesmos fins, mas através de vias acessíveis às crianças que necessitam de diferenciadas estratégias para aprenderem.

A criança deverá ter acesso à educação, o mais precocemente possível. Esta educação deverá ter como objectivo primordial a identificação e o reconhecimento das principais áreas de desenvolvimento que tenham sofrido alguma espécie de distorção ou que tenham sido identificadas como áreas fracas, para assim se elaborar estratégias/alternativas adequadas e capazes de compensar, de alguma forma, as oportunidades de aprendizagem.

Estas estratégias estão, de certa forma, condicionadas pela interacção estabelecida com pares e adultos, no sentido de que esta seja adequada à criança, para que, por sua vez, ela possa processar a informação recebida e organizar uma resposta. Contudo, como afirma a autora

não basta limitarmo-nos a reagir aos comportamentos, é necessário compreender as razões que estão na base das dificuldades que justificam esses mesmos comportamentos” (Jordan, 2000, p. 23).

As características comportamentais que diferenciam as crianças com NEE das restantes estão basicamente associadas a questões da sociabilidade, ao jogo, à linguagem e à comunicação, e repercutem-se nas suas actividades e centros de interesse, variando de acordo com o nível de desenvolvimento e a idade cronológica da criança em questão.

Sabemos que a escola é um espaço singular para se observar a diversidade de cada indivíduo, fruto das experiências vividas por cada um deles em contextos socioculturais específicos e resultantes de processos de interacção próprios. A diversidade observável traduz-se na diferença de interesses, expectativas, relações sociais, autonomia pessoal, afectividade, competências, capacidades e ritmos dos processos de aprendizagem. É imperativo que tenhamos presente que a aprendizagem é sempre possível e que é esta que gera contextos de comunicação e participação.

Assim, devemos desenvolver, no seio das escolas, métodos de reflexão e debate que permitam compreender melhor os mecanismos da exclusão e da desigualdade nas suas dinâmicas, bem como os procedimentos mais adequados para construirmos uma escola mais plural, livre e democrática. Devemos partir da diversidade das características individuais de cada ser humano, considerando as diferenças como um valor positivo e promovendo uma orientação anti-exclusão, compensadora das desigualdades e respeitando a singularidade, devendo oferecer a todos os alunos a possibilidade de escolha e a devida compensação de recursos necessários.

Defendemos uma escola que tenha presente o respeito pela diferença e, conseqüentemente, pelas NEE, que preste especial atenção aos grupos mais desfavorecidos e marginalizados por razões económicas e sociais, bem como por desvantagens físicas, sensoriais e/ou cognitivas, sem, no entanto, criar sistemas paralelos de escolarização que pressuponham institucionalizar e consolidar atitudes e práticas de segregação.

A educação especial tem que ser entendida à luz das principais prioridades da política educativa, sector que é, por sua vez, uma importante prioridade social. Com efeito, a escola inclusiva tem trazido ao seu seio grupos de crianças e jovens tradicionalmente «excluídos» do ensino regular. Esta medida, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o

apoio generalizado de profissionais, comunidade científica e pais. Contudo, parece não fazer sentido a assunção simplista da pretensa igualdade de todos face aos objectivos escolares. A inclusão escolar - enquanto orientação que respeita as diferenças individuais - pressupõe diversidade curricular e estratégias de ensino-aprendizagem (que tardam a instituir-se de maneira efectiva nas nossas escolas) e ainda gestão integrada dos recursos humanos, especialmente no que diz respeito a docentes.

As sociedades democráticas apostam na escola como factor de capacitação dos indivíduos, de desenvolvimento e de coesão social. Sabemos que, no que se refere à igualdade de oportunidades, a escola tem garantido mais o acesso do que o sucesso, persistindo, assim, as desigualdades sociais. E não há caminhos sustentados para o desenvolvimento que minimizem o papel específico da educação especial.

Para Capucha (2008) a escola pública e a escolaridade obrigatória foram uma das melhores «invenções» do nosso tempo. O autor considera que temos que ter uma escola pública dirigida a todos, na prática e não somente na lei. A aprendizagem deve ser entendida como um conjunto de saberes, de conteúdos, mas também de atitudes, de competências, de valores, dos requisitos interrelacionais e do desenvolvimento pessoal necessário.

O diagnóstico da situação levou à necessidade de clarificação entre problemáticas que conduzem a necessidades educativas especiais de carácter prolongado (as quais têm habitualmente uma baixa incidência na população escolar, requerendo, no entanto, respostas educativas particulares) e problemáticas que podem configurar outras necessidades educativas, as quais se manifestam num grande número de crianças em risco de insucesso. Situações estas que requerem, antes de mais, uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares existentes no sistema regular de ensino.

Esta distinção é fundamental e imprescindível, dadas as perplexidades, excessos e contradições verificados desde que se procurou implementar, no nosso país, os princípios da escola inclusiva.

De realçar que as práticas posteriormente desenvolvidas têm-se vindo a mostrar por vezes ineficazes, em grande parte devido a dificuldades nos processos de sinalização e de avaliação das crianças com necessidades educativas especiais. Esta situação teve consequências que consideramos graves, quer no que diz respeito ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, quer no que toca à organização geral da escola.

Efectivamente, são conhecidas situações em que a inclusão se limita à colocação na sala de aula de alunos com necessidades educativas especiais, por vezes sem qualquer apoio especializado ou com o apoio de docentes recém-licenciados e sem qualquer experiência no ensino especial. Por outro lado, são também sobejamente conhecidas situações em que os alunos são retirados da sala de aula para apoio especializado, quando as dificuldades que manifestam na aprendizagem deveriam ser equacionadas no âmbito de uma gestão mais flexível do currículo por parte do docente.

Este tipo de situações ocorreu, por um lado, devido ao carácter abrangente do conceito de necessidades educativas especiais, e, por outro, à sua utilização arbitrária nas práticas educativas. Na verdade, muito embora este conceito tenha tido como intenção ultrapassar os efeitos negativos da categorização decorrente do paradigma médico-psicológico, tal não aconteceu. O conceito de necessidades educativas especiais passou a constituir uma grande categoria onde se agrupou todo o tipo de diferenças, o que conduziu ora a encobrir problemáticas sem as especificar e sem lhes dar a resposta educativa adequada, ora a ser usado abusiva e extensivamente com crianças que não apresentavam dificuldades significativas. Paradoxalmente, o conceito de necessidades educativas especiais tornou-se uma categoria referente a um grupo homogéneo, grupo esse que continuou a ser percebido pela escola e pelos professores como deficitário em algum aspecto do desenvolvimento ou da aprendizagem.

A seriação dos recursos em qualquer sistema de ensino e, sobretudo, na educação especial, é um dos factores primordiais para a sua eficácia. Não será necessário demonstrar a falta de coerência e de produtividade de um sistema que avalie incorrectamente as suas necessidades, que planeie sub ou sobrevalorizando necessidades e recursos ou que não promova, integralmente, esses recursos de modo a potenciar a sua rendibilidade.

Sabemos que os recursos humanos são uma componente essencial do sistema de ensino e, naturalmente, também da educação especial. Asseguramos, contudo, que tem sido difícil definir, com precisão, o que é a educação especial e o apoio educativo. Esta questão tem, naturalmente, a ver com as dificuldades em se estabelecerem fronteiras nos «grupos» ou alunos individualmente considerados com que esses profissionais trabalham, dada também a forte componente representacional que está subjacente ao conceito de necessidades educativas especiais.

Importará, de igual modo, sublinhar a importância da estabilidade do corpo docente que

sabemos ser um factor determinante na concretização de uma escola mais estável, sendo indispensável que seja inequivocamente materializado. Este aspecto é particularmente relevante quando se trata de trabalho com crianças carecidas de um acompanhamento pessoal baseado numa relação de confiança, que leva tempo a construir.

A actuação do docente de educação especial aponta, hoje em dia, para perfis de desempenho junto de populações com problemáticas específicas, independentemente do seu nível de educação ou de ensino, abrangendo competências de avaliação e intervenção directa, e, ainda, a análise e a compreensão fundamentada quer das necessidades educativas do aluno, quer das necessidades da família e do contexto social. Inclui, também, a construção e o desenvolvimento de competências relacionais e o domínio de técnicas específicas, transversais a qualquer nível de educação ou de ensino. Aponta, de igual modo, para a aquisição de competências e capacidades ao nível da gestão curricular que permitam delinear percursos de aprendizagem diferenciados, incluindo modelos e processos diversificados de organização da sala de aula e das situações e recursos de ensino-aprendizagem.

Uma das orientações propostas na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. X) recomenda, especificamente, às organizações não-governamentais “que fortaleçam a sua cooperação técnica, assim como reforcem a cooperação e trabalho conjunto, tendo em vista um apoio mais eficiente às respostas integradas e abertas às necessidades educativas especiais”.

Esta reorientação, timidamente iniciada há alguns anos, sofreu nos últimos tempos um incremento importante. Com efeito, as escolas especiais têm vindo, nos últimos anos, a receber cada vez menos alunos e a privilegiar, cada vez mais, o desenvolvimento de actividades de apoio às escolas do ensino regular com alunos com necessidades especiais, no âmbito das áreas curriculares específicas, das terapias, da transição para a vida activa e da intervenção precoce.

Este modelo organizativo permitirá uma melhor rentabilização e gestão dos recursos existentes, com óbvios benefícios para o sistema educativo no domínio da educação especial. As escolas de ensino regular sentir-se-ão, assim, mais apoiadas na sua missão de organizar a resposta educativa para alunos com problemas de grande complexidade, que exigem competências e recursos de difícil generalização.

Tal modelo, cuja implementação deverá ser rigorosamente planeada pela administração

educativa, em parceria com as instituições de educação especial, terá, depois, de ser supervisionado e avaliado, com carácter sistemático.

De facto, ao longo da história da humanidade esteve sempre patente a tentativa de se assumir a diversidade, seja pela existência, implícita e/ou explícita, de práticas socioculturais de segregação, seja pelas tentativas de inclusão dos sujeitos considerados diferentes. Uma e outra situação são formas de encarar a existência de diferenças advindas da diversidade que existe nas comunidades. Nestas duas perspectivas, o que é divergente é a atitude perante essa mesma diversidade.

É lícito que se aceite que os seres humanos são diferentes entre si, até pelo simples facto de serem pessoas. A diversidade individual e cultural é-lhes inerente e contribui para o enriquecimento comum. Existem formas diferentes de sentir, pensar, viver e comunicar. É esta diversidade que enriquece a semelhança essencial, que têm todas as pessoas. Consideramos a diversidade como algo consubstancial ao ser humano, logo algo que deve ser social e culturalmente desejável.

Por isso, defendemos que a escola é um local privilegiado para se observar a diversidade de cada indivíduo em grande parte fruto das experiências vividas por cada um de nós em contextos socioculturais específicos e resultantes de processos de interacção próprios, como já antes afirmámos.

Os diferentes interesses, expectativas, relações sociais, autonomia pessoal, afectividade, competências, capacidades e ritmo do processo de aprendizagem são, efectivamente, características dessa mesma diversidade.

Estamos empenhados na transformação da escola, em relação à missão de fazer respeitar a diferença - tendo em atenção os grupos desfavorecidos, marginalizados - pelas mais diversas razões: quer sejam sociais, económicas ou culturais, não esquecendo todos aqueles que, por razões adversas, possam apresentar desvantagens motoras, intelectuais ou sensoriais como foi defendido na Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva (Salamanca, 2009, p. 4), quando recomenda que as “escuelas regulares/comunes deben asumir un enfoque inclusivo como medio de lograr sociedades inclusivas y educación para todos. Todas las escuelas deben ser inclusivas. Énfasis en mejorar la eficiencia del sistema educativo en su conjunto”. Sugere, ainda, que o enfoque da educação inclusiva seja holístico e considera que é preciso implementar estratégias/métodos com o intuito de desenvolver e avaliar as competências e

também desenvolver parcerias com as famílias, porque estas desempenham um papel crítico na formação dos valores.

Nesta perspectiva, pode-se tentar compreender a influência que podem ter alguns conceitos e práticas num agrupamento determinado e/ou em determinado tempo, bem como a própria delimitação que é feita entre o normal e o patológico.

Os valores não se impõem, são incorporados na atitude do indivíduo através da sua aceitação. Enquanto atitude colectiva, são os mesmos desenvolvidos através de experiências feitas nos contextos em que esses mesmos indivíduos interagem. Esta tendência em aceitar ou rejeitar valores é polarizada pela educação e pela experimentação. Nada há de individual que não seja susceptível de ser tornado social ou o contrário. Qualquer gesto humano traduz uma atitude pessoal e o valor pessoalmente a ela ligado, mas, ao mesmo tempo, é uma abertura para os outros, um apelo à comunicação. As respostas a este pedido podem, se forem bastante numerosas e concordantes, dar a determinado gesto um valor simbólico e exemplar e penetrar por essa via na vida social propriamente dita das representações colectivas.

3. Educação Especial em Portugal

Para falarmos de educação especial em Portugal, temos que recuar no tempo e enquadrar o surgimento desta especificidade na educação.

Ao consultarmos a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos (Jomtien, 1990), constatamos a dificuldade a nível mundial que se sentiu ao defender e incrementar a ideia de “toda a pessoa tem direito à educação”, que há mais de 40 anos foi afirmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, podemos confirmar que, no seu artigo 26.º, esta mesma Declaração Universal dos Direitos Humanos refere que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Nações Unidas em Portugal, s/d, p. 4).

Com esta visão e com um aumento cada vez maior de países a aderir a esta Declaração dos

Direitos Humanos, muitos foram os países que se levantaram na defesa da sua implementação. Para a educação, foi assinado posteriormente um documento extraordinariamente importante que foi a Declaração de Salamanca, em 1994. Nos dias 7 a 10 de Junho de 1994, juntaram-se mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objectivo da Educação para Todos (Declaração de Salamanca, 1994).

Este documento foi, sem dúvida, um marco histórico na implementação da abrangência da educação para todos, onde se incluem as pessoas com deficiências, pessoas com outras nacionalidades, com «déficits» económicos, culturais ou outros. Confirmando estas declarações, citamos:

O princípio orientador deste Enquadramento de Acção consiste em afirmar que as escolas de devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

A educação especial tem por objectivo, como já antes deixámos expresso, desenvolver as potencialidades de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais - nos diferentes níveis e modalidades de ensino - destinando-se a todos os educandos com deficiências mentais, visuais, auditivas, físicas, múltiplas ou altas habilidades e condutas atípicas. Implementando a educação especial, consolida-se a educação para todos, integrando-os no meio escolar, de trabalho ou social, de forma natural.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), qualquer que seja a patologia ou a dificuldade, surge de uma evolução de diversos conceitos relacionados com a temática e vem, desta forma, dar resposta a uma lacuna existente na democratização das sociedades. Em Portugal, dá-se ênfase ao conceito através do Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, onde se afirma, na primeira página, terceiro parágrafo:

a equidade educativa, e o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão de diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitem responder às necessidades educativas dos alunos.

Contextualizando o que acima referimos, há a destacar que em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, regula a educação geral e define no seu Artigo 2º, no ponto 4, que o:

Sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade

dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

No mesmo Artigo 2º, no ponto 5, diz o seguinte:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Também e no que se refere à inclusão da pessoa deficiente e/ou com dificuldades específicas de aprendizagem, foi publicado o Decreto-Lei nº 3/2008 de 07 de Janeiro, que regula a educação especial em Portugal e em cujo preâmbulo é estipulado que:

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de

acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados. (Ministério da Educação, Decreto Lei - 3/2008)

De acordo com estes pressupostos, no seu Artigo 1º. no seu ponto 1, é também assegurado que:

Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

É ainda importante referir que, no ponto 2, são estabelecidos os objectivos da educação especial:

A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional (Ministério da Educação, Decreto Lei - 3/2008).

A legislação procura, assim, definir as particularidades das diversas modalidades de educação especial bem como as respectivas formas da sua implementação.

«Todos diferentes, todos iguais» é um slogan actualmente muito em uso e que nos poderá direccionar no plano de abordagem da escola inclusiva. Uma escola não segregadora, dando acesso e oportunidades a todas as crianças, é, sem dúvida, o meio mais capaz no combate a atitudes discriminatórias, dando espaço a comunidades abertas e solidárias, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Esta é também a opinião partilhada por Narodowski (2008, REICE, cit. por Garcia Llamas, 2008, p. 92) quando afirma que:

La inclusión significa acoger a todos (estudiantes y ciudadanos) en las escuelas y en las comunidades. La inclusión implica desterrar las etiquetas, sin renunciar a los apoyos necesarios, ni a los servicios que deben proporcionarse en las aulas integradas. Incluir, como lleva consigo reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para ofrecer una educación sensible a las necesidades específicas de cada grupo, compensando dificultades, facilitando el acceso a los servicios, la permanencia y el progreso a los que más lo necesiten, desde la óptica de la redistribución y del reconocimiento personal.

Para implementar os desígnios da educação especial parece ser necessário que tenhamos que reinventar e desenvolver uma nova dimensão do professor – baseando-nos na concepção de que os professores não podem permanecer detentores de saberes disciplinares específicos, sem desenvolverem competências pedagógicas mais abrangentes. Assim, dever-se-á promover a dinamização de uma escola mais inclusiva, devendo os professores trabalhar com todas as crianças, independentemente da sua condição física, cognitiva ou sociocultural, incluindo as crianças com deficiências de carácter permanente.

Contudo, a escola de hoje ainda oferece resistências e parece não querer ver esta realidade. Portanto muito há para fazer neste campo. Não se trata apenas dos espaços físicos, de mais acessibilidades, de um menor número de barreiras arquitectónicas a necessitarem de adaptações, para melhor responderem às necessidades destas crianças, mas também das alterações de comportamento, de pensamento, de estratégias e de metodologias utilizadas pela maioria dos professores no exercício das suas funções.

A Carta dos Direitos Fundamentais, adoptada pela União Europeia, admite que, para se conseguir a igualdade para pessoas com deficiência, o direito de não serem discriminadas deve ser complementado pelo direito de serem beneficiadas pelas medidas projectadas para garantir a sua autonomia, a sua inserção e participação na vida em comunidade.

A educação inclusiva, como preconizam Ainscow (1997) e Rodrigues (2003), defende uma visão da planificação e do desempenho pedagógico/didáctico conjunta entre os docentes do ensino regular e da educação especial, posta em prática de forma articulada, uma vez que nem sempre o professor da educação especial está presente na classe.

Dando sentido a esta ideia, defendemos que um professor tem, quanto a nós, de ser capaz de utilizar os melhores métodos e técnicas, modificando quando necessário os currículos, mas visando sempre o desenvolvimento harmonioso dos alunos com quem trabalha, o que só acontecerá se for um bom modelo da qualidade humana, colocando essa competência ao serviço dos alunos, em coadjuvação com os demais intervenientes nos respectivos processos educativos. A propósito, Bénard da Costa (2006, p. 14) refere que:

Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os

professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante.

Também e ainda a este propósito, Garcia Llamas, cita a Unesco, dando a seguinte visão de inclusão afirmando que a mesma consiste em:

Dirigir y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes desde el desarrollo de prácticas inclusivas en el aprendizaje, la cultura y la comunidad y reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Lleva consigo cambios y modificaciones en el contenido de las estructuras y estrategias de acercamiento, con una visión común que cubre todos los niños de un determinado rango de edad y una convicción que es la responsabilidad de regular el sistema educativo de todos los niños (Unesco, 2006, p. 16 cit. por Garcia Llamas, 2008, p. 93).

É neste contexto que os profissionais de educação especializados desenvolvem a sua acção educativa, em estreita parceria com os demais parceiros educativos.

Como afirma Sousa (2012, p. 349),

a intervenção especializada necessita do conhecimento e da responsabilidade dos especialistas. Pelo que, aprender a gerir uma classe/turma em que as aprendizagens se processam de acordo com a heterogeneidade dos alunos e não em função de um aluno médio, é o grande desafio à criatividade e desempenho que ora se coloca aos Educadores e Professores.

A acção educativa dos docentes de educação especial visa a inclusão dos alunos, independentemente da sua condição social, educativa, económica e cultural. Pensamos que por esta razão se torna pertinente para este estudo (quando abordamos a educação especial em Portugal) que incluamos o Decreto-Lei n.º 51/2013 de 17 de Abril. Veremos, ao longo do estudo, que alunos de etnia cigana são focados pelo pessoal docente como alunos que necessitam de estratégias diferenciadas, sendo também estes alunos que exigem respostas específicas por parte do corpo docente - e mesmo das direcções dos agrupamentos escolas - para colmatar as dificuldades de interacção com todos os outros alunos das escolas.

A resolução N.º 25/2013 do Conselho de Ministros do Governo Português surgiu após sugestão da União Europeia aos Estados-Membros, no sentido de elaborar legislação que defina estratégias visando uma melhor integração das comunidades ciganas. O documento destaca algumas prioridades que devem ser implementadas no cuidado de pessoas desta etnia, que por tradição tem vindo a ser alvo de discriminação desde há muito, como podemos confirmar na seguinte citação: “O XIX Governo Constitucional, consciente da sensibilidade desta matéria na sociedade portuguesa, reconhece as graves dificuldades de integração e marginalidade que vivem estas comunidades de portugueses, que constituem uma minoria

étnica em Portugal desde há 500 anos” (Diário da República, 2013, p. 2211). Existem cerca de 40.000 famílias de etnia cigana distribuídas por todo o território português. Estas pessoas carecem de condições básicas, como habitação, saúde e educação. No sentido de minimizar esta falta de condições e de promover a integração com sucesso a nível de emprego, de habitação e educação, o Governo Português assumiu a responsabilidade de facilitar respostas concretas para as principais problemáticas da população cigana.

Neste sentido, consideramos que este documento é de extrema importância e facilitador da criação de meios capazes de fundamentar a compreensão e consequente aceitação de pessoas desta etnia e também de lhes proporcionar condições para conseguirem fazer frente às suas dificuldades. De todas as recomendações que compõem o decreto-lei, consideramos importante realçar as que enquadram o eixo educativo, nomeadamente, a prioridade 19 - que refere a garantia do direito à educação pré-escolar; a prioridade 20, que indica a urgência de incentivar o aumento dos índices de escolarização, de forma a garantir que mais crianças ciganas terminem a escolaridade obrigatória; a prioridade 22, que aborda a prevenção do abandono escolar precoce; a prioridade 23, que pretende garantir o acesso à aprendizagem ao longo da vida; e, finalmente, a prioridade 24, que fala da necessidade de promover a formação de agentes educativos na diversidade da cultura cigana.

4. Formação de professores de Educação Especial

Considerado o «pai» da Educação Inclusiva, Gordon Porter⁶ tem sido, ao longo de alguns anos, um grande impulsionador das práticas inclusivas no mundo, o qual defende que necessitamos de identificar e partilhar as «melhores práticas», a partir da investigação e do conhecimento que já existem e que podem ser enriquecidos e ampliados através das experiências locais (Porter, 2009).

Dando sentido à ideia, que defendemos, e que já antes deixámos expressa, podemos afirmar que um professor tem, quanto a nós, de ser obviamente capaz de utilizar os melhores métodos, estratégias e técnicas, adaptando o currículo, mas visando sempre, de forma empática, o desenvolvimento harmonioso dos alunos com quem trabalha. Sendo o professor

⁶ Considerado o “pai” da Educação Inclusiva, Gordon Porter, é consultor, educador, pesquisador, Professor Assistente de Educação na Universidade de Maine em Presque Isle, o professor canadiano foi Director dos Serviços Estudantis na School District 12 em Woodstock. Foi também o principal responsável pela criação de programas escolares na área da educação inclusiva. Autor de vários livros que pugnam pela igualdade de direitos e oportunidades, Gordon Porter tem levado o seu trabalho ao mundo e participado em inúmeras conferências sobre Educação Inclusiva. Foi o principal orador na Conferência Mundial da UNESCO sobre a Educação Especial em Salamanca.

detentor destas competências, podemos então concluir que a educação e a formação do professor não é mais um processo apenas de transmissão de conhecimentos e que a dimensão social do professor na sala de aula é um elemento basilar que se centra na qualidade relacional, exigindo-lhe a valorização e reconhecimento do conjunto heterogéneo, da diversidade patente no grupo onde ele próprio está incluso (Parrilla, 2004).

Reportando-nos ao conceito de competência, constatamos que existe uma noção clara e partilhada do mesmo, contudo poderíamos dizer que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Destacamos aqui o termo mobilizar, porque nos transmite a noção de mudança, essa mesma que se pretende para a escola.

A competência não é o uso estático de regras aprendidas, mas uma capacidade de aproveitar os mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário (Perrenoud, 1999). Ela abarca, segundo o mesmo autor, um conjunto de aspectos organizados em esquemas, num sentido muito próprio. Seguindo a linha piagetiana, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma acção. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação.

Para exercer, hoje, a actividade docente é necessário estar preparado para aprender, mudar, agir e gostar de desafios.

O professor tem hoje, mais do que em qualquer outra altura, que desenvolver qualidades, tais como a responsabilidade, a atitude, o compromisso e o conhecimento profundo, para o exercício da sua profissão. Todos esses atributos associadas a outras características que o docente desenvolve e constrói ao longo da vida profissional e pessoal denominam-se, numa única palavra: perspectivas. São estas as ferramentas que servem, no contexto educativo, para lidar com os alunos e contribuir para que estes se desenvolvam também.

Isto não é apenas relevante ao nível de cada sala de aula, mas também ao nível das comunidades escolares, no seu todo. Em alguns casos, são necessários profissionais de outros serviços de apoio, o que amplia a necessidade da flexibilização, do planeamento das actividades, da cooperação e da coordenação de esforços e tarefas. Na verdade, a escola para todos, mais do que gerir a diversidade/heterogeneidade na sala de aula, evidencia os desafios colocados pelo ensino cooperativo, pelo trabalho de equipa, pela necessidade de uma boa coadjuvação entre os professores da escola e de colaboração com os profissionais de outros serviços de apoio que interferem nos processos.

Na prática do contexto escolar, a construção de competências pelos alunos trará segurança à escola e aos professores no processo de ensino/ aprendizagem.

Os currículos de formação inicial de professores devem estar globalmente orientados não só para a aquisição de conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e os diferentes estilos de aprendizagem que caracterizam a maioria da população escolar, mas também para a concepção e implementação de processos e técnicas de avaliação do ensino e da aprendizagem para todos os alunos. Apenas deste modo será possível superar a estratificação, selecção e discriminação que as escolas ainda hoje perpetuam, uma vez que tendem a continuar a ensinar um aluno padrão, ideal e inexistente (Stainback e Stainback, 1999).

Ainscow (1997) defende a escola para todos como pressuposto da melhoria das práticas educativas. Assume que todos os intervenientes neste processo, directa e indirectamente, ganham pessoal e socialmente, quando se adequam as estratégias psicopedagógicas e estas se articulam com os meios necessários para contribuir para qualificar os professores de todos os graus de ensino com as referências conceptuais indispensáveis à construção de saberes e de competências práticas e instrumentais conducentes a uma adequada intervenção junto de todos os alunos. Por outro lado, dever-se-á desenvolver competências de análise crítica nos alunos que lhes permitam posicionar-se face aos modelos de resposta às necessidades educativas e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

A palavra competência ganhou consistência, em Portugal, no ano 2004, e, desde aí, ganhou dimensões mais alargadas.

Com o objectivo de, efectivamente, as competências se reportarem a todos, é imperativo que se intensifique - ao longo de toda a vida, mas fundamentalmente durante a educação básica e em situações educativas que activem aptidões de todos os alunos sem excepção - medidas, tais como: adoptar estratégias adequadas à resolução e à tomada de decisões, executar diversas actividades de forma autónoma e criativa, cooperar com outros em iniciativas/actividades e projectos.

Fundamentalmente, o que se pretende numa sociedade cada vez mais informativa, mais competitiva, mais exigente do ponto de vista da completude do sujeito, é promover a assertividade nos indivíduos em formação, activando as suas competências, partindo das suas percepções, vivências, experiências e representações para que reelaborem as suas tomadas de posição e a adopção de um discurso progressivamente mais elaborado e científico.

Parece consensual o pensamento de que a disparidade de interesses revelada pelos alunos e as temáticas que se leccionam nas nossas escolas nos mostram, embora por vezes não o queiramos admitir, que aquilo que se ensina hoje não é suficiente para preparar a população juvenil para enfrentar as exigências duma sociedade global, exigente e competitiva como é a sociedade actual.

Perrenoud (2000) diz que construir uma competência implica aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos importantes. Por isso, se estes já estiverem presentes, organizados e designados pelo contexto, fica fora de questão essa parte essencial da transferência e da mobilização.

Diz mesmo o autor, que a competência que ele considera mais importante que os docentes obtenham é a de ser capaz de “administrar a sua própria formação contínua, porque ela condiciona o desenvolvimento de todas as outras” (Perrenoud, 2000, p. 155).

Na prática, isto significa que é essencial que os alunos descubram a sua própria via. Quanto mais eficaz é o conhecimento que lhes chega, mais estarão a desenvolver a inerente capacidade de procurar esses conhecimentos, de «aprender a aprender», como tanto se preconiza hoje.

Levada ao extremo, esta concepção tornaria desnecessária - e mesmo prejudicial – a actuação do professor. No entanto, não é essa a interpretação que defendemos. O professor tem que reconhecer, isso sim, que o ensino não pode centrar-se apenas na transmissão de conteúdos conceptuais. Ele deverá ser um facilitador do desenvolvimento dos alunos, de saberes e competências. É importante que cada professor se sinta responsável pela formação global dos seus alunos e não por um único aspecto informativo e relacionado com a sua área específica de actuação. Defendemos, por isso, que o professor deve encaminhar a sua acção também para:

Ayudar a crear y a sostener las condiciones y los factores que promuevan la mejora y la innovación educativa que necesitamos imperiosamente, así como para que los dilemas y las contradicciones que habremos de afrontar se resuelvan de forma, al menos, medianamente satisfactorias, son algunas de las apasionantes y enriquecedoras tareas que deben ocupar nuestro tiempo en los próximos años y que, en todo caso, serán el criterio con el que medir el alcance real de este proyecto de educación inclusiva (Echeita et al., 2009, p. 184).

Conseguir uma educação de qualidade para todos é uma das metas principais de qualquer

sociedade que se defina como justa e democrática. Esse é o primordial desafio dos sistemas educativos, isto é, conceber condições e recursos para que o direito a uma educação de qualidade seja efectivo e cujo resultado se reflecta no aceso equitativo de crianças e jovens à educação e que as oportunidades disponíveis nas sociedades sejam de facto para todos. Isto implica proporcionar mais apoio e mais recursos a quem mais necessita para compensar diferenças socioeconómicas e assegurar mobilidade e inclusão social para todos os sujeitos da sociedade.

5. Educação Especial e Interculturalidade

Trabalhar com crianças diferentes dos padrões estabelecidos como normais exige do professor novos posicionamentos, não só no plano pedagógico, mas, também, no plano ético. Associar a educação especial à interculturalidade, a nosso ver, é somente exigir do professor um outro olhar para a especificidade desta particularidade, desta nova condição do aluno em situação intercultural. Defendemos assim que existe uma grande aproximação de facilitadores que devido à especificidade da especialização do docente de educação especial se aproximam das características que devem ter os professores que trabalham a especificidade dos alunos em situações interculturais. Quanto a nós, as diferenças não serão muitas se o profissional viver a sua função com o profissionalismo que esta merece. Consideramos pois que:

la diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona" (Mir, 1997, p.45 cit. por Sánchez, 2004, p. 27).

Todavia, ensinar as crianças implica conhecimentos plurais e para isso é necessário estabelecer contactos com todos os parceiros da comunidade educativa (perspectiva colaborativa, multiprofissional), buscar informação adequada, seleccionar para cada aluno as diferentes modalidades de aceder ao currículo, assim como os meios auxiliares facilitadores do processo de ensino/aprendizagem, atendendo às competências, interesses e necessidades individuais.

Consideramos que o ensino da prática educativa implica com a moral e a ética de cada sujeito. Aquele que a exerce – o professor – não pode ser indiferente ao que se quer ensinar nem ao modo como se pretende que os alunos aprendam, nem tão pouco às relações afectivas que se estabelecem entre discentes e docente. Tem que estar atento e desenvolver a educação

cívica que, no seu sentido estrito, pretende desenvolver atitudes (e normas) consideradas válidas e necessárias à convivência, atitudes estas vistas como um conjunto sistemático de crenças, valores, conhecimentos e expectativas, organizadas numa personalidade integrada, de forma a ser possível, então, considerarmos a educação como o meio facilitador da formação de cidadãos do mundo.

A definição abstracta dos valores para que devemos educar não é razão para ocultarmos questões como:

- Como organizar a sala?
- Que tipo de ambiente implementar?

Toda a comunidade educativa tem diversas concepções e metas educacionais distintas, pelo que se requer um alargado trabalho e um processo indutivo conducente à clarificação dos valores que deveriam identificar a escola. Toda esta questão é particularmente importante quanto ao desenvolvimento e implementação dos próprios valores, normas e hábitos.

Por isso, estamos convictos de que ensinar exige a apreensão da realidade. Ser professor implica a existência de alunos e promover a formação do seu carácter, objectivos, sonhos utopias e ideais. Esta profissão exige a convicção de que a mudança é possível. Nenhum professor pode estar no mundo com uma atitude neutral perante a realidade, de que a escola é uma das partes constitutivas.

No entanto, as escolas, mais que instituições afastadas do poder e da dinâmica da política, são organizações que assimilam e expressam uma certa concepção de autoridade, de conhecimento, de regulação moral e de interpretação do passado e do futuro, que é veiculado aos estudantes. Estamos plenamente em concordância com Sánchez (2004, p. 36), quando refere que existe um:

compromiso de toda la comunidad educativa: Incluye a profesores, padres, otros miembros de la comunidad educativa y especialmente a los alumnos. Con este fin, los profesores organizan sus aulas y desarrollan el currículo de manera que todos los alumnos participen en las tareas y en las actividades propuestas, siendo fundamental para ello el desarrollo de estrategias metodológicas colaborativas que promuevan la participación.

A verdadeira educação é aquela que possibilita hipóteses de utopias aos alunos, independentemente da sua condição, facilitando os meios necessários para a compreensão da comunidade social, das suas condições de existência, das suas desigualdades, do seu tipo de organização e dos medos de enfrentar a sua pluralidade. A educação é uma fascinante tarefa

de construção do futuro, que deve primar pela tendência inovadora, pelo acreditar na criação subjectiva e na independência intelectual, que abre portas à transformação individual e colectiva (Gomez, 1997, cit. por Rayo, 1998).

Educar é então tarefa árdua, sobretudo para aqueles que defendem uma escola para todos, onde apenas se procura que a felicidade seja um valor adquirido e onde se defende que o objectivo seja a inclusão plena, não tendo como preocupação o género, a nacionalidade, as características físicas ou cognitivas, mas a pessoa. Daí consideramos que a condição de ser professor está, logo à partida, condicionada pela forma como educar.

Esta ideia é congruente com o que Rogers (1985) destaca quando comenta as implicações de sentimentos empáticos em acções terapêuticas e educativas. Diz-nos ele que a única coisa que o sujeito aprende, de modo a influenciar significativamente o seu comportamento, é sempre resultado da descoberta de si mesmo. Rogers conceptualiza na educação um género de aprendizagem construído através da própria experiência, o qual supõe uma transformação constante do sujeito e o faz buscar o equilíbrio e o bem-estar. Portanto, esta realização amadurecida, coerente, autónoma, confiante, flexível e de «vida plena» é, segundo o autor, uma tendência natural do indivíduo, que não necessita de ser impelido a motivar-se, visto poder ser ele próprio o impulsionador dessa aprendizagem.

Rogers (1995) destaca ainda a empatia no processo de ensino-aprendizagem, por esta permitir a aceitação de si e dos outros. Refere que o sujeito se deve ver a ele próprio conscientemente, com auto-estima positiva, ou seja, que tenha de si um sentimento positivo e autêntico, como uma unidade total em permanente transformação. Concordamos por isso que as capacidades sociais e emocionais dos docentes têm uma enormíssima influência na maneira como se ensina, como se está na escola, como se estabelecem as interpelações na escola, hoje. Sabemos que o ser humano é, por natureza, fundamentalmente positivo, tendencialmente voltado para o equilíbrio, para a convivência social e que as suas emoções anti-sociais resultam de defesas e de frustrações, dos impulsos mais profundos do amor e da segurança, por isso o docente tem de estar consciente dessas emoções e controlá-las para que não possam exercer algum tipo de malefício nos alunos.

6. Práticas interculturais dos professores de educação especial

Na actualidade, a escola é vista como um espaço por excelência para a reflexão do pensamento educativo, que exige a necessidade de se desvincular do seu tradicionalismo de uma «escola de massas» e que aposte em práticas educacionais interculturais e inclusivas. Aliada à criação de um currículo escolar que reflecta políticas educativas que incrementem uma perspectiva dinâmica da diversidade, é necessária a formação dos sujeitos para que estes se sintam preparados para actuar numa sociedade cada vez mais globalizada e intercultural. Recordamos que a problemática em que a nossa investigação se alicerçou, no estudo das práticas interculturais, não terá sido por um acaso. A razão foi por se sentir que algo não estava bem e que havia necessidade de compreender melhor para se contribuir mais e melhor para a qualidade educativa das crianças e jovens à nossa (in)directa responsabilidade.

Estamos por isso de acordo com Esteban, Tosina e Lopez (2012, coords.) quando defendem que a integração de alunos de outras nacionalidades não é tarefa para o professor. A integração destes alunos implica a prática de valores e atitudes de acolhimento, diríamos mesmo de afecto. As escolas devem acautelar as principais necessidades destes alunos, pois estes devem sentir-se acolhidos para conseguir ter uma competência comunicativa adequada, para estabelecerem interações com os pares e professores e também conseguirem aprender os conteúdos leccionados.

Também Fernando Corbalan, citado por Esteve (2003) - contribuindo com o seu «sentir» a escola - confidenciou que cada vez mais o professor actual necessita, em simultâneo à transmissão do saber, de divertir na sala de aula e de reencontrar a avidez na procura do conhecimento e de fomentar um clima de investigação, concluindo:

Y no se piense que sólo se abre la mente a los alumnos. También la del profesor se expande y se llena de nuevos matices y perspectivas más amplias, y funciona la relación enriquecedora con los dos sentidos. Mi experiencia, al menos, me dice que algunos de los juegos y problemas con los que he disfrutado, y que sigo utilizando, han tenido su origen en la dinámica de la clase... Y cuando se crea esa atmósfera mágica en clase, con los fluidos intelectuales en movimiento, pocas actividades hay más placenteras (Esteve, 2003, p. 1).

Maria Carmen Díez exprime também desta forma o que, na sua visão, é a escola: “Ahora entiendo la escuela como un sitio adónde vamos a aprender, donde compartimos el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderte, para emocionarte, para decirte al oído algún secreto magnífico” (Esteve, 1998, p. 46).

Defendemos que a tomada de consciência destas problemáticas – através da partilha de conhecimentos e de experiências com colegas – pode ajudar a modificar as práticas pedagógicas e sociais, o que não significa que as anteriores não eram correctas, mas sim que se encontram desadaptadas no sentido de promoverem uma pedagogia diferenciada, mais inclusiva, isto é, mais respeitadora das necessidades e dos interesses de cada indivíduo. Uma das estratégias para esta melhor actuação tem a ver com a planificação das actividades que, na nossa perspectiva, deveria ser vista tendo em conta toda a classe, pensando nas necessidades individuais, não tendo apenas em consideração os conteúdos académicos para o sucesso no desenvolvimento e na aprendizagem. Concretizando, na teoria, o que já fazemos na prática docente, com frequência, julgamos de referir alguns exemplos de boas práticas interculturais desenvolvidas e que poderão ser replicadas.

A investigação acerca da interculturalidade cresceu em todo mundo e com a “a unificação crescente da Europa vai certamente acentuar entre as suas próprias culturas uma convergência e intercâmbios mais importantes que nunca” (Perotti, 1997, p. 22).

Por esta razão, defendemos, pois, que se deve continuar a investigar o «fenómeno escola» para melhor se responder às necessidades dos sujeitos que dela fazem parte. Inserem-se neste campo investigações como a que Silvia Martínez e Ángeles Parrilla (2015) conduziram com o objectivo de analisar a importância social e educacional da comunidade inclusiva. Este estudo foi marcado por algumas diferenças em termos investigativos, pois utilizou técnicas pouco usadas em investigação, nomeadamente uma metodologia de investigação educativa, tendo igualmente como característica ser um estudo amplo e implicar o comprometimento por parte das instituições educativas na prática inclusiva, promovendo algumas reflexões sobre o processo seguido e sobre a contribuição para a melhoria da investigação inclusiva e da mudança social na educação.

Um outro trabalho é o de Teresa Susinos, da Universidade de Cantabria, e Ángeles Parrilla, da Universidade de Sevilla, no âmbito do qual foi utilizada a promoção e a participação em debates sobre inclusão, numa perspectiva biográfico-narrativa, que ilustra muito bem uma das tendências da investigação e que nos proporciona reveladores conhecimentos quanto ao modo de entender e fazer investigação com uma finalidade emancipadora.

Para nós, a investigação em educação assume-se da maior importância, surgindo como tácito quando se é professor e se tem interesse pelo conhecimento e pela descoberta do «como?» e do «porquê?» da acção do professor e do seu significado.

Ao investigarmos procuramos analisar os processos de ensino/aprendizagem e, naturalmente, tentamos construir, a partir daí, uma resposta a problemáticas ou procurando compreender o ou o(s) fenómeno(s) para assim poder consciencializar e modificar acções, saberes e posturas reconstruindo outras mais adequadas e que respondam melhor aos desafios que a profissão docente hoje apresenta. Por estas razões, estamos de acordo com Coutinho (2005, p. 68, cit. por Dias et al., 2008, p. 3) quando faz afirmações como a seguinte: “a investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” É a esta investigação que o verdadeiro professor deve recorrer no sentido de se manter actualizado, tirando partido da aprendizagem diversificada, que lhe permita melhor e mais adequada acção educativa com os seus alunos, contribuindo, desta maneira, para a construção da verdadeira escola inclusiva do futuro.

Acreditamos e fazemos votos que se façam multiplicar os conselhos que tantas vezes são esquecidos e que de futuro se equacione a educação com a importância que merece e que se ajustem os objectivos, seguindo os conselhos defendidos a nível europeu, assim expressos:

Within the Europe 2020 Strategy⁷ one of the five headline targets, relates to education. This target clearly stresses the importance of values in European education systems: ‘In the period up to 2020, the primary goal of European cooperation should be to support the further development of education and training systems in the Member States which are aimed at ensuring: the personal, social and professional fulfilment of all citizens; sustainable economic prosperity and employability, whilst promoting democratic values, social cohesion, active citizenship, and intercultural dialogue. (Council Conclusions, 2009, p. 3, cit. por european-agency.org, 2009, p. 25).

⁷ (http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)⁷

2ª Parte – Estudo Empírico

Capítulo IV – Metodologia

1. Introdução

“Minha aldeia é todo o mundo
Todo o mundo me pertence.
Aqui me encontro
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence”.
António Gedeão
(In. <http://www.jornaldepoesia.jor.br/agedeao01.html>)

Sendo nossa preocupação conhecer as perspectivas que os professores revelam acerca da interculturalidade e de algumas práticas educativas que têm vindo a implementar em escolas públicas portuguesas, circunscrevemos o nosso campo de estudo ao Algarve, focalizando-nos nos docentes de educação especial e, de modo específico nos respectivos agrupamentos de escolas.

Realçamos que entre os referidos docentes se encontram Educadores de Infância e Professores de diversos níveis de escolaridade e disciplinas, que se especializaram em domínios da Educação Especial e neste quadro exercem as suas funções.

Ao longo do trabalho, procurámos, numa primeira fase, com recurso a um questionário, recolher dados que nos possibilitaram, numa abordagem genérica, conhecer as diferentes estratégias utilizadas pelos docentes de educação especial no que à interculturalidade diz respeito, e, ainda, se estes profissionais se sentem capacitados e com conhecimentos adquiridos através da formação, quer a inicial, quer a contínua, ou se, por outro lado, consideram existir lacunas na sua formação neste âmbito.

Num processo de aprofundamento do estudo e de uma pretendida consecução efectiva dos seus objectivos, desenvolvemos a investigação em mais duas fases.

Na primeira (segunda do estudo), seleccionados dez agrupamentos de escolas, procedemos à análise dos respectivos Planos Anuais de Actividades (PAA) e a entrevista dos respectivos coordenadores dos Departamentos de Educação Especial.

Foi nosso objectivo não só «ouvir» o que pensavam os responsáveis pela área a que o nosso estudo se reporta- a interculturalidade na perspectiva dos professores de educação especial -, mas também como tal se expressava no documento orientador e orientador da organização pedagógica dos agrupamentos de escolas.

Finalmente, e como última fase (a terceira) do estudo, indentificados seis casos de agrupamentos, realizámos observações de práticas docentes - planificadas como interculturais - de professores de educação especial. Os dados assim, recolhidos, cruzados com os anteriormente referidos, possibilitar-nos-ão traçar uma visão global do estado da educação intercultural nas instituições consideradas.

Resta-nos ainda acrescentar que a realização deste estudo, traduziu para nós a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, possibilitando a nossa evolução pessoal e profissional e, possivelmente, contribuiu, por um lado, para a promoção da mudança tão necessária à condução de melhores práticas e, por outro, poder trazer mais-valias, aos alunos e aos profissionais, na resolução das dificuldades sentidas, na implementação das actividades e no relacionamento entre todos os sujeitos, contribuindo, assim, para beneficiar todos aqueles que necessitem de respostas educativas diferenciadas, tanto no âmbito da interculturalidade, como no das necessidades educativas especiais.

2 . Natureza do estudo

O presente estudo configura-se como uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva, heurística e interpretativa, desenvolvido com recurso ao estudo de caso, como estratégia investigativa, com o objectivo de nos permitir conhecer as perspectivas e a acção de professores de educação especial relativamente à educação inclusiva.

A «*pesquisa qualitativa*», na concepção de Taylor e Bogdan (1997), traduz-se num tipo de investigação que se centra em dados de natureza interpretativa, baseando-se no registo escrito e na observação dos comportamentos do ou dos respectivos protagonistas.

Esta metodologia é mais do que um conjunto de técnicas de recolha de dados, assumindo um carácter essencialmente indutivo, uma vez que os observadores qualitativos incrementam conceitos, opiniões e formas de compreender os acontecimentos, partindo dos modelos existentes, das questões de pesquisa e das teorias.

Este paradigma caracteriza-se pelo facto dos investigadores naturalistas, não controlando tudo à partida, seguirem um plano de pesquisa flexível, começando por organizar questões abrangentes, sem uma visão pré-estabelecida e fixa do que pretendem conhecer, mas construindo, gradualmente, o seu próprio percurso investigativo em função da especificidade

dos dados que vão recolhendo e analisando interpretativamente.

De modo heurístico, os investigadores vão penetrando nos acontecimentos, descobrindo e confirmando factos reais, sistematizando os resultados obtidos ao longo de trabalho de pesquisa aprofundada em conhecimento tornado científico e útil para si e para outros interessados. Todavia, o que os investigadores descobrem nem sempre pode ser quantificado em dados matematicamente generalizáveis. Há factos reais, significativos num determinado grupo, num determinado momento, num espaço próprio, irrepetíveis mas passíveis de outras análises, comparações futuras, novas relações e interpretações igualmente científicas.

A investigação qualitativa admite, contudo, análises quantitativas extraordinariamente significativas, assumindo nas ciências da educação um papel fundamental. Mais ainda quando se investiga nos campos da educação especial e da interculturalidade onde prepondera a diferença como valor acrescentado ao desenvolvimento humano. As sociedades evoluem para fazer face ao que sai da norma, pois para a norma já são comuns as respostas existentes.

De acordo com esta perspectiva, assumem-se como válidas múltiplas interpretações, múltiplos olhares sobre os mesmos fenómenos. É nessa pluridimensão que reside a importância da análise de conteúdo das respostas abertas dadas pelos sujeitos intervenientes nos estudos, para que se faça história, científica, do seu pensar, sentir e agir. Daí o nosso trabalho ser também interpretativo.

Quando o investigador faz a planificação das fases do estudo, deve procurar obter na recolha de dados as informações dos protagonistas, tendo em conta os objectivos do estudo, uma vez que os dados são recolhidos sob condições de ambiente não controlado (em contexto real). De igual modo, deve o mesmo inserir-se no mundo do protagonista e não o contrário, como acontece com outras estratégias de pesquisa em ambiente controlado, significando isto que o comportamento do mesmo pode sofrer alterações.

Por seu lado, o estudo qualitativo de «casos» é, uma investigação de carácter muito pessoal, cuja qualidade e utilidade não dependem da capacidade individual do investigador, mas do valor dos significados que este elegeu. Segundo Stake (1999), a investigação qualitativa tenta estabelecer um clima empático, compreensivo para o leitor, por meio da descrição, transmitindo-lhe o que a mesma experiência transmite. Os outros investigadores preferem estudar grupos de população em vez das individualidades pessoais.

Num outro plano, nos estudos quantitativos destacam-se a explicação do fenómeno estudado e o seu controlo.

O investigador qualitativo destaca a compreensão das complexas relações observadas no fenómeno, podendo caracterizar-se esta como holística empírica, empática e interpretativa.

Esta ideia ganha força nas conceptualizações de Patton (1980, cit. por Argilosa, 1986, p. 29), ao defender que a metodologia qualitativa se fundamenta “en una descripción contextual, característica en la que concuerda” e que “el propósito de esta es situar al lector en el propio marca, indicando lo que ocurre, pero sin incluir juicios, dado que pueden implicar inferências”.

Na mesma linha de pensamento, Miles e Huberman (1984, cit. por Argilosa, 1986, p. 29) destacam que: “los datos propios de la investigación cualitativa adoptan la forma de palabras (pudiendo hasta proceder de imágenes)”.

Por outro lado, autores como Husen e Postlethwaite, consideram o estudo caso como:

Case study methods involve the collection and recording of data about a case or a cases, and the preparation of a report or a presentation of the case. The collection of data on site is termed fieldwork, as it involves: (a) generally, participant or nonparticipant observation and interviewing; (b) probably, the collection of documentary evidence and descriptive statistics, and the administration of tests or questionnaires; and (c) possibly, the use of photography, motion pictures, or videorecording (Husen e Postlethwaite, 1985, p. 645).

Cohen e Manion (1990) asseguram que as dimensões interpretativas e subjectivas inerentes a uma abordagem qualitativa não devem ser contrapostas ao paradigma científico experimental, devendo, por um lado, realçar-se o seu carácter complementar e, por outro, a sua particular adequação para a exploração dos dados mediante a utilização do «estudo de caso».

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o estudo de caso consiste na observação pormenorizada de um objecto específico, seja ele um certo contexto, um determinado indivíduo, uma fonte de documentos ou um acontecimento particular.

Segundo Young (1939, cit. por Arzaluz, 2005), o estudo de caso é muitas vezes visto como um exemplo de um fenómeno, como parte de um amplo conjunto de entidades análogas, que descreve qualquer fase de uma entidade nas suas diversas inter-relações sociais e culturais, podendo essa unidade ser uma pessoa, uma família, um grupo social, uma instituição social.

Para se perceber melhor a abrangência do estudo caso, atenhamo-nos à seguinte explicitação

do seu conceito:

El estudio de caso suele considerarse como instancia de un fenómeno, como una parte de un amplio grupo de instancias paralelas (...) un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una entidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural – ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o nación. Cuando la unidad de estudio es una comunidad, sus instituciones sociales y sus miembros se convierten en las situaciones del caso o factores del mismo, porque se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total (Young cit. por Arzaluz, 2005, cit. por Diaz et al., 2011, p. 3).

Concordamos em pleno com o autor ao considerar que, na essência, o estudo de caso consiste numa "estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica de incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de éstos" (Yin, cit. por Arzaluz, 2005, p. 133 cit. por Diaz et al., 2011, p. 5).

O autor que melhor tem conceptualizado sobre os estudos caso, Yin (2003, cit. por Diaz et al., 2011), defende uma matriz, onde considera os seguintes quatro tipos básicos de estudo de casos:

- caso mais simples, design holístico: o estudo é construído sobre um único objecto, processo ou caso, realizado com uma unidade de análise;
- caso mais simples, design incorporado: o estudo é construído sobre um único objecto, processo ou acontecimento, utilizando duas ou mais unidades;
- vários casos, desenho holístico: seguindo-se a lógica dos resultados, repetindo o estudo de casos diferentes para obter mais evidências e melhorar a validade externa da pesquisa, feito com uma unidade de análise;
- vários casos, design incorporado: seguindo-se a lógica dos resultados, repetindo o estudo de casos diferentes para obter mais provas e melhorar a validade externa da pesquisa, realizado com duas ou mais unidades de análise.

Também Denny (1999, cit. por Rodriguez, 1999, cit. por Diaz et al., 2011) defende que as ideias do estudo caso se convertem numa metodologia que produz um campo inovador para o desenvolvimento do conhecimento, principalmente na investigação do conhecimento científico e mais particularmente na investigação educativa e na comunicação, onde é menos

usado por desconhecimento das suas múltiplas vantagens.

O «estudo de caso» pode, pois, ser eleito quando a visão que o investigador tem do fenómeno e a interpretação que este faz do que observa, suscita a necessidade de recolher informação sobre diferente perspectiva, tornando-se assim uma estratégia de investigação bastante pertinente pela necessidade de compreensão desse mesmo fenómeno.

Desta forma, o «estudo de caso» é uma investigação empírica que pesquisa um fenómeno contemporâneo, no quadro do seu contexto real, em que os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, sendo utilizadas variadas fontes de «evidências» ou de informação, como no caso do presente estudo.

Para o realizarmos utilizámos variadas fontes de informação e técnicas de recolha de dados (questionário, entrevista e análise documental) que nos possibilitaram o desenvolvimento da investigação e abranger as diversas dimensões do fenómeno em estudo.

O êxito do «estudo de caso» depende muito da experiência, da perseverança e do argumento crítico do observador, na construção das explicações e interpretações que possibilitam a triagem escrupulosa das conclusões. A descrição do «caso» exige esforço e «habilidade». Uma boa investigação inicia-se antes mesmo do levantamento de dados.

Para Marconi e Lakatos (2003), as potencialidades do «estudo de caso» são simples de executar porque utilizam meios directos para estudar a recolha dos dados acerca dos comportamentos e atitudes.

Também para Taylor e Bogdan (1997), e no quadro da «pesquisa qualitativa», o estudo de caso configura-se como uma das estratégias investigativas que se baseia no registo escrito e na observação dos comportamentos do ou dos protagonistas.

Nestes estudos qualitativos, os investigadores seguem um plano de pesquisa flexível, não controlando tudo à partida, principiando por organizar questões abrangentes, sem uma visão pré-estabelecida e fixa daquilo que desejam conhecer, mas, em simultâneo, arquitectando, gradualmente, o seu próprio percurso investigativo em função da especificidade das informações que vão acomodando e analisando interpretativamente.

Em síntese, o presente estudo, através da utilização da abordagem metodológica «estudo de casos» visa identificar e compreender as respostas interculturais que são implementadas em algumas escolas públicas do Algarve, através de actividades diferenciadas, para alunos que necessitem de respostas educativas específicas. É também objectivo desta investigação fazer

emergir o pensamento dos docentes de educação especial em relação à existência/ausência de formação intercultural e verificar indicadores que demonstrem que o professor de educação especial constitui uma mais-valia na implementação de estratégias específicas de diferenciação pedagógica nos referidos agrupamentos de escolas.

3. Contexto do estudo

Pela pertinência para o presente trabalho, caracterizamos, em seguida, a área geográfica de abrangência do estudo, a fim de possibilitar uma maior e mais clara compreensão do fenómeno. Constatando, na prática, dificuldades em encontrar bibliografia ou informação sobre a caracterização territorial, social e económica da região do Algarve a que o mesmo respeita, conseguimos, contudo, ter acesso a um estudo recente (RIS3, Algarve, 2015), que nos servirá de suporte à caracterização da região do Algarve, a nível socioeconómico e cultural.

O Algarve⁸ é uma região de Portugal localizada no extremo sul do país, limitada ao sul e a oeste pelo Oceano Atlântico, a leste pelo Rio Guadiana (que marca a fronteira com a Espanha) e a Norte por uma morfologia montanhosa antes de chegar ao Alentejo, representando pouco mais de 4% do território nacional. A região registava, em 2011, uma população residente de 451 006 habitantes, 4,27% da população Portuguesa (dados do Censos 2011).

O Algarve é muito diferente de outras regiões portuguesas, devido a um forte sentido de pertença regional, enraizado numa identidade comum. Esta característica deriva do processo de construção histórica da região, cujo território continua a ser o mesmo desde o nascimento de Portugal enquanto nação, no início do século XII, e também está fundamentada no carácter periférico do Algarve relativamente ao resto do país. No entanto, os dezasseis municípios da região (Albufeira, Alcoutim, Aljezur, Castro Marim, Faro, Lagoa, Lagos, Loulé, Monchique, Olhão, Portimão, São Brás de Alportel, Silves, Tavira, Vila do Bispo e Vila Real de Santo António) têm características e recursos distintos. A estrutura urbana é centrada sobre a dinâmica de duas áreas principais (Faro-Loulé-Olhão e Portimão-Lagos-Lagoa).

⁸ RIS3 - ALGARVE 2014-2020 Versão 10.4 – Jan./2015

No Algarve, os níveis descentralizados de governança geralmente coincidem com os limites espaciais, o que é raro em Portugal. A nível distrital as NUTS II e III (Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos), bem como a área de influência da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento do Algarve (CCDR), da associação de municípios e de outros órgãos, tais como delegações ou representações descentralizadas dos ministérios e entidade regional de turismo, entre outras, são também coincidentes com os limites territoriais da região.

A nível socioeconómico, o Algarve é, como referimos, uma região de pequenas dimensões em relação às regiões nacionais e europeias, com uma produção de riqueza (PIB) que ronda os 4,5% do total nacional. No entanto, nas últimas décadas, a região revelou capacidade de atracção de população, tendo sido o território com o maior crescimento, cerca de 14% (entre os censos de 2001 e 2011) e 16% (entre 1991- 2001). A região também cresceu rapidamente na perspectiva económica. Este crescimento intenso foi baseado na exploração dos recursos naturais (clima e paisagem), que fez do Algarve o destino turístico mais importante do país e um destino de referência na Europa, com base essencialmente em factores ambientais, como o sol e o mar. Esse crescimento promoveu um sector turístico dinâmico. O turismo tem sido o principal motor económico da região, estimulando outras actividades (por exemplo, construção e imobiliário), que foram essenciais para o processo de desenvolvimento da região, em termos de emprego, de criação de riqueza, qualificação, competências e qualidade de vida.

Por sua vez, o foco nestas actividades condicionou a inovação e a diversificação da economia regional e também produziu sinais errados sobre o nível de riqueza real da região. Durante o período de 2000-2006, o Algarve fazia ainda parte do grupo das regiões menos desenvolvidas dos países da UE, no entanto, devido ao processo de desenvolvimento acima mencionado, e ao enviesamento estatístico induzido pela actividade turística, em 2007-2013, o Algarve ultrapassou os 75% do PIBpc médio da UE, tornando-se uma região em phasing-out. Este novo enquadramento resultou numa diminuição significativa das transferências dos fundos estruturais. O Programa Operacional Regional do Algarve POAlgarve21 (2007-2013) integrou regionalmente apenas FEDER (quadro comunitário de apoio a fundos estruturais) e teve um orçamento global cerca de 1/3 do que havia beneficiado no período anterior. De entre as regiões mais desfavorecidas da Europa Ocidental na década de sessenta, o crescimento do Algarve, nos últimos 30 anos, trouxe-o para mais perto dos padrões das

economias desenvolvidas, em boa parte por força dos investimentos do FEDER (particularmente relevante ao nível das infra-estruturas públicas como: saneamento, rede escolar, saúde, reabilitação urbana e ligações rodoviárias).

A actividade económica beneficiou em larga medida do aumento do turismo. No entanto, o turismo tornou-se a actividade dominante focada no «sol e mar», levando a uma especialização da base económica regional. Esta forte especialização acabou por criar restrições noutros sectores da economia, alguns deles com vitalidade, como foi o caso da agricultura e do mar, uma vez que o turismo absorveu a maior parte da atenção dos decisores políticos e «capturou» a maioria dos investimentos e da capacidade de mobilização e de empenhedorismo dos sectores privados. Essa especialização que permitiu ao Algarve sustentar o crescimento (baseado fundamentalmente no turismo e na imobiliária), teve como consequência uma forte concentração do emprego (sendo de acordo com a Eurostat²⁴ a 11ª Região da Europa - entre 268 - com maior concentração nos cinco principais sectores de actividade) e um investimento residual nos sectores transformadores e tecnológicos (sendo a 5ª região da Europa com menor taxa de emprego industrial).

Neste contexto, a economia da região apresenta um perfil altamente dependente de sectores de baixa intensidade tecnológica e a população empregada representa, no sector primário (agricultura e pescas), apenas 8,1%, na indústria 14,4% e nos serviços 77,5%.

Uma análise interessante, mostrando a relação entre o crescimento económico e a evolução das despesas em I&D em várias regiões da Europa, durante os anos oitenta e na primeira metade da década de noventa, mostrou que o Algarve, ao contrário de outros casos, revelou uma fraca associação entre esses dois fenómenos. O Algarve cresceu independentemente da criação de condições dinâmicas de competitividade. Apesar dos anos 1990 e 2000 terem sido décadas prósperas, os últimos anos têm revelado a falta de resiliência do Algarve. A crise económica a partir de 2008, juntamente com os défices da estrutura económica regional, a falta de instrumentos públicos para estimular a economia, a redução substancial dos fundos comunitários e as medidas de austeridade, tiveram um forte impacto negativo na região. Além disso, o turismo na região é uma actividade altamente sazonal, pouco diversificada, dependente dos mercados externos e com centros de decisão fora da região. As actividades económicas relacionadas como o imobiliário também foram severamente afectadas. A recessão económica no Algarve atingiu níveis sem precedentes e o produto tem vindo a diminuir de forma consistente. O desemprego, que durante vários anos esteve ao nível da sua

«taxa natural», em pouco mais de três anos atingiu níveis antes impensáveis e regista actualmente um nível sem paralelo no contexto nacional. A natureza cada vez mais estrutural que o problema do desemprego adquiriu nos últimos anos faz com que esta seja a principal questão social a ser resolvida e, portanto, uma questão que deve estar sempre presente nesta estratégia.

É de notar a concentração de empresas na secção A (agricultura, produção animal, caça e silvicultura), acima do nível do país. No pólo oposto, as indústrias transformadoras são menos representativas no Algarve, quando comparado com o conjunto do país.

A nível económico a indústria tem vindo, de facto, a perder a sua dinâmica ao nível do país, mas a um ritmo mais rápido no Algarve, no período 2004-2010.

Em geral, a evolução da especialização da região, como pode ser vista através do número de empresas, tem acompanhado a dinâmica do país durante todo o período. No entanto, a crise económica tem afectado negativamente as actividades de serviços de alojamento e alimentação, que são o núcleo do turismo.

A análise ao número de empresas enfatiza o facto das cinco principais actividades estarem directamente relacionadas com o turismo, representando cerca de metade das empresas da região as principais actividades económicas. A sua importância económica é novamente manifestada nos níveis de emprego. Destacam-se as actividades do comércio, as actividades de alojamento, restauração e similares, uma vez que cada uma absorve cerca de um quinto das pessoas ao serviço nas empresas e ainda porque as actividades de bens e serviços tem um peso no emprego do Algarve quase três vezes acima da média nacional. As actividades relacionadas com a construção civil, por estarem na região intimamente ligadas ao turismo, são responsáveis por cerca de 18% do emprego nas empresas. Por outro lado, a maior proporção de empresas que operam no comércio relaciona-se com a reparação de veículos automóveis e motociclos.

Destaca-se o forte défice de emprego no Algarve, face ao país, nas indústrias transformadoras, reflexo do elevado défice de empresas deste tipo, na região.

O turismo é, como seria de esperar, o principal sector, destacando-se como o mais importante. Portanto, a região deve mantê-lo como sector fundamental, dados os recursos existentes, a capacidade instalada e o conhecimento acumulado. Este sector domina a economia regional (actualmente tem um peso de 54% das empresas, 65% do emprego e 69%

- ensino superior.

A educação pré-escolar é facultativa e destina-se a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

A educação escolar desenvolve-se em três níveis:

- **Ensino básico** – é universal, obrigatório e gratuito e compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois e o 3.º de três;
- **Ensino secundário** – recentemente tornado obrigatório, e que compreende um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade);
- **Ensino superior** – compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.

Actualmente os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas do Algarve, são os que constam na tabela que se apresenta em seguida.

Tabela nº 1 - Ensino Público Agrupamento de Escolas¹⁰

Agrupamentos de Escolas do Algarve	Agrupamentos de escolas	Localidade	Escolas
Agrupamento Vertical de Escolas de Albufeira Poente		Albufeira	8
Agrupamento Vertical de Escolas de Ferreiras		Albufeira	10
Agrupamento Vertical de Escolas de Paderne		Albufeira	5
Agrupamento Vertical de Escolas de Aljezur		Aljezur	3
Agrupamento Vertical de Escolas de Castro Marim		Castro Marim	4
Agrupamento Vertical de Escolas D. Afonso III		Faro	3
Agrupamento Vertical de Escolas de Montenegro		Faro	4
Agrupamento de Escolas Júlio Dantas		Lagos	6
Agrupamento Vertical de Escolas de Parchal		Lagoa	8
Agrupamento de Escolas do Concelho de Alcoutim		Alcoutim	4
Agrupamento Escolas Rio Arade		Lagoa	8
Agrupamento de Escola Gil Eanes		Lagos	7
Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa		Faro	9
Agrupamento de Escolas João de Deus		Faro	5
Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira		Faro	6
Agrupamento de Escolas Padre António Oliveira Martins		Lagoa	6
Agrupamento Vertical de Escolas D. Dinis		Loulé	2
Agrupamento de Escolas de Almancil		Loulé	8
Agrupamento de Escolas Dr ^a Laura Ayres		Loulé	6
Agrupamento Vertical de Escolas Eng.º Duarte Pacheco		Loulé	11
Agrupamento V. de Escolas P. João Coelho Cabanita		Loulé	13
Agrupamento Vertical de Escolas de Monchique		Monchique	4
Agrupamento de Escolas João da Rosa		Olhão	4
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes		Olhão	5

¹⁰ <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-agrupamentos/>

Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Alberto Iria		Olhão	2
Agrupamento Vertical de Escolas Prof. Paula Nogueira		Olhão	8
Agrupamento Vertical de Escolas da Bemposta		Portimão	10
Agrupamento Vertical de Escolas Eng.º Nuno Mergulhão		Portimão	3
Agrupamento Vertical de Escolas Júdice Fialho		Portimão	5
Agrupamento Vertical de Escolas de São Brás de Alportel		S. Brás de Alportel	9
Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes		Portimão	4
Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo		Portimão	4
Agrupamento de Escolas Silves Sul		Silves	8
Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I,		Tavira	8
Agrupamento de Escolas Dr. Jorge Augusto Correia		Tavira	5
Agrupamentos de Escolas de Vila do Bispo		Vila do Bispo	8
Agrupamentos de Escolas D. José		Vila R. Sto. António	5
Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António		Vila R. Sto. António	3
Total	38		231

Como já referimos, na introdução do estudo e também fortemente motivados pela paixão pela educação, sentimos a necessidade de aprofundar conhecimentos e compreender os fenómenos educativos, nomeadamente os que se relacionam com a inclusão dos alunos na escola pública, em situação de interculturalidade e com necessidades educativas especiais. Para tal efeito, defendemos uma visão holística, pois consideramos ser esta a mais eficaz para adequarmos as práticas e aplicarmos o conhecimento gerado ao longo da elaboração de um trabalho desta natureza. A problemática envolvente levanta-nos diversas interrogações, que formulamos no ponto imediato e que, aliás, já deixámos expressas na introdução deste trabalho.

4. Questões de pesquisa

Considerando o exposto e atendendo à natureza do estudo que nos propusemos realizar, tornou-se pertinente colocar as seguintes questões de pesquisa:

- Que perspectivas revelam os professores de Educação Especial perante alunos em situação intercultural e os respectivos desafios educacionais?
- Como agem os professores, em função dos princípios da interculturalidade?
- Será que as perspectivas que os professores têm acerca da educação intercultural se repercutem nos alunos, para que estes consigam identificá-las e assimilá-las?
- Será que as práticas educativas utilizadas pelos professores de Educação Especial favorecem alunos oriundos de outras línguas e culturas?
- Serão estes professores facilitadores da implementação de actividades/estratégias adequadas a um contexto educativo intercultural?
- Quais serão os momentos e as práticas mais adequadas para minimizar assimetrias de

inclusão num grupo?

- Será que existe necessidade de formação inicial e/ou contínua, ao nível da educação intercultural?

5. Objectivos do estudo

Tendo por referência o nosso objecto de estudo e as questões de pesquisa acabadas de enunciar, os objectivos do processo de investigação que desenvolvemos, são:

- Conhecer as perspectivas de alguns professores de Educação Especial do Algarve acerca da interculturalidade;
- Conhecer as suas estratégias de intervenção pedagógica em contexto intercultural;
- Conhecer as suas práticas educativas, neste âmbito;
- Identificar as facilidades/dificuldades que sentem na implementação das actividades promotoras de acções interculturais;
- Identificar as suas competências e/ou lacunas ao nível da formação inicial e contínua, no plano da educação intercultural;
- Identificar os tópicos de maior relevância susceptíveis de serem utilizados em contexto intercultural.
- Propor formas e/ou estratégias de promoção e aprofundamento da formação intercultural dos professor em geral e dos docentes de Educação especial em particular.

6. Fases de investigação

O processo investigativo foi desenvolvido em 3 fases, que passamos a caracterizar.

6.1. Primeira fase

Numa primeira fase, elaborámos, de acordo com os objectivos da investigação um questionário (anexo 4) que foi enviado aos 230 professores de educação especial a trabalharem nas escolas e agrupamentos de escolas públicas do Algarve.

O seu envio foi feito entre Maio de 2010 e Junho de 2012, através dos Correios de Portugal S. A. (CTT), às 46 escolas/agrupamentos de escolas (existentes à data). A sua distribuição foi supervisionada através de diversas conversas telefónicas com elementos das direcções dos agrupamentos de escola e dos respectivos coordenadores de educação especial.

A aplicação de questionários em plataforma *online* não foi opção neste estudo. A justificação prende-se com o facto de se constatar que é prática comum, nos finais dos anos lectivos ou períodos escolares, a solicitação do preenchimento de grande número de questionários, ficando a maioria sem a devida atenção e resposta.

O tempo tão alargado na aplicação dos questionários explica-se por longas ausências e períodos em que os professores não se encontram em actividade lectiva e pelo facto destes não serem muito receptivos a colaborar neste tipo de solicitação, eventualmente explicado, também, pelo número elevado de pedidos deste tipo que se verifica no meio escolar, todos os anos. A devolução dos questionários foi assegurada pela direcção do agrupamento de escolas, na pessoa da coordenadora de educação especial, tendo sido previamente acautelada a sua devolução, com o envio de um envelope, devidamente endereçado e selado. Este procedimento revelou-se algo moroso e em algumas situações foi mesmo necessário proceder à sua recolha pessoalmente, mesmo assim apenas nos foram devolvidos 70 questionários, o que corresponde a 30,43% dos enviados.

O maior contratempo neste método de distribuição de questionários e que acabou por prejudicar a investigação foi o de não se conseguir obter um maior número de questionários respondidos. No entanto há a enaltecer as relações amistosas e os contributos extraordinariamente significativos obtidos através dos actos de comunicação com os profissionais envolvidos.

O nosso campo de estudo inicial foi toda a região do Algarve, tendo-a seleccionado por ser a região onde residimos há cerca de 20 anos e, consequentemente, a região onde trabalhamos.

Sendo especializada em educação especial e trabalhando com crianças com NEE, acreditamos que a pessoa/professor poderá mudar sempre as suas práticas e marcar a «diferença» nos alunos e quiçá na escola, designadamente no campo da inclusão.

A concluir esta primeira fase ou etapa do processo investigativo, procedemos à análise dos dados recolhidos através dos 70 questionários, em função dos quais seleccionámos 10 agrupamentos de escolas, a fim de entrevistarmos os respectivos professores coordenadores

de educação especial. O critério usado para esta selecção foi o maior número de questionários respondidos por estabelecimento de ensino.

6.2. Segunda fase

Ao longo desta fase, procedemos à realização de entrevistas às coordenadoras dos 10 departamentos de educação especial dos agrupamentos de escolas seleccionados, a par com a recolha e análise dos Planos Anuais de Actividades (PAA) desses mesmos agrupamentos de escolas, com vista a seleccionarmos os «casos» em que centraríamos a terceira fase da investigação.

Foram estes os 10 agrupamentos seleccionados: dois agrupamentos de escolas de Olhão, dois de Faro, um de Portimão, um de Castro Marim, um de Vila Real de Santo António, um de Tavira, um de Quarteira e um de Loulé. As entrevistas às 10 coordenadoras dos departamentos de educação especial realizaram-se durante o ano lectivo de 2014/2015.

Para salvaguarda do sigilo dos protagonistas do estudo e a confidencialidade da informação, demos nomes fictícios aos agrupamentos de escolas, tanto quanto aos 6 onde viemos a realizar observações como aos restantes. As entrevistas foram numeradas recorrendo-se às siglas Entrevista nº 1 a Entrevista nº 10 (Tabelas 2 e 3).

Tabela nº 2 – Codificação dos entrevistados das escolas/agrupamentos de escolas onde se realizaram observações.

Código	Agrupamento de escolas
Entrevista nº E2	«Josefina»
Entrevista nº E3	«Mara»
Entrevista nº E5	«Diana»
Entrevista nº E6	«Nara»
Entrevista nº E8	«Íris»
Entrevista nº E10	«Alice»

Tabela nº 3 – Codificação dos entrevistados das escolas/agrupamentos de escolas onde não se realizaram observações.

Código	Agrupamento de escolas
Entrevista nº 1	«Nogá»
Entrevista nº 4	«Cira»
Entrevista nº 7	«Dina»
Entrevista nº 9	«Tavis»

Como referimos, nesta fase do estudo realizámos também a análise dos Planos Anuais das Actividades (PAA) dos 10 agrupamentos de escolas referidos anteriormente, a fim de conhecermos o número e o tipo de actividades dinamizadas em cada departamento curricular, servindo os dados recolhidos para nos elucidarem sobre quais as actividades propostas pelos diversos departamentos dos agrupamentos de escola que integraram o estudo, designadamente os de natureza intercultural.

A partir da análise documental dos PAA, elaborámos o gráfico nº 1, que nos permite visualizar as percentagens das actividades específicas do âmbito da interculturalidade e as globais, ou das restantes áreas de intervenção, no universo das actividades propostas para realização.

O gráfico mostra ainda a distribuição dos dois «tipos» de actividades nas escolas que foram seleccionadas como casos (observadas) e as restantes (não observadas).

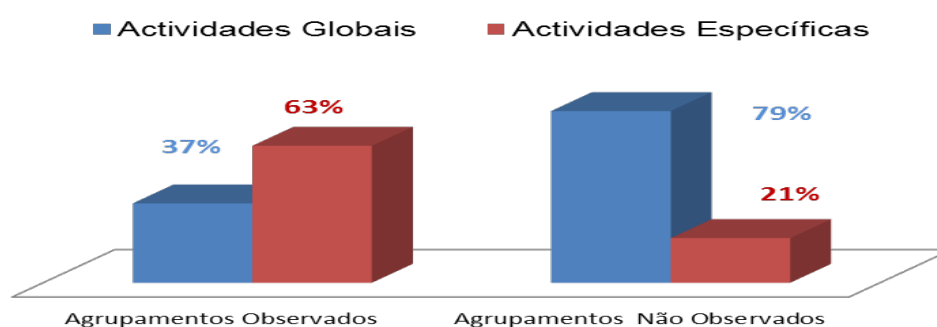


Gráfico nº 1 – Total de actividades específicas e globais de interculturalidade.

Como podemos verificar, as actividades específicas (interculturais) atingem a percentagem de 63% nos agrupamentos de escolas escolhidas para realizar as observações e 21% nos não observados. As actividades globais apresentam 37% nos primeiros e 79% nos segundos.

Os agrupamentos sinteticamente designados por «observados» apresentam um maior equilíbrio entre os dois tipos de actividades (37% - 63%), o mesmo não acontecendo nos «não observados», onde a diferença entre os dois tipos de actividades é notória (79% - 21%).

As actividades foram categorizadas em dezanove (19) temáticas de interesse e estão descritas na Tabela nº 4. Os 19 temas identificados são:

1. Comemorações /Dias festivos
2. Actividades de solidariedade

3. Projectos temáticos
4. Actividades desportivas
5. Visitas de estudo
6. Actividades de língua/leitura
7. Actividades gastronómicas
8. Feiras/Vendas
9. Expressão plástica
10. Concursos
11. Actividades interculturais
12. Actividades variadas/pontuais
13. Teatro/Vídeo/PowerPoint
14. Actividades musicais
15. Projectos de cidadania/Actividades rodoviárias
16. Exposições
17. Dinamização de blogues
18. Bibliotecas/Leituras/Encontros
19. Académicas/Outros

Com a finalidade de melhor visualizar as actividades propostas por departamento curricular, construímos a tabela nº 4, onde foram agrupadas todas as actividades, pelas 19 temáticas referidas.

Tabela nº 4 - Resumo global das actividades registadas nos PAA.

Categorização	Número de actividades											
	Agrupamentos de escolas Observados						Total	Agrupamentos de escolas Não Observados				Total
	«Nara»	«Íris»	«Alice»	«Mara»	«Diana»	«Josefina»		«Cira»	«Dina»	«Tavis»	«Nogà»	
1. Comemorações /Dias festivos	10	24	17	24	25	16	119	12	8	29	18	67
2. Actividades de solidariedade	3	1	1	2	2	2	11	3	0	3	2	8
3. Projectos temáticos	8	4	31	1	4	2	50	5	0	20	16	36
4. Actividades desportivas	9	4	7	13	9	19	61	3	13	14	8	38

5. Visitas de estudo	16	16	18	28	21	32	131	24	14	25	4	67
6. Actividades de língua/ leitura	4	3	1	0	3	2	13	0	5	5	10	20
7. Actividades gastronómicas	4	2	2	2	1	6	17	3	2	0	2	7
8. Feiras/Vendas	1	2	0	0	7	5	15	0	1	4	2	7
9. Expressão Plástica	1	0	2	0	5	3	11	0	5	6	3	14
10. Concursos	3	12	4	12	1	5	37	6	5	3	10	24
11. Actividades interculturais	11	1	1	5	2	2	22	1	1	1	0	3
12. Actividades variadas/ pontuais	25	3	9	2	2	9	50	12	7	25	13	58
13. Teatro/ Vídeo /PowerPoint	0	4	3	5	8	5	25	1	3	5	7	16
14. Musicais	1	3	2	0	1	4	11	1	2	1	1	5
15. Projectos Cidadania /Rodoviárias	3	2	2	2	0	1	10	2	6	9	2	19
16. Exposições	12	12	8	13	0	12	57	6	8	2	5	21
17. Dinamização de blogues	4	1	0	2	0	4	14	0	2	3	0	5
18. Bibliotecas/ Leituras/ Encontros	2	2	1	1	4	4	14	2	12	31	10	55
19. Académicas/ Outros	29	4	12	13	5	1	45	0	0	0	0	0
Totais	146	106	121	125	100	132	730	80	94	187	113	476

A análise desta tabela torna evidente o critério que nos levou a seleccionar os 6 agrupamentos - caso, isto é o maior número total e parcial de actividades de âmbito intercultural previstas no PAA, conjugado com a disponibilidade manifestada para que pudéssemos realizar as observações, o que não aconteceu nos agrupamentos de escolas que designámos por “não observados”.

Para se visualizar globalmente todo o procedimento metodológico, seguido no decurso do estudo, sugerimos a visualização da Figura nº 1, apresentada no final da introdução (vide p. 32).

6.3. Terceira fase do estudo

A terceira fase do estudo, definidos os 6 agrupamentos de escola-caso, consistiu na caracterização dos mesmos, de acordo com os objectivos da investigação, com recurso a:

- a) dados recolhidos através de observações de actividades interculturais desenvolvidas em seis turmas dos agrupamentos-caso, cujos professores aceitaram participar nesta fase do processo;

- b) dados recolhidos através da análise de conteúdo dos Planos Anuais de Actividades (PAA);
- c) dados mais significativos das entrevistas às coordenadoras dos departamentos de educação especial dos agrupamentos de escolas em causa.

Para a observação, utilizamos a técnica da observação naturalista, não participante, centrada na observação total da actividade realizada, num tempo pré-determinado de 30 minutos. Os dados assim recolhidos complementarão e ajudarão a esclarecer os obtidos através das outras técnicas utilizadas no estudo e permitirão a visualização na globalidade das práticas desenvolvidas, exercidas pelos professores dos agrupamentos de escola na implementação de actividades específicas no âmbito da interculturalidade.

Obteremos, assim, um quadro caracterizador da realidade dos agrupamentos de escolas no plano da práxis intercultural.

7. Sujeitos do estudo

De acordo com o exposto nos pontos anteriores e consideradas as três fases do estudo, constituíram-se, sucessivamente, como sujeitos deste: os professores de educação especial a leccionarem nos 46 agrupamentos de escola da região do Algarve, na primeira fase, 10 agrupamentos de escolas, de que analisámos os Planos Anuais de Actividades (PAA), e as suas coordenadoras de educação especial, que foram entrevistadas, na segunda fase; e 6 agrupamentos de escolas-caso em que procedemos à observação das actividades lectivas de 6 professoras de educação especial (uma em cada agrupamento) no âmbito da inclusão, na terceira e última fase.

7.1. Sujeitos da primeira fase do estudo

Como já afirmámos, dos 230 questionários enviados, correspondentes a outros tantos professores de educação especial a leccionarem na região do Algarve, apenas 70 devolveram os respectivos questionários.

Assim, e em função dos dados pessoais e profissionais que eram solicitados no ponto 1 do questionário, passamos a caracterizar esses 70 sujeitos do estudo, nesta fase.

7.1.1. Idade

Em termos etários, de acordo com os dados recolhidos através dos questionários aplicados, os 70 inquiridos tinham à data, por classes, as idades evidenciadas pelo gráfico nº 2.

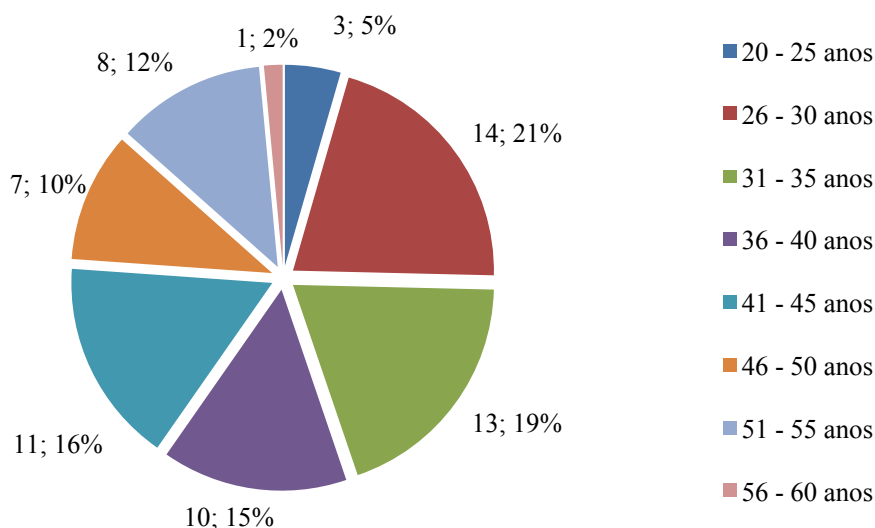


Gráfico nº 2 – Idades dos docentes.

Como se pode observar, a grande maioria dos docentes respondentes situava-se então no intervalo de idades entre os 26 e os 30 anos, equivalente a 21% do respectivo total. Com menos dois pontos percentuais, 19%, seguem-se os docentes com idades entre os 31 e os 35 anos. Correspondendo a 16% encontravam-se os docentes com idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos e representando 15% os que se situavam entre os 36 e os 40 anos.

Podemos ainda constatar que as diferenças mais evidentes registam-se nas idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos, correspondendo apenas a 5% dos inquiridos, destacando-se que os docentes com mais de 56 anos de idade correspondem a apenas 2% do respectivo total.

7.1.2. Habilitações académicas

As habilitações académicas dos docentes inquiridos estão representadas no gráfico nº 3. Foram considerados os graus académicos de licenciatura, pós-graduação e mestrado.

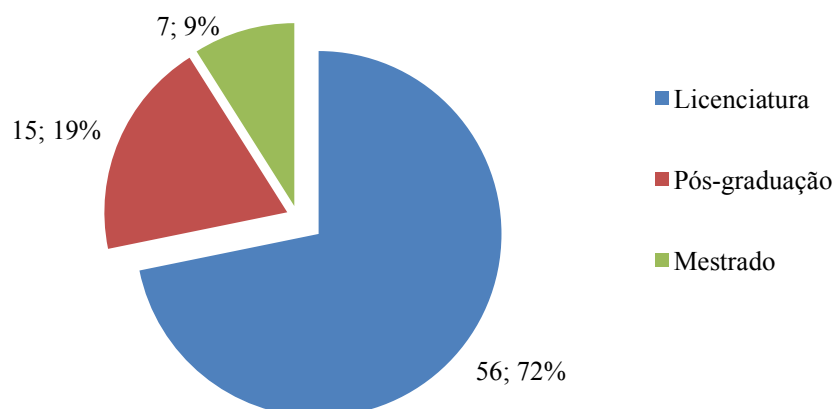


Gráfico n° 3 – Habilitações académicas dos docentes.

A licenciatura é o grau académico com maior destaque (72%), seguindo-se a pós-graduação (19%), surgindo com apenas 9% o de mestrado. Somos levados a inferir que o investimento em estudos além do necessário, para desenvolvimento das funções docentes exigidas por lei, é relativamente baixo.

7.1.3. Profissionalização

Considerámos relevante, para uma caracterização mais detalhada, ter conhecimento do ano de profissionalização dos docentes e, para tal, a respectiva representação é apresentada no gráfico n° 4.

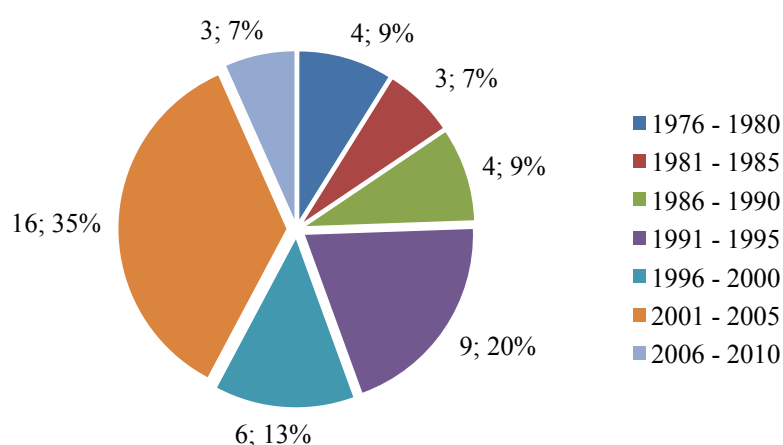


Gráfico n° 4 – Ano da profissionalização dos docentes.

Verificámos que a maioria dos docentes em exercício de funções lectivas na educação especial (35%) obteve a profissionalização nos anos 2001 a 2005; seguindo-se, com dez anos de diferença, os 20% que se profissionalizaram entre 1991 e 1995. Representando 13% do

total de 70 estão os docentes que investiram na sua profissionalização nos anos de 1996 a 2000.

Com menor expressão, ou seja com percentagens rondando os 7%, encontram-se os docentes profissionalizados nos anos compreendidos entre 1981 e 1985 e entre 2006 e 2010.

7.1.4. Tempo de serviço

Foi pertinente verificar o tempo de serviço dos docentes, na sua globalidade, e contrapor este tempo com o tempo de serviço da especialização para a Educação Especial. Nos gráficos nºs 5 e 6, podemos visualizar o tempo de serviço global dos inquiridos na carreira docente e o seu tempo de serviço na Educação Especial, respectivamente.

Reportando-nos ao tempo total de serviço, surgem, em primeiro lugar, com 37%, os docentes até aos cinco anos, seguindo-se os docentes com tempo de serviço global entre os 11 e os 15 anos (13%).

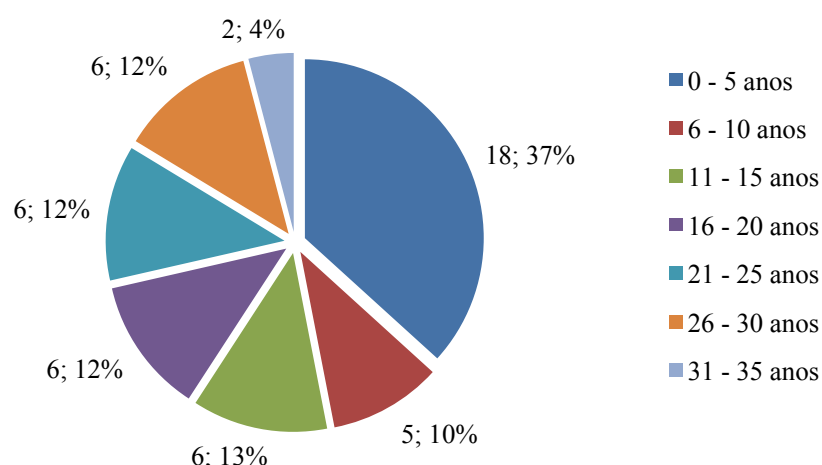


Gráfico n.º 5 – Tempo de serviço global dos docentes.

Podemos ainda reter da leitura deste gráfico que existem 3 intervalos de idade, com igual percentagem - (12%) de tempo de serviço global, - nomeadamente os intervalos: 0-5, 16-20, e 26-30 de carreira docente.

Representando 10% seguem-se os docentes com 6 a 10 anos de serviço global e com menor expressão os que têm entre os 31 e os 35 anos.

Por outro lado, e centrando-nos, agora, no gráfico nº 5, verificamos que os docentes com menos tempo de serviço na carreira são os que em maior número exercem funções lectivas na educação especial.

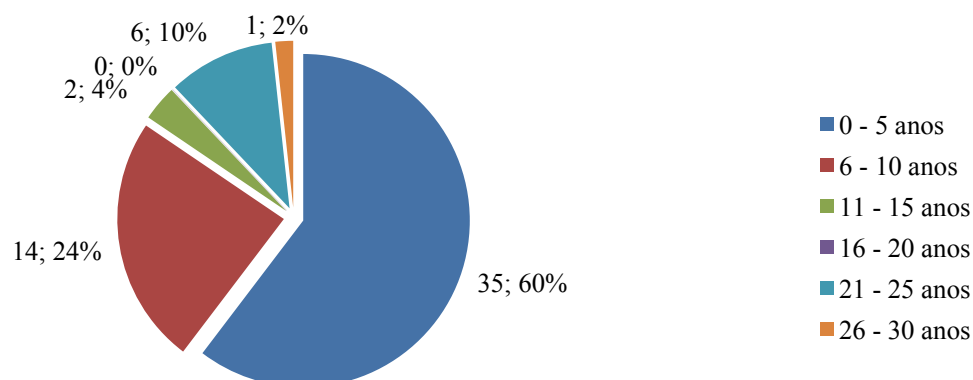


Gráfico n° 6 – Tempo de serviço dos docentes na Educação Especial.

São, pois, 35 ou 60%, representando a maioria, os docentes que têm até cinco anos de serviço na educação especial, ao passo que representam 24% do total, os docentes com tempo de serviço entre os 6 e os 10 anos na educação especial. Seguem-se os professores com tempo de serviço entre os 21 e os 25 anos (10%). Os restantes intervalos de tempo são pouco representativos, ou seja entre os 11 e os 15 anos de serviço (4%) e os 26 e os 30 anos de serviço (2%).

7.1.5. Especialização

Quanto às áreas de especialização dos inquiridos, verifica-se que 61 dos 70 docentes a trabalharem na educação especial obtiveram especializações em diferentes áreas/domínios da educação (gráfico 6).

De acordo com o gráfico, os domínios da especialização são, por ordem decrescente:

- Domínio cognitivo-motor, que apresenta um elevado número de especializados (41).
- Problemáticas relacionadas com o 1º ciclo (6).
- Comunicação e linguagem (5).
- Dificuldades de aprendizagem (4).
- Educação de Infância (3).
- Área emocional e da personalidade (1).
- NEE (1).

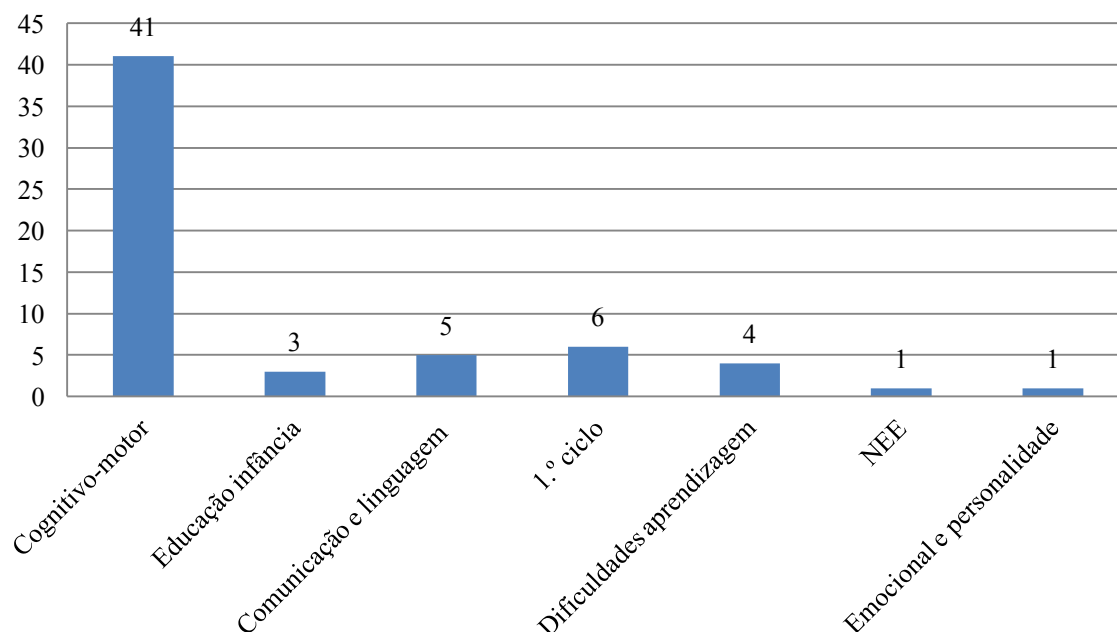


Gráfico nº 7 – Áreas de especialização dos docentes com tempo de serviço na educação especial.

Sobressai da leitura destes dados que, os professores em causa não se especializaram em interculturalidade ou multiculturalidade ou em áreas afim, consideradas transversais.

A variada gama de especializações oferecida pelos múltiplos organismos de ensino superior, público e privado, para a obtenção de pós-graduações em Portugal, conjugando-se com os interesses e as necessidades de formação contínua dos docentes, poderá justificar os dados representados neste gráfico nº 7.

Constata-se ainda que 9 dos 70 inquiridos não obtiveram qualquer especialização no domínio das ciências da educação e que a maior parte procurou formação especializada em áreas da educação especial.

7.1.6. Sujeitos da segunda fase do estudo

Seleccionados, como vimos no ponto anterior, os 10 agrupamentos de escolas, passámos à fase da análise dos respectivos Planos Anuais de Actividades (PAA) e das entrevistas e dos seus coordenadores de departamentos de educação especial.

Para uma mais detalhada caracterização dos sujeitos do estudo, nesta segunda fase, elaborámos as tabelas nº 5 e nº 6, que se apresentam de seguida e que nos possibilitarão caracterizar também os sujeitos-caso da terceira fase do estudo.

Tabela nº 5 – Caracterização sumária dos entrevistados das escolas/agrupamentos de escolas «observados».

Entrevistados	Idade	Tempo de serviço global	Tempo de serviço na Educação Especial	Área de Especialização/ domínio	Situação profissional
Entrevista nº 2	50 anos	23 anos	11 anos	Cognitivo-motor	Quadro de Agrupamento de escolas c/especialização
Entrevista nº 3	49 anos	26 anos	15 anos	Cognitivo-motor	Quadro de Agrupamento de escolas c/especialização
Entrevista nº 5	38 anos	15 anos	9 anos	Emocionais e da Personalidade	Quadro de Escola
Entrevista nº 6	45 anos	18 anos	12 anos	Domínio cognitivo Motor	Quadro de Agrupamento
Entrevista nº 8	48 anos	8 anos	8 anos	Cognitivo motor	Contratado
Entrevista nº 10	52 anos	20 e tal anos	18 anos	Dificuldades de aprendizagem	Quadro de Agrupamento

Tabela nº 6 – Caracterização sumária dos entrevistados das escolas/agrupamentos de escolas «não observados».

Entrevistados	Idade	Tempo de serviço global	Tempo de serviço na Educação Especial	Área de Especialização/ domínio	Situação profissional
Entrevista nº 1	51 anos	28 anos	16 anos	Cognitivo-motor	Quadro de Agrupamento de escolas c/especialização
Entrevista nº 4	46 anos	25 anos	15 anos	Comunicação Cognitivo-motor	Quadro de Agrupamento de escolas c/especialização
Entrevista nº 7	53 anos	29 anos	4 anos	Cognitivo-motor	Quadro de escola deste agrupamento
Entrevista nº 9	38 anos	18 anos	4 anos	S/especialização	Quadro de Agrupamento de escolas s/especialização

Analisando articuladamente as duas tabelas. explicitamos que nesta segunda fase da investigação os entrevistados e os agrupamentos a que pertencem são:

E1 (Agrupamento de escolas – «Nogá»); E2 (Agrupamento de escolas – «Josefina»);

E3 (Agrupamento de escolas – «Mara»); E4 (Agrupamento de escolas – «Cira»);

E5 (Agrupamento de escolas – «Diana»); E6 (Agrupamento de escolas – «Nara»);

E7 (Agrupamento de escolas – «Dina»); E8 (Agrupamento de escolas – «Iris»);

E9 (Agrupamento de escolas – «Tavis»); e E10 (Agrupamento de escolas – «Alice»).

Numa leitura mais fina das tabelas, podemos dizer que os 10 entrevistados têm entre 53 e 38 anos de idade, de 8 a 29 anos de tempo de serviço global na carreira docente e de 4 a 18 anos de tempo de serviço na educação especial.

Em termos de especialização, é predominante a especialização no domínio cognitivo motor (7 das entrevistadas, sendo que uma destas também o é em comunicação). Das restantes três, uma não tem especialização e as outras são especializadas em dificuldades de aprendizagem e dificuldades emocionais e da personalidade, respectivamente.

7.1.7. Sujeitos da terceira fase do estudo

Os sujeitos desta terceira fase do estudo são os agrupamentos de escolas «Josefina», «Mara», «Diana», «Nara», «Íris», «Alice», e tendo as observações das actividades interculturais sido realizadas pelos professores E2, E3, E5, E6, E8 e E10 (Tabela nº 5).

Destes, 4 são especializadas na área do domínio cognitivo-motor, 1 no emocional e da personalidade (E5) e outra no das dificuldades de aprendizagem (E10). Têm entre 52 e 38 anos de idade, o que os coloca num elevado grupo etário, e entre 26 e 18 anos de serviço docente. Na educação especial o respectivo tempo de serviço varia entre os 8 e os 18 anos.

8. Procedimentos metodológicos

Tendo presente que optámos por uma metodologia qualitativo-descritiva, recorreremos, para a recolha de dados necessários à consecução dos objectivos definidos às seguintes técnicas: inquérito por questionário, entrevistas, análise documental e observação naturalista.

De acordo com a literatura de natureza metodológica e em função da natureza das próprias técnicas, procedemos à análise dos dados recolhidos com os diferentes instrumentos para a obtenção dos resultados, conforme a seguir referiremos.

De acordo com os preceitos legais em vigor em Portugal, no início do processo, foi solicitado à tutela (Direcção Geral de Educação), através de inscrição na plataforma MIME (Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar), autorização para efectuar o estudo (anexo 1). Após a autorização (anexo 2), iniciámos os contactos, via correio electrónico, com as direcções de agrupamentos de escola (anexos 3a e 3b).

8.1. Recolha de dados

Consideramos que os conteúdos académicos desvinculados da necessidade real e individuoperacionalizar os programas e as acções práticas dos professores, de modo a assegurar a efectiva funcionalidade da educação. Assim, os factos reais e a vivência domiciliária dos educandos são, de um modo geral, elementos imprescindíveis para a selecção de conteúdos a serem trabalhados dentro do espaço escolar. Isto torna-se ainda mais premente nos casos em que as crianças apresentam dificuldades de inclusão no seio cultural onde estão a tentar incluir-se e no modo como os docentes perspectivam a inclusão e actuam no sentido da sua promoção e vivência.

Como primeiro passo no processo de investigação, interessou-nos conhecer as perspectivas dos docentes de Educação Especial do Algarve acerca do conceito, práticas e formação de/em interculturalidade, pelo que elaborámos um questionário (anexo 4), enviado a todos os agrupamentos de escola da região.

Em função dos dados obtidos, seleccionámos 10 agrupamentos de escola, a que demos como salvaguarda do anonimato e da confidencialidade dos dados, os seguintes nomes fictícios:

«Alice» e «Mara» que se situam na cidade de Faro; «Íris» e «Nogá», na cidade de Olhão; «Diana» na cidade de Loulé; «Nara» na cidade de Portimão; e «Josefina» na cidade de Vila Real de Santo António, «Tavis» em Tavira, «Dina» na cidade de Quarteira e «Cira» em Castro Marim. Relativamente a estes agrupamentos, entrevistámos as respectivas coordenadoras dos departamentos de educação especial e recolhemos os PAA dos mesmos, para análise. A informação obtida nesta fase também adveio da leitura dos programas educativos destes agrupamentos de escola, servindo de base para complementar a sua selecção e posterior caracterização.

Identificados, então, os 10 agrupamentos de escola, passámos à recolha na página online de cada agrupamento de escola dos PAA respectivos, a fim de fazermos a selecção das escolas/agrupamentos de escola a dinamizarem mais actividades interculturais. Foram também alvo de análise os correspondentes regulamentos internos, obtidos da mesma forma, de onde retirámos toda a informação que nos serviu de base para a caracterização dos agrupamentos de escola que seleccionámos como casos, a saber: «Alice», «Diana», «Íris», «Mara», «Nara» e «Josefina».

Esta tarefa, aparentemente muito acessível e fácil, revelou-se contudo complicada, tendo-nos

deparado com alguns contratempos, nomeadamente os documentos não estarem disponíveis nas páginas dos agrupamentos de escolas, por diversas razões, ou por esquecimento ou porque, devido à logística que implica a construção de um PAA, este acarreta dificuldades em estar completamente pronto, para ser aprovado em Conselho Pedagógico, nos primeiros meses do ano lectivo, pelo que não é exposto, atempadamente, na página do respectivo agrupamento de escolas.

Também sentimos dificuldades em analisar alguns Regulamentos Internos de agrupamentos, por estarem a ser reformulados, em consequência dos prazos de aplicabilidade, definidos em conselho pedagógico, em conformidade com a autonomia dos agrupamentos de escolas. Este processo implicou tempos de espera, pois houve a necessidade de os solicitar directamente aos órgãos de gestão, por não se encontrarem ainda disponíveis nas páginas online das escolas.

8.1.1. Questionários

A técnica do questionário é muito usada em estudos, principalmente em meio escolar.

Na perspectiva de Bell (2004), estes devem ser bem concebidos e com boa apresentação.

Igualmente importante é que os mesmos sejam testados (pré-teste) antes da sua distribuição, sendo necessário seleccionar uma amostra para testar, por forma a verificar se a informação a obter com as respostas às questões colocadas conduzirá aos dados desejados.

Por outro lado, Tuckman (2000) defende a ideia da grande necessidade em definir os objectivos da investigação, em acautelar a protecção a conceder ao sujeito, bem como a legitimidade do investigador. Define ainda que a administração do questionário poderá ocorrer com entrega pessoal ou como expedição por correio.

Citando Hoz (1985, p. 58), podemos definir o questionário como “um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar”.

Este autor também defende que um dos inconvenientes da aplicação desta técnica de recolha de dados é a sua representatividade, que normalmente é afectada pela dificuldade de devolução dos questionários, já que maioritariamente não são devolvidos mais de 50%.

Existem, de facto, alguns cuidados a ter na elaboração de um questionário. Segundo Ghiglione e Matalon (2001), um dos principais será assegurar o controlo da estrutura lógica das questões, nomeadamente evitando frases na negativa e procurar reduzir a possibilidade da resposta, para que esta não possa ser dada de maneiras díspares.

Para estes autores, "o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar" (Ghiglione e Matalon, 2001, p. 7 e 8).

Também Foddy (1996) defende que nos questionários as respostas abertas deverão ser colocadas no início da investigação, por forma a serem identificadas categorias utilizáveis como opções de resposta nas perguntas fechadas.

Tentando respeitar a maioria das opiniões teóricas descritas anteriormente, iniciámos a construção do nosso questionário, que testámos e validámos através da sua crítica feita por 2 professores peritos em aplicar instrumentos deste género e também com experiência no ensino académico, considerados por essa razão especialistas neste campo (anexo 5), nomeadamente, um professor da Universidade do Algarve, a exercer as funções de professor catedrático no Departamento de Ciências Sociais e Humanas e uma professora da Universidade de Huelva, a exercer funções no Departamento de Educação e Pós-graduação, a leccionar Didáctica e Organização Escolar. A sua experiência como professores catedráticos, com experiência na docência no ensino superior e de orientadores de diversos trabalhos de investigação, e também por serem autores e co-autores de vários artigos e livros, entre outras publicações sobre educação, deram-nos segurança e um apoio significativo.

Os peritos sugeriram a clarificação de algumas questões, e a explicitação de termos (anexo 5a), considerando, no entanto, que, na globalidade, em relação aos parâmetros de sequencialidade, objectividade e estrutura, o questionário estava bem concebido.

Posteriormente à validação, foram aplicados e testados com um grupo de 3 professores amigos, a exercer actividade lectiva, num distrito de Portugal, mais precisamente no Porto.

Após a conclusão de todos estes procedimentos preliminares, enviámos 230 questionários, tantos quantos os professores de educação especial da região do Algarve, distribuídos por 46 agrupamentos de escolas, através dos CTT (Correios de Portugal S.A.), tendo a sua distribuição sido complementada através de diversas conversas telefónicas, com elementos das direcções dos agrupamentos de escola e dos respectivos coordenadores de educação especial.

A distribuição e recolha dos questionários decorreu entre Maio de 2009 e Junho de 2012.

Este tempo tão alargado explica-se por longas ausências e períodos em que os professores não se encontram em actividade lectiva e pelo facto destes não serem muito receptivos a colaborar neste tipo de solicitação, eventualmente explicada, também, pelo número elevado de pedidos deste tipo que se verifica no meio escolar, todos os anos. A devolução dos questionários foi assegurada pelas direcções dos agrupamentos de escolas, nas pessoas das coordenadoras de educação especial. Esta devolução foi previamente acautelada com o envio de um envelope devidamente sobrescrito e selado. Todo este procedimento revelou-se algo moroso e em algumas situações foi mesmo necessário proceder à recolha pessoal dos questionários.

O recurso a questionários aplicados em plataforma online não foi opção neste estudo.

Ao longo de todo o processo, quisemos, de algum modo, funcionar em parceria com as escolas, estabelecendo um compromisso verbal. O maior contratempo neste método de distribuição de questionários, que acabou por prejudicar a investigação, foi o de não se conseguir respeitar o cronograma inicialmente traçado e desejado. No entanto, há a enaltecer as relações amistosas e de comunicação entre os pares de profissionais envolvidos.

No prosseguimento do estudo e em função dos critérios que foram sendo definidos, tendo presentes os dados recolhidos através dos 70 (30,43%) questionários devolvidos, foram identificados os 10 agrupamentos de escolas com o maior número de questionários respondidos, o que permitiu fazer a selecção dos agrupamentos de escolas a integrar o estudo (anexo 6), nomeadamente a realização de entrevistas e a análise de Planos Anuais de Actividades e, ainda, na terça fase do estudo, as observações naturalistas.

Tendo submetido os dados obtidos nas questões fechadas do questionário (42 itens) ao escrutínio estatístico do Alfa de Cronbach, através do SPSS, confirmámos a excelente fiabilidade do instrumento, ou seja um valor de 0,92 (anexo 5).

8.1.2. Entrevistas

Seleccionados os 10 agrupamentos de escola onde prosseguiria a recolha de dados pela realização de entrevistas às suas coordenadoras de departamento de educação especial, foi necessário estabelecer contacto com essas 10 coordenadoras com a finalidade de combinar o dia, a hora e o local da realização das entrevistas, que foram realizadas entre Fevereiro de 2014 e Março de 2015, tendo sido efectuadas nas escolas onde as docentes leccionavam.

Os nossos objectivos na utilização da técnica da entrevista prenderam-se com o nosso interesse em: conhecer as estratégias de intervenção pedagógica em contexto intercultural dos

professores de Educação Especial do Algarve; identificar as facilidades/dificuldades sentidas por estes docentes na implementação das actividades promotoras de acções interculturais; identificar as suas competências e/ou lacunas ao nível da formação inicial e contínua, no âmbito da educação intercultural; e também identificar os assuntos de maior relevância susceptíveis de serem utilizados em contexto intercultural, com a finalidade de, oportunamente, propormos formas e/ou estratégias de promoção e aprofundamento da formação intercultural dos professores, em geral, e dos docentes de educação especial em particular.

A entrevista é uma técnica muito utilizada na investigação qualitativa, constituindo-se como uma estratégia de primordial importância na recolha de dados, permitindo ao investigador construir uma visão da maneira como os sujeitos percebem e interpretam a realidade. Esta técnica pode apresentar-se-nos segundo três tipos: entrevista estruturada, não estruturada e semi-estruturada (modalidade escolhida para este estudo). Pode constituir a estratégia principal para a recolha de dados ou ser utilizada em conjunto com a observação participante, a análise de documentos e/ou outras técnicas (Burgess, 1984; Bogdan e Biklen, 1994), como no caso presente.

As entrevistas semi-estruturadas baseiam-se em tópicos determinados ou são guiadas por questões gerais, possibilitando ao entrevistador moldar o seu conteúdo. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritos, na linguagem dos participantes, permitindo ao investigador/observador ampliar intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os protagonistas interpretam aspectos do mundo”.

Como refere Martín Marín (2011, p. 185), “la tarea del investigador en el lugar de trabajo es la recogida de información mediante la observación participante, el contacto continuo con los informantes y la observación constante de los diversos momentos por los que transcurre la vida de la comunidad”.

Recorremos, assim, à técnica da entrevista por acreditarmos, de acordo com Gil (1999) que este instrumento permite alguma flexibilidade na obtenção de informações mais completas e o contacto directo com o entrevistado, “possibilita a obtenção de maior número de respostas, (...) oferece maior flexibilidade, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (Gil, 1999, p. 118).

Outro aspecto a ser destacado é o caso de este instrumento ser muito adequado para a obtenção de informações “acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou

desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (Gil, 1999, p. 117).

Dada a natureza do estudo e considerando os intervenientes a entrevista, optámos, pela modalidade de entrevista semi-estruturada, tendo elaborado um guião criteriosamente pensado em função do objecto de estudo e dos objectivos acima enumerados, como nos sugerem Bardin (1979, 2011) e Estrela (1994).

A estrutura do guião da entrevista utilizada nesta investigação (anexo 7) e aplicada às 10 coordenadoras de educação especial, composta por seis blocos (A, B, C, D, E e F), cada um deles compreendendo um número variável de questões, cujo conteúdo passamos a explicitar. No desenvolvimento do estudo foi igualmente importante a observação naturalista, pois esta técnica “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se deseja estudar” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 190).

Com o bloco A visámos legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a. O bloco B pretendia recolher dados para caracterizar sumariamente - pessoal e profissionalmente - os entrevistados. Já com o bloco C, tentámos conhecer como o conceito que os sujeitos perspectivam o conceito de interculturalidade. Com o bloco D, a nossa intenção foi conhecer as suas práticas educativas relacionadas com a interculturalidade. No sentido de conhecermos as estratégias desenvolvidas, em situação de sala, construímos as questões do bloco E. Por último, o bloco F foi elaborado com questões que levassem a identificar o tipo de formação obtida ou existente em formação intercultural, por parte dos entrevistados.

A fim de garantirmos a correcção e validação do guião construído, sujeitámo-lo à apreciação de dois peritos, os professores universitários a que também submetemos o questionário referido no ponto anterior. Colhidas as suas sugestões, fizemos as alterações consentâneas com as mesmas. Os 10 entrevistados foram contactados um a um, pessoalmente, por via telefónica, tendo acedido a colaborar na realização do estudo. Nestes contactos, agendámos os dias e horas da realização das entrevistas. Os locais onde se realizaram as entrevistas foram sugeridos pelos entrevistados e foram, invariavelmente, uma sala das respectivas escolas. Em cada local, após uma breve apresentação pessoal e agradecimento pela disponibilidade em colaborar no estudo, passámos à realização de cada entrevista. Estas foram gravadas em suporte áudio, com a devida autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas e realizadas as respectivas análises de conteúdo (anexos 8b, 8c, 8d, 8e e 8g).

8.1.3. Análise documental

A análise documental tem como objectivo principal a organização apropriada e a exposição conveniente da informação incluída nos documentos, através de procedimentos de modificação, com a intenção de acumular e possibilitar a recuperação da referida informação pelo investigador, de modo que este a potencie (aspecto quantitativo), com maior relevância (aspecto qualitativo). É assim uma fase introdutória da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. A análise de documentos é, frequentemente, expressa em apreciação externa e apreciação interna, sendo esta muito usada em pesquisas educacionais (Bell, 1997; Deshaies, 1997).

Na recolha de dados, como referem Bogdan e Byklen (1994) e, ainda, Quivy e Compenhoud (2003), há três grandes grupos de métodos que podem ser utilizados, podendo estes ser usados como fontes de informação nas investigações qualitativas, particularmente:

- a entrevista;
- a análise de documentos;
- a observação.

Defende-se que a recolha de documentos, na maioria dos estudos educacionais, pode perspectivar-se em dois aspectos:

como complemento da informação obtida por outros métodos, esforçando-nos por descobrir documentação pertinente para o objecto de estudo;

como facilitador à posteriori da análise documental, que possibilitará a interpretação dos dados e a correspondente triangulação.

Levando em linha de conta estes pressupostos, começámos por dirigir, a todas as direcções de escola, agrupamento, solicitações para autorização para procedermos à análise dos 10 Planos Anuais de Actividades (anexos 3a e 3b) e dos documentos estruturantes de cada agrupamento de escola, como o projecto educativo (disponíveis na página online de cada escola/agrupamento de escolas), que serviram de base para a caracterização dos estabelecimentos de ensino, no que há inclusão diz respeito.

Os Planos Anuais de Actividades (PAA) dos agrupamentos de escolas a analisar correspondem, na sua totalidade, ao ano lectivo de 2014/2015 (anexo 9a, 9b e 9c).

Assim e em síntese, em simultâneo com a realização das entrevistas, obtivemos online, em suporte digital, através da consulta da página dos respectivos agrupamentos de escolas, os 10 PAA que foram analisados, a fim de se proceder à selecção dos Agrupamentos de Escolas

que passaram a constituir os «estudos de caso» (escolas-caso). Esta selecção decorreu da aceitação dos 6 agrupamentos que pretenderam prosseguir na terceira fase do presente estudo. Como propõem autores como Bardin (1995; 2011), Bogdan e Biklen (1994), Cubo Delgado, Martín Marin e Ramos Sánchez (2011), na investigação qualitativa pode recorrer-se a pesquisa documental, traduzindo-se na recolha de dados a partir de agendas, planos, propostas, relatórios, cronogramas, registos internos, dossiers individuais, entre outra documentação. O material assim recolhido e analisado pode ser utilizado para corroborar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações pertinentes para os estudos em curso.

Neste estudo foi também realizada a análise aos conteúdos de diversos documentos, nomeadamente os Regulamentos Internos e os Planos Anuais de Actividades dos agrupamentos de escolas referidos. Esta análise possibilitou a obtenção de um conjunto de evidências que permitiram a caracterização dos «casos» em estudo.

8.1.4. Observações

A fim de conhecermos as práticas interculturais realmente desenvolvidas nos 6 agrupamentos de escolas-caso, optámos por recorrer à técnica da observação naturalista na recolha de dados, na tentativa de registarmos o mais possível, os comportamentos, de forma cumulativa e contextualizada.

Nesse processo, assumimos a posição de observador não participante e procedemos ao registo de toda a actividade realizada pelas observadas, num tempo pré-determinado de 30 minutos, numa ficha, que construímos, e que corresponde a 5 grandes campos de informação, a saber: situação, contextualização, etnia, sentimento de pertença e costumes, origem e identidade e socialização (anexo 10b).

Tivemos em atenção que o papel do observador/investigador deve auxiliar a manutenção do ambiente natural, no sentido de evitar a interferência de factores que possam prejudicar a «naturalidade» dos comportamentos dos sujeitos do estudo. Dada a facilidade que nós como docente/observadora temos em estabelecer contacto com as observadas, conseguimos, pensamos, de igual modo, ter reduzido, tanto quanto possível, o enviesamento dos dados.

As observações (6) foram realizadas em diferentes estabelecimentos de ensino, a saber: agrupamento de escolas «Nara», agrupamento de escolas «Íris», agrupamento de escolas «Alice», agrupamento de escolas «Mara», agrupamento de escolas «Diana» e agrupamento

de escolas «Josefina».

As observações foram efectuadas em diferentes locais, nomeadamente: sala de aula (3); biblioteca (1); e auditório (2). No seu decurso foi mantida uma postura informal, sem participação do observador e nos locais previamente destinados às actividades programadas.

A observação nº 1 foi concretizada em sala de aula, no agrupamento de escolas «Nara», com tempo de observação de 30 minutos, entre as 11h25 minutos e as 12h25 minutos, no dia 8 de Janeiro do ano 2015.

A observação nº 2 também foi realizada em sala de aula e decorreu entre as 14h10 minutos e as 15h10 minutos, no dia 16 de Janeiro do mesmo ano, no agrupamento de escolas «Mara».

A observação nº 3 realizou-se na biblioteca do agrupamento de escolas «Íris», tendo decorrido no dia 9 de Fevereiro de 2015, entre as 15h20 minutos e as 15h50 minutos.

Quanto à observação nº 4, aconteceu no agrupamento de escolas «Josefina» e decorreu no auditório da escola, entre as 12h30 minutos e as 13 horas, no dia 12 de Fevereiro de 2015.

A observação nº 5 voltou a acontecer em sala de aula, no dia 16 de Março de 2015, sendo o tempo de observação entre as 14h30 minutos e as 15 horas.

A observação nº 6, a última, decorreu no auditório do agrupamento de escolas «Diana», no dia 19 de Março do corrente ano e no período entre as 15 horas e as 15h30 minutos.

A partir das grelhas de registo de cada uma das observações, para agrupar e sistematizar toda a informação, construímos uma grelha global de todas as observações (anexo10c).

O objectivo da observação incidiu, portanto, no registo comportamental, tendo presentes três áreas do desenvolvimento: o comportamento a comunicação e o conteúdo trabalhado.

8.2. Tratamento dos dados

Por razões de sistematização, optámos por apresentar e explicitar o tratamento dos dados efectuado sobre cada um dos instrumentos de recolha usados, pela ordem do trabalho desenvolvido. Após a explicitação e justificação dos tratamentos de dados utilizados no estudo, passaremos à sua apresentação e interpretação nos dois próximos capítulos.

8.2.1. Questionários

A opção pelo uso de questionários, pelas possibilidades que facultam à compreensão das representações dos docentes sobre o tema em estudo, justifica-se para dar expressão analisável aos constructos dos inquiridos. Essa expressão permite, aos mesmos, a reflexão

sobre os próprios pensamentos e sentimentos (metacognição), a continuidade da sua construção num sentido desenvolvimental e a partilha de ideias e experiências úteis para a docência e discência. Aos investigadores facultam o acesso aos modos de pensar, sentir e fazer dos inquiridos e a resultados passíveis de serem tornados significativos e divulgados a outros interessados.

Como refere Martín Marín (2011, p. 185),

la tarea del investigador en el lugar de trabajo es la recogida de información mediante la observación participante, el contacto continuo con los informantes y la observación constante de los diversos momentos por los que transcurre la vida de la comunidad estudiada; en ocasiones, es preciso emplear otras técnicas de investigación para obtener información a la que sólo accederemos mediante declaraciones y explicaciones de los miembros de la comunidad. Para este fin, es conveniente el uso de las entrevistas e los cuestionarios.

Como atempadamente explicitámos, o questionário, para além do Bloco A, destinado à legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, encontra-se dividido em cinco campos, destinando-se o primeiro à recolha de dados pessoais/profissionais; o segundo, a recolher informações sobre as representações dos docentes acerca da interculturalidade; o terceiro a identificar a formação dos inquiridos no campo de interculturalidade; o quarto a situar e perceber se a sua intervenção educativa se orienta para práticas intermulticulturais; o quinto, a conhecer que facilidades e que dificuldades consideram os entrevistados existirem na acção docente (vide anexo 8h).

Com a finalidade de tratar os 70 questionários recolhidos, optámos por usar o software da Microsoft - Excel que facilitou a construção das bases de dados, a sua análise e a apresentação dos resultados através dos respectivos gráficos, numa abordagem estatística linear.

As respostas às questões abertas foram sujeitas a análise de conteúdo em tudo semelhante ao que descrevemos no ponto seguinte relativamente às entrevistas.

Convirá aqui fazer notar que, apesar de se verificarem alterações no corpo docente das escolas ao longo dos anos lectivos, decorrentes das colocações decorrentes do sistema de colocação dos professores, elas não modificam muito as dinâmicas escolares, dado que estas são dependentes de propostas/decisões dos coordenadores dos departamentos que, por sua vez, são orientados pelos órgãos directivos, mais estáveis e com elementos efectivos e com longa experiência na carreira docente, e cuja acção é orientada por políticas do Ministério da Educação, a fim de cumprirem, nacionalmente, normativos e metas educativas, que variam pouco.

No caso dos sujeitos deste estudo, há a referir que se mantêm no exercício de funções docentes de educação especial e que o período de três anos, que distancia a primeira fase da investigação da sua segunda fase, não ficou, no nosso entender, prejudicado, pois não houve alterações significativas nas coordenações dos departamentos de educação especial.

8.2.2. Entrevistas

Concluída a realização das entrevistas, demos início à respectiva análise de conteúdo, que é, segundo Bardin (2011, p. 44), um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos”.

Ainda de acordo com Bardin (2011, pp. 121-127), o processo da análise de conteúdo compreende as seguintes fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados.

A primeira consiste no conjunto de procedimentos necessários à obtenção dos dados e que, no presente caso, já descrevemos quando nos referimos à construção do guião e à realização das entrevistas. A segunda pressupõe momentos diferenciados, que tivemos em consideração e passamos a descrever.

Após uma primeira audição de cada um dos registos magnéticos passámos à sua transcrição na íntegra em papel, produzindo assim os protocolos das 10 entrevistas (anexo 8c). Em seguida, e após uma primeira leitura de cada protocolo, procedemos ao primeiro tratamento da informação contida em cada protocolo, com a elisão das questões colocadas e das passagens dos discursos não atinentes aos objectivos das entrevistas.

Seguidamente, passámos à pré-categorização da informação, pela sua divisão em unidades de sentido.

O passo imediato consistiu na elaboração da grelha de categorização dos dados, quer em função destes quer do próprio guião das entrevistas. Submetida esta a dois peritos - os mesmos que nos haviam ajudado na realização dos questionários e do guião da entrevista - introduzimos-lhes as alterações que se justificaram, permitindo-nos, assim, passar à fase seguinte da análise de conteúdo, isto é, à categorização dos dados (anexo 8e).

Esta consistiu na distribuição exaustiva dos dados pelas categorias e subcategorias definidas, fazendo-se, ainda os ajustamentos que se justificavam em virtude da natureza dinâmica do próprio processo de análise. Todo este processo foi também sujeito à análise dos dois peritos

que nos serviram de juízes externos.

A finalizar o tratamento dos dados das entrevistas procedemos à elaboração de uma grelha de análise de conteúdo, que permitiu a construção dos diversos quadros que suportaram a leitura e análise interpretativa dos dados.

8.2.3. Análise documental

Previamente à análise dos PAA, foram obtidos nas páginas digitais dos agrupamentos os regulamentos internos de cada um e analisados os dados relativos às respectivas caracterizações. Verificámos que cada um deles utiliza um formato diferente para as apresentar, sendo uns mais detalhados e outros mais sucintos. Tais diferenças podem resultar das características e espaços/equipamentos/serviços de cada região, da antiguidade das respectivas escolas, dos dados recolhidos em monografias locais e do modo como as equipas responsáveis pela (re)elaboração desses documentos decidem organizá-los.

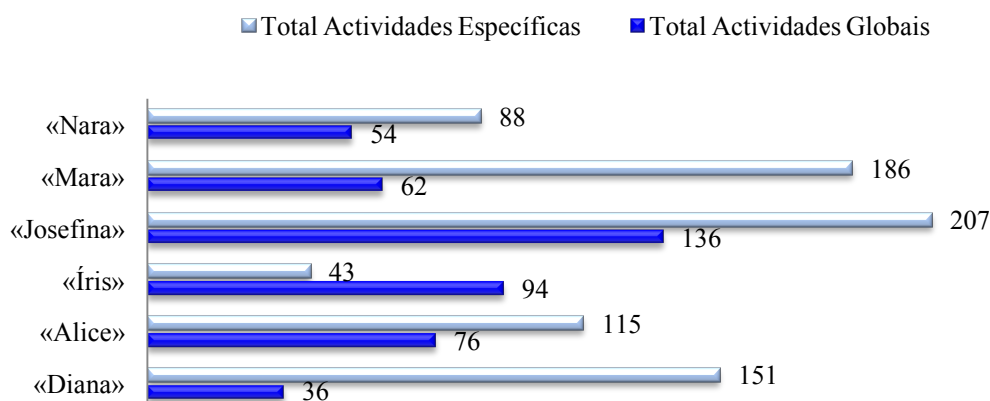
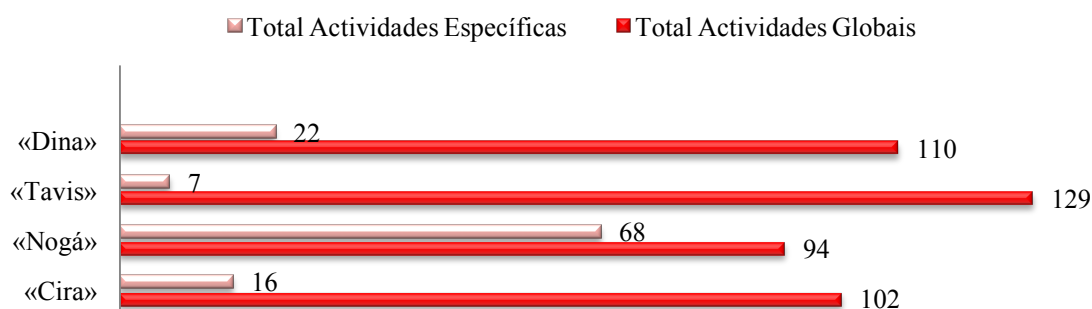
As análises efectuadas aos PAA, elaborados pelos diversos departamentos curriculares e não curriculares dos agrupamentos, permitiram identificar e categorizar as propostas de actividades globais (dirigidas a todos os alunos e/ou comunidade educativa) e também as consideradas específicas (dirigidas a um determinado grupo de alunos em situação de interculturalidade e/ou com NEE, ou ano de escolaridade).

Os dados obtidos através dessa categorização foram tratados estatisticamente e apresentados nas grelhas (anexos 9a, 9b e 9c), nos gráficos (gráficos nºs 1 a 59) e na tabela nº 4.

Há a destacar, por ordem decrescente de ocorrências, a quantidade de actividades interculturais (assim identificadas) propostas por cada um dos agrupamentos nos PAA: «Nara» (11); «Mara» (5); «Diana» (2); «Josefina» (2); «Íris» (1); «Alice» (1); «Cira» (1); «Dina» (1); «Tavis» (1); e «Nogá» (0).

A intenção subjacente a estas distinções remete-nos para a importância atribuída pelos docentes dos departamentos em promoverem estratégias de diferenciação pedagógica, para os alunos/grupos/turmas/comunidade escolar, que respondam às necessidades globais e específicas em cada período lectivo.

Seguem-se as representações dos cálculos de actividades específicas e globais propostas em cada agrupamento de escolas. No gráfico nº 8 constam as propostas das escolas «observadas» e no nº 9 as propostas das escolas «não observadas».

Total de actividades em escolas «observadas»**Gráfico n.º 8 – Síntese das actividades das escolas «observadas».****Total de actividades em escolas «não observadas»****Gráfico n.º 9 – Síntese das actividades das escolas «não observadas».**

Como podemos constatar, pela análise do gráfico n.º 8, o total de actividades globais (gerais) e específicas de promoção da interculturalidade, actividades específicas desenvolvidas nos diferentes agrupamentos de escola, é maior nos agrupamentos nele representados, nomeadamente pelo agrupamento de escolas «Nara», com um total de 88 propostas de actividades globais e de 54 propostas de actividades específicas. Por sua vez, o agrupamento de escolas «Mara» apresenta um total de 62 actividades globais e de 186 propostas de actividades específicas. Já o agrupamento de escola «Josefina» propõe 126 actividades globais e 207 específicas. O agrupamento de escolas «Íris» propôs 94 actividades globais e 43 específicas, enquanto o agrupamento de escolas «Alice» propôs 76 actividades de carácter global e 115 de carácter específico. Por fim, o agrupamento de escolas «Diana» apresenta uma proposta de 36 actividades globais e 151 específicas.

No gráfico n.º 9, podemos verificar que, na sua globalidade, todos os agrupamentos de escolas

apresentam uma inversão de valores, ou seja, neles predominam mais actividades de carácter global e menos actividades de carácter específico.

Deste modo, os agrupamentos de escolas «não observados» apresentam os seguintes valores: com um total de 102 actividades globais e de apenas 22 actividades específicas, temos o agrupamento de escolas «Dina»; o agrupamento de escolas «Tavis» apresenta uma proposta de actividades globais de 129 e de 7 específicas; o agrupamento de escolas «Nogá», de 94 propostas de actividades de carácter global e de 68 de carácter específico; e o agrupamento de escolas «Cira» apresenta uma proposta de 102 actividades de carácter global e 16 de carácter específico.

Em termos de complementaridade de análise, sugerimos a consulta da tabela nº 2, que representa a selecção das escolas «observadas» e das escolas «não observadas», com a caracterização das respectivas actividades. A selecção das escolas que foram «observadas» dependeu, relembramo-lo, da concordância dos 6 coordenadores dos departamentos de educação especial de outros tantos agrupamentos de escolas em prosseguirem na terceira fase do estudo, tendo em conta a sua disponibilidade. Aos referidos agrupamentos - caso demos, para salvaguardar a confidencialidade da informação, os seguintes nomes fictícios: «Alice», «Mara», «Íris», «Diana», «Nara» e «Josefina».

8.2.4. Observações

Em função da informação contida nas fichas de registo da observação naturalista realizada, procedemos à elaboração de fichas-síntese dessa informação.

Anastasi (1990) considera a observação naturalista uma técnica de observação directa do comportamento espontâneo em contexto natural, podendo basear-se na observação da totalidade do comportamento ou de aspectos particulares. É um processo que permite o envolvimento do observador com o observado, procurando aquele, no entanto, resguardar a objectividade, de forma a obter o maior número de dados acerca do objecto de estudo.

No tratamento da informação obtida foi construída uma grelha de observação (anexo 10b e 10c), onde foram registados os dados segundo 5 categorias, a saber: situação; contextualização; socialização; etnia, sentimento de pertença e costumes; origem e identidade.

Com a finalidade de objectivar e agrupar todos os dados, posteriormente ao registo parcial das 6 observações, construiu-se uma grelha de sistematização das observações (anexo 10c).

Capítulo V – Análise interpretativa dos dados

1. Introdução

O presente capítulo é constituído pela apresentação, análise e interpretação global dos dados obtidos nas três fases do estudo realizado, isto é dos resultados dos 70 questionários, da análise de conteúdo dos Planos Anuais de Actividades dos agrupamentos de escolas, da análise das 10 entrevistas realizadas aos coordenadores de educação especial dos referidos 10 agrupamentos de escolas, e, ainda, das 6 observações realizadas nos referidos agrupamentos de escola. A finalizá-lo, faremos uma síntese global dos dados analisados interpretativamente, com o objectivo de colocarmos em evidência os aspectos mais reveladores dos mesmos, socorrendo-nos para isso, sobretudo, da estratégia da triangulação.

As referências mais antigas a esta técnica remontam a Campbell e Fiske (1959). Fortin (2003) baseando-se nas conceptualizações apresentadas por Denzin, em 1989, refere-se a uma colheita de dados junto de diversas fontes de informação (grupos, meios e períodos de tempo), permitindo estudar um determinado fenómeno. No nosso estudo, são também valorizados e combinados os resultados da investigação, situados no tempo, nos espaços e nas pessoas, plasmando-se nos resultados das interligações das análises parcelares dos instrumentos usados.

A triangulação é útil e frequentemente usada no estudo de caso(s) e de grande interesse para a abordagem qualitativa. Fortin traduz então a opinião divulgada por Fielding e Fielding, em 1986, assegurando que "a combinação de teorias e de métodos deveria ser efectuada de maneira reflectida, com o objectivo de aumentar a amplitude ou a profundidade das análises, e isto sem necessariamente procurar a verdade objectiva" (Fortin, 2003, p. 322).

Também para Webb et al. (1996, p. 3) "Once a proposition has been confirmed by two or more independent measurement processes, the uncertainty of its interpretation is greatly reduced. The most persuasive evidence comes through a triangulation of measurement processes".

2. Dados do questionário

Passemos, então, à interpretação analítica dos dados dos questionários aos inquiridos (70 respondentes), que nos remetem para a forma como os mesmos concebem, encaram e concretizam nas vivências docentes a interculturalidade, relativamente às dificuldades que as crianças manifestam, à sua intervenção psicopedagógica como professores de educação

especial e às actividades passíveis de incrementação de valores básicos.

2.1. Representações acerca da Interculturalidade

As respostas dos inquiridos levaram-nos a estabelecer alguns indicadores relativos a integração, interacção, estabelecimento de relações culturais, respeito e aprendizagem mútua, apropriação de traços culturais, assunção de valores básicos, inclusão, trocas e diálogos e estatuto de igualdade nas diferenças.

2.1.1. Conceito de multiculturalidade

Numa apropriação sucessiva ao conceito de interculturalidade, os inquiridos começaram por ser questionados quanto ao de multiculturalidade. As suas respostas encontram-se sistematizadas no quadro nº 3, que passamos a analisar, tendo sido 67 os respondentes, correspondendo a 95,7% do respectivo total, que satisfizeram a esta questão.

Indicadores	Q
• A multiculturalidade é a existência de várias culturas numa localidade, cidade ou país, no reconhecimento e respeito das diferenças.	Q01, Q02, Q05, Q06, Q08, Q11, Q14, Q16, Q17, Q18, Q19, Q23, Q27, Q35, Q36, Q40, Q41, Q44, Q55, Q59, Q65, Q66,
• Multiculturalidade para mim, é haver várias culturas numa sala de aula, mas que não existe relação, respeito, ou uma preocupação de aceitação real uns com os outros.	Q07, Q47, Q58
• São grupos heterogéneos compostos por diferentes pessoas, com interesses identificados culturalmente e linguística específica.	Q09
• Trata-se de uma combinação de culturas e /ou credos diferentes	Q10
• Multiculturalidade refere-se a várias culturas, num dado contexto.	Q15, Q21, Q30, Q31, Q32, Q37, Q43, Q49, Q50, Q51
• Esta expressão advém da globalização do mundo pois este é multicultural; isto é, pauta-se pelo conhecimento das diferenças, da individualidade de cada um; diferenças estas de valores, de costumes e não em termos de igualdades, direitos e deveres.	Q25
• São pessoas de várias culturas que num determinado local vivem socialmente, em comunidade, reconhecendo as individualidades de cada um (diferenças de valores, de costumes, etc.)	Q29, Q38, Q42, Q48
• Estudar várias culturas.	Q34
• Mistura de culturas, a presença de outra cultura numa dominante. Diferente língua, diferente cultura, a sua mistura.	Q39
• Multiculturalidade diz respeito a um conjunto de culturas, cada uma das quais com tradições e costumes próprios.	Q46
• Multiculturalidade consiste na existência de diferentes grupos sociais numa mesma sociedade.	Q56 e Q57
• Multiculturalidade são os conhecimentos e experiências individuais de cada cultura e de cada um.	Q60, Q63 e Q67

Quadro nº 3 – Conceito de multiculturalidade

Analisando os dados, verificamos que para a maioria dos docentes de educação especial (50 dos 70 inquiridos, ou seja 71,4%), o conceito de multiculturalidade, é definido como a existência de várias culturas no reconhecimento e respeito pelas diferenças.

Em termos de números de referências, segue-se, com 10 afirmações (15% do total), a perspectiva de que a multiculturalidade «refere-se a várias culturas num dados contexto», sem se precisar se em interações ou em dissonância.

Para 5 (7,5%) dos respondentes ao questionário o conceito em causa é assim expresso: «são pessoas de várias culturas que num determinado local vivem socialmente, em comunidade, reconhecendo as individualidades de cada um (diferenças de valores, de costumes, etc)». Tal e, por certo, o respeito pela mesma.

Centrando-se no processo educativo, 3 professores opinam que a multiculturalidade «é haver várias culturas numa sala de aula, mas que não existe relação, respeito, ou uma preocupação de aceitação real uns com os outros». Assim, desta afirmação se poderá inferir que a sua preocupação se centra na promoção dos valores e da vivência intercultural na sua prática docente. Numa dimensão mais pessoalista, 3 outros inquiridos consideraram que a «multiculturalidade são os conhecimentos e experiências individuais de cada cultura e de cada um» (Q60, Q63, e Q67). Por seu lado, para 2 outros inquiridos, a multiculturalidade consiste tão só «...na existência de diferentes grupos sociais numa mesma sociedade» (Q56 e Q57).

Com apenas uma afirmação por sujeito, encontramos perspectivas acerca da multiculturalidade que se expressam na «combinação de culturas e/ou credos diferentes» (Q10), na existência de «grupos heterogéneos compostos por diferentes pessoas, com interesses identificados culturalmente e linguística específica» (Q09), como resultado da globalização, que leva ao conhecimento das diferenças de valores e costumes, mas «não em termos de igualdade de direitos e deveres», ou ainda como «um conjunto de culturas, cada uma das quais com tradições e costumes próprios» (Q46).

Por fim, para dois outros a multiculturalidade traduz-se em «estudar várias culturas» Q34 e como «mistura de culturas», sendo «uma dominante» (Q39), respectivamente.

Na perspectiva de Amaro e Souta (1995, p. 4), a escola portuguesa revela-se «eminentemente multicultural, se considerarmos as diferentes culturas de origem em presença, no aspecto etno-linguístico-cultural, mas também noutros aspectos, se, numa perspectiva mais lata e

correcta, incluímos na multiculturalidade as diferenças culturais resultantes das diferenças regionais e até sociais».

Prosseguindo a análise dos dados recolhidos, detenhamo-nos em seguida na ligação que os respondentes com a convivialidade intercultural (quadro nº 4).

Indicadores	Q
• É a junção em determinado espaço físico ou não de pessoas com culturas diferentes umas por força de circunstâncias convivem umas com as outras. Há uma convivência que pode ou não ser harmoniosa.	Q03
• É a convivência adaptativa de várias culturas num contexto, onde as diferenças são integradas, as individualidades respeitadas e os direitos universais garantidos.	Q04
• Possibilidade de convivialidade com reconhecimento das diferenças (valores, costumes), suportada pela igualdade de direitos e deveres.	Q24
• Mistura de etnias, religiões, condição social.	Q52
• É a promoção da igualdade social, eliminando-se (ou esbatendo-se) a discriminação ou outras formas de opressão.	Q53
• Multiculturas num mesmo contexto social/educativo etc.	Q54

Quadro nº 4 - Perspectiva sobre a multiculturalidade/convivência

Analisando o quadro, podemos afirmar que para Q03, a convivência entre diferentes culturas, «é a junção em determinado espaço físico, ou não, de pessoas com culturas diferentes», em que, "por força de circunstâncias, convivem umas com as outras", podendo essa convivência ser ou não ser harmoniosa. Para o Q04, traduz-se na «convivência adaptativa de várias culturas num contexto, onde as diferenças são integradas, as individualidades respeitadas e os direitos universais garantidos». Por sua vez, para Q24, é entendida como a «possibilidade de convivialidade, com o reconhecimento das diferenças (valores, costumes), suportada pela igualdade de direitos e deveres» ou ainda «é a promoção da igualdade social, eliminando-se (ou esbatendo-se) a discriminação ou outras formas de opressão» de acordo, com Q53. Prosseguindo, constatamos que para Q52 consiste na «mistura de etnias, religiões, condição social» que para Q54 são «multiculturas num mesmo contexto social/educativo, etc.».

Julgamos justificar-se dizermos que e consideramos pertinente a afirmação de Q24, pois também defendemos que a equidade passa pela garantia dos mesmos direitos e deveres de cidadania, atribuídos aos membros das várias culturas em interação. Quanto à igualdade social, onde as diferenças são integradas, entendemos estar implícita qualquer condição, temporária ou permanente, nomeadamente de deficiência, convivendo sem qualquer tipo de exclusão.

Segundo Pinto (1998), a multiculturalidade e a interculturalidade definem conceitos

frequentemente utilizados de modo indistinto apesar das suas diferentes características. Daí a autora afirmar que, de acordo com a tradição anglo-saxónica, a designação multicultural remete para a procura da compreensão de especificidades próprias das diferentes culturas que integram os meios escolares, e que os estudos europeus, influenciados pelo Conselho da Europa, se referem predominantemente a abordagens interculturais. Nesta conceptualização, atribuem maior importância ao conhecimento, ao reconhecimento e ao enriquecimento mútuo que se favorece na interação entre as diferentes culturas. Para a autora, o conceito de interculturalidade, subentende uma interação e influência recíproca entre as culturas, e o conceito de multiculturalidade parece centrar as suas preocupações no conhecimento do outro, sem que isso influencie o seu «eu».

Concordamos com Pinto (1998) e inferimos a partir das respostas dos intervenientes neste estudo que as práticas multiculturais coexistem com práticas interculturais em alguns agrupamentos de escolas do Algarve, tendendo a evoluir no sentido mais globalizante e inclusivo da interculturalidade.

Como refere a Carta das Nações Unidas (1956, 1991), referida na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo opcional (INR, 2010, p. 7), os Estados Partes "reconhecem a dignidade e o valor inerente a todos os membros da família humana e os seus direitos iguais e inalienáveis como base para a fundação da liberdade, justiça, e paz no mundo". Então, é reafirmada a universalidade, indivisibilidade, interdependência e correlação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e a necessidade de garantir às pessoas com deficiências o seu pleno gozo sem serem alvo de discriminação.

Passemos, de imediato, à interpretação do modo como os respondentes perspectivam os valores no plano da multiculturalidade (quadro nº 5).

Indicadores	Q
• Trata-se de saber reconhecer as diferenças individuais de cada um, tais como, os valores e os costumes das diferentes etnias. É a existência de diversidade cultural, étnica e social.	Q12, Q33, Q61
• É a capacidade de conviver com outras culturas (costumes, valores, crenças...) reconhecendo e respeitando as diferenças.	Q22
• As sociedades multiculturais são aquelas que proporcionam a coexistência de modos de vida, com direitos iguais proporcionando a cada cidadão a preservação da sua herança cultural.	Q26
• Trata-se de uma combinação de culturas diferentes e/ou credos diferentes.	Q64

Quadro nº 5 - Perspectiva sobre a multiculturalidade/valores

Dando continuidade à análise das perspectivas dos docentes de educação especial sobre o

conceito de multiculturalidade, apresentamos uma síntese global dos dados obtidos sobre a ligação que fazem com os valores culturais, referindo Q12, Q33, e Q61 dizem tratar-se q «reconhecer as diferenças individuais de cada um, tais como, os valores e os costumes das diferentes etnias, no respeito pela diversidade cultural, étnica e social». Por sua vez, Q22 salienta também a importância de se reconhecer e respeitar as diferenças (costumes, valores e crenças...) para se conviver com outras culturas e etnias. Quanto ao respondente Q26, realça o valor da igualdade de direitos, «proporcionando a cada cidadão a preservação da sua herança cultural», ao passo que Q64 valoriza a «combinação de culturas e/ou credos diferentes».

Estas abordagens conjugam-se com a perspectiva de Bolívar (2004), que referimos no enquadramento teórico, ao explicitar que a cidadania pressupõe uma vinculação social dos membros de uma comunidade, aos quais se reconhece um conjunto de direitos e, em contrapartida, também um conjunto de deveres. Portanto, uma cidadania integrada, num espaço público comum, como é o caso da escola, corre o sério risco de se tornar homogeneizadora ou com características assimilacionistas. Assim sendo, uma cidadania complexa deve promover a aplicação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e, simultaneamente, preservar os direitos diferenciais de maiorias ou minorias que não pretendam deixar-se assimilar completamente por outras culturas, e sim conservar a sua identidade cultural. O conceito de escola pública, como serviço público que é, fundamenta-se na sua capacidade de educar cidadãos socialmente intervenientes e participativos, respeitando as suas capacidades, interesses, necessidades, circunstâncias físicas, sociais, culturais e morais.

Reportamo-nos agora aos dados do quadro nº 6, sobre a atitude de aceitação da multiculturalidade.

Indicadores	Q
• Constato que vivemos numa sociedade multicultural mas negamos e tentamos, sempre que nos é possível, negá-la e fazer de conta que nós a integramos. Isto é, aceitamos a diferença, apenas na teoria.	Q13

Quadro nº 6 - Perspectiva sobre a multiculturalidade/aceitação

O professor Q13, numa atitude crítica, reconhecendo que «vivemos numa sociedade

multicultural» assegura que nela ainda se nega a diferença, que é mais aceite na teoria do que nas práticas.

Esta visão é também evidenciada por E02, que se queixa de que na sua escola «é quase nula, quase não existe; (...) a escola está pouco desperta para este trabalho; (...) ainda há muitas barreiras a serem limadas nesse aspecto» (quadro nº 7).

Indicadores	Q
• A complexidade e multiculturalidade, são fenómenos intimamente ligados ao mundo dos dias de hoje. A globalização, migração, minorias e tentativas de hegemonia são realidades afectivas.	Q28
• O conceito de multiculturalidade está ligado à sociedade actual e ao fenómeno de globalização e de migração. A multiculturalidade remete para uma sociedade na qual os vários grupos culturais ocupam um lugar definido, formando grupos estanques numa mesma sociedade.	Q62

Quadro nº 7 - Perspectiva sobre a multiculturalidade/globalização

Os inquiridos Q28 e Q62 referem-se aos fenómenos complexos inerentes à globalização e à migração, ligando-o aos fenómenos também complexos que afetam as escolas e, conseqüentemente, a educação. Para Q28 «a globalização, migração, minorias e tentativas de hegemonia são realidades afectivas». Destacamos a perspectiva deste docente, por tocar os aspectos emocionais que acompanham os fenómenos sócio-culturais, que frequentemente são ignorados. Por seu lado, Q62, considera que a globalização permite a existência de grupos culturais estanques numa mesma sociedade.

Neste plano, como Candau (2006), que os professores, na sua relação com outros responsáveis pela promoção de condições de bem-estar educativo e social, têm uma enorme responsabilidade na formação dos cidadãos que interagem no/com os contextos escolares. Daí considerarmos pertinente, por ser um documento obrigatório para o trabalho dos professores de educação especial, o que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde determina no seu capítulo 5 - Serviços, sistemas e políticas - sobre os factores ambientais (que constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida) (CIF, 2004, p. 152).

Sendo um documento internacional, elaborado com a participação de equipas da Organização Mundial de Saúde, defendido e divulgado por Ministérios da Educação de vários países, consideramos de importância fundamental os:

1. Serviços que proporcionam benefícios, programas estruturados e

operações, em vários sectores da sociedade, organizados para satisfazer as necessidades dos indivíduos. (Incluindo as pessoas que prestam esses serviços). Podem ser públicos, privados ou voluntários e ser desenvolvidos, a nível local, comunitário, regional, estatal, provincial, nacional ou internacional, por pessoas singulares, associações, organizações, agências ou governos. Os bens que um serviço proporciona podem ser gerais ou adaptados e especialmente concebidos.

2. Sistemas que são mecanismos de controlo administrativo e de supervisão organizativa, estabelecidos por autoridades locais, regionais, nacionais e internacionais, governamentais ou por outras autoridades reconhecidas. Estes sistemas são concebidos para organizar, controlar e supervisionar serviços que proporcionam benefícios, programas estruturados e operações em vários sectores da sociedade.

3. Políticas que englobam as regras, regulamentos, convenções e normas estabelecidos por autoridades locais, regionais, nacionais e internacionais, governamentais ou outras autoridades reconhecidas, que regem ou regulam os sistemas que controlam serviços, programas e outras actividades em vários sectores da sociedade (CIF, 2004, p. 170).

Esta abordagem, remete-nos também para Bronfenbrenner (1979), quando se refere à importância dos macro-sistemas.

Continuando a interpretação e análise das respostas aos questionários, quanto às perspectivas acerca da multiculturalidade e suas implicações, podemos verificar que as percentagens expostas no gráfico nº 10, traduzem as opiniões dos docentes inquiridos acerca de vivências das crianças e dos jovens, relacionadas com a etnia, a língua, a religião, a condição social, a deficiência e, também, com as necessidades específicas ou com outras situações, configuradas como factores de discriminação.

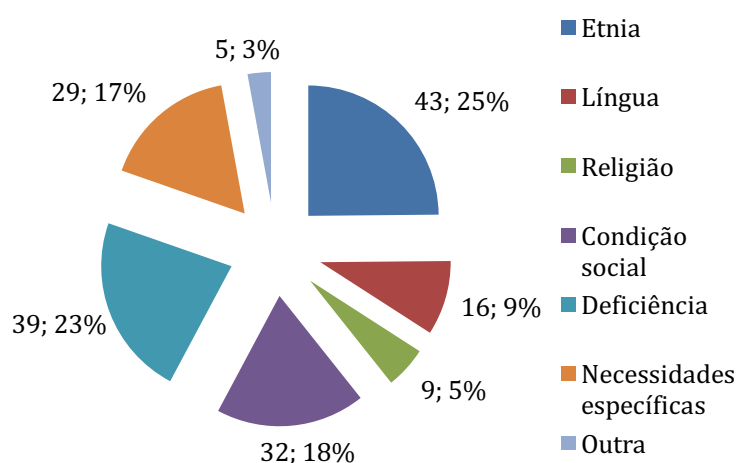


Gráfico nº 10 – Situações discriminatórias

De realçar o facto da etnia se apresenta como a situação de maior discriminação, apontada por 43 respondentes, correspondendo a uma percentagem de 25%, seguida da deficiência, apontada por 39 respondentes (23%); da condição social referente por 32 respondentes (18%); das necessidades específicas, por 29 respondentes (17%); da língua, indicada por 16 respondentes (9%); da religião apontada por 9 respondentes (5%) e, por fim, do indicador que remete para outras situações discriminatórias possíveis, assinaladas por 5 respondentes (3%).

Curiosamente, a maioria dos respondentes ao questionário não atribuiu valor significativo à diferença de língua, surgindo este factor discriminatório em 5ª posição, apenas assinalado por 9% dos inquiridos. Esta situação leva-nos a inferir que, pelo facto do Algarve ser uma região muito procurada por estrangeiros para passarem férias e até para habitarem, conforme se explicita na caracterização do contexto do estudo, os inquiridos implicitamente assumem que a natural interacção que ocorre frequentemente com outras línguas esbate as diferenças discriminatórias que se poderiam manifestar.

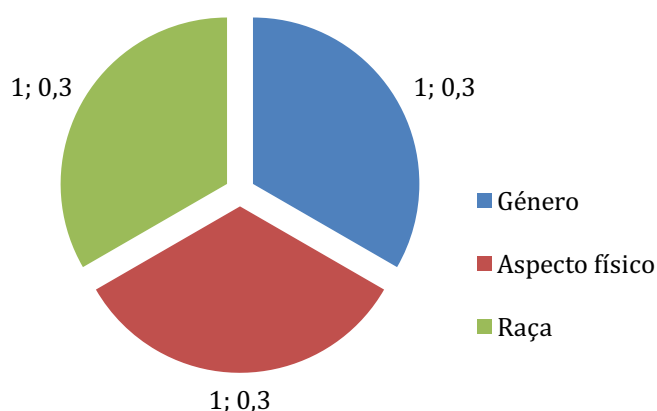


Gráfico n° 11 – Outras situações de discriminação.

Relativamente ao item não definido previamente (gráfico n° 15), referindo-se a outras situações possíveis de discriminação, identificadas pelos próprios respondentes, três deles referem, respectivamente, o género, o aspecto físico e a raça.

2.1.2. Conceito de Interculturalidade

Como se verifica no ponto anterior desta análise interpretativa os inquiridos revelaram ter noções sobre o conceito de interculturalidade, expressando-as de diferentes maneiras e por

vezes, tomando-a como sinónimo de multiculturalidade.

No quadro seguinte, apresentamos as respostas de 65 respondentes, correspondendo a 92,9% do total de 70, que satisfizeram à questão em causa.

Para uma mais fácil e sistematizada compreensão das perspectivas acerca do conceito de interculturalidade, organizámos as suas afirmações em cinco âmbitos: integração, interacção, valores básicos, inclusão e trocas.

Assim sendo, comecemos por analisar as respostas que perspectivam a interculturalidade como inclusão (quadro nº 8).

Indicadores	Q
• A interculturalidade é uma forma de integração de todos os grupos num todo social. A ela estão relacionados conceitos tais como, uma, sociedade integradora, justa, responsável e solidária, na qual se pretende uma globalização de valores, de cultura, de formação de identidades e de cidadania plena.	Q01, Q08 e Q13
• A interculturalidade é o cruzamento entre diferentes culturas, em que coexistem a identidade, a homogeneidade, a diversidade. Este cruzamento é equilíbrio entre as culturas, nenhuma é sobreposta à outra.	Q02
• De mãos dadas com a educação é uma necessidade da sociedade. Tem como eixos definidores a identidade, homogeneidade e diversidade, visando assim a integração dos diversos grupos no todo social apelando à transnacionalidade, à paz, igualdade de direitos, sem a supremacia de raças pelas outras.	Q23
• Contacto com várias culturas.	Q30
• Diferentes culturas, diferentes línguas no mesmo meio.	Q38
• A interculturalidade diz respeito à integração dos vários grupos sociais no todo social. É frequente existirem desigualdades e inferiorização de determinados grupos, como por exemplo: jovens com deficiência, de outra etnia, com outra religião...	Q56

Quadro nº 8 - Perspectivas sobre a Interculturalidade/integração

Analisando os dados, podemos afirmar que para Q01, Q08, e Q13 a interculturalidade é, essencialmente, numa forma de «integração» social, que implica justiça, responsabilidade e solidariedade.

Para Q02, a visão de interculturalidade não é muito distinta da acabada de referir, quando assegura que ela se configura no «cruzamento entre diferentes culturas», num ambiente de «identidade», «homogeneidade» e «diversidade».

Os inquiridos Q30 e Q38 abordam o conceito de uma forma mais simplista, situando-o no plano do mero contacto entre culturas.

Quanto a Q56, a sua perspectiva de interculturalidade é a de que a mesma se traduz em

«integração», reconhecendo, contudo, a existência de «desigualdades e inferiorização de determinados grupos» (deficiência, etnia e religião).

Por fim, Q23 situa a interculturalidade no plano dos valores e da educação, afirmando que ela visa «a integração de diversos grupos no todo social apelando à transnacionalidade, à paz, igualdade de direitos, sem a supremacia de raças pelas outras».

Esta última perspectiva remete-nos para Correia (2006, p. 14), quando afirma que:

só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações algo profundas na concepção da educação integrada, sendo um dos seus objectivos "assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Para Rodrigues (2006, p. 3), por seu lado “afigura-se consensual que a integração pressupõe um «participação tutelada» numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno «integrado» se tem que «adaptar”.

Indicadores	Q
• É a interacção de várias culturas países/instituições.	Q04, Q06, Q16, Q18, Q19, Q20, Q31, Q47, Q48, Q51, Q54, Q59, Q63 e Q64
• Convivência/relações baseadas no diálogo, encontros, respeito e aprendizagem mútua entre as diferentes culturas presentes numa sociedade.	Q17, Q33
• A interculturalidade refere-se ao intercâmbio e a convivência entre diferentes culturas, raças e etnias.	Q24, Q35
• Relação entre diferentes culturas, respeitando-se mutuamente.	Q14, Q25, Q32, Q34, Q37, Q41 e Q57
• Partilha entre culturas.	Q28, Q29
• Relação que as diferentes culturas estabelecem entre si.	Q41
• Para mim, é a troca de culturas.	Q09, Q42, Q45, Q46 e Q55
• Será a implementação de novas dinâmicas através da «inter-relação» entre culturas diferentes, reflectindo-se no enriquecimento do «eu».	Q50

Quadro nº 9 - Perspectivas sobre a Interculturalidade/interacção

Numa análise global dos dados expressos no quadro nº 9, constatamos que são algo dispares os conceitos dos diferentes inquiridos, oscilando entre a perspetivação da interculturalidade como «relação entre culturas» e a «interacção» efectiva entre elas, no seu reconhecimento, respeito e convivência harmoniosa, implicando, em suma, igualdade de deveres e direitos.

Numa análise mais fina dos dados, é a afirmação da interculturalidade como «interacção de

várias culturas/práticas/instituições» que sobressai, com 15 ocorrências (23% do total). Segue-se com 7 afirmações (10,8%), a perspetiva de que a interculturalidade, talvez com uma diferença de grau, se configura como a «relação entre diferentes culturas, respeitando-se mutuamente». Ainda numa perspetiva mais simplista ela é vista como «troca de culturas» para Q09, Q42, Q45, Q46 e Q55 (7,7% do total de ocorrências) e como «partilha de culturas» Q28 e Q29, dando-lhes, assim, uma conotação mais solidária.

Por seu lado, para Q17 e Q33, ela se traduz na «convivência/relações baseadas no diálogo» entre as culturas em presença, o que não se afasta da opinião de Q24 e Q35 que não entendem, como «intercâmbio e convivência entre diferentes culturas, raças e etnias».

Finalmente, Q50 dá à interculturalidade um sentido pessoalista ao defender que sendo a mesma uma «inter-relação entre culturas diferentes» esta se reflecte no «enriquecimento do «eu».

Os dados analisados, conduzem-nos à perspectiva de Pastor (2008, p. 12), segundo a qual a diversidade cultural gera confusão nos discursos, nomeadamente nos contextos educativos, afirmando:

Entiendo que hablar de diversidad resulta muy 192ision192 si no se sabe a qué nos estamos refiriendo. Porque me da la 192ision192192on de que, al incorporar nuevos términos y hablar de otra manera, hemos incorporado una nueva retórica, pero seguimos actuando guiados por esse mirar a esos otros que los deja definidos como problema y necesitados de un conjunto de medidas específicas. La respuesta la situamos en el plano técnico-pedagógico y la concebimos como un programa al que llamamos de “atención a la diversidad”. Mi posición con 192ision192 al significado de la diversidad en educación ha sido la de reclamar una 192ision más amplia que la que supone la consideración de la respuesta técnico-pedagógica, entendiendo que ésta debería incluir una reflexión sobre: Cuestiones éticas; Cuestiones políticas; Cuestiones relacionadas con la teoría y la práctica de la educación.

De imediato, passemos a consolidar, de acordo com os inquiridos, o seu conceito de interculturalidade, perspetiva no plano dos valores (quadro nº 10).

Indicadores	Q
• A interculturalidade já tem a ver com a partilha/integração de várias culturas	Q03, Q05, Q40, Q44 e Q52
• A interculturalidade é «trabalhar» as várias culturas, valorizar aspectos comuns a todos. Compreender as diferenças e aceitá-las. Muita partilha e acreditar no que se vivencia.	Q07
• Trata-se do conhecimento e respeito pelas culturas diferentes que são assimiladas pelo receptor.	Q10 e Q62

• É um conceito mais ligado à educação, mas também ele engloba a multiculturalidade. Tem mais a ver com valores de cidadania, convivência, tolerância, identidade e integração social efectiva de todos independentemente de aspectos culturais que podem apresentar grupos de uma localidade.	Q15
• Capacidade de se colocar no lugar do outro, ajudá-lo a descobrir-se e a respeitar a pluralidade num plano democrático.	Q21
• A fusão numa sociedade globalizadora alicerçada nos valores da cidadania.	Q22
• É uma forma de aceitação e respeito pelas diferenças, cujos valores passam pela paz, cidadania, direitos humanos, igualdade, tolerância e educação multicultural.	Q26
• Uma relação entre diferentes culturas que implique respeito e reciprocidade, em que uma cultura dominante não subjugué outras, mas que as respeite e não as anule. Implica um espaço de partilha e respeito.	Q39
• A interculturalidade diz respeito à partilha entre culturas diferentes.	Q44
• Partilha das características das diversas culturas existentes na mesma comunidade.	Q52
• Trata-se do conhecimento e respeito pelas culturas diferentes que são assimiladas pelo país receptor.	Q62
• Consiste no desenvolvimento de uma compreensão e valorização dos outros, ao mesmo tempo que se compreende e valoriza o eu. Possibilita uma melhor compreensão do conhecimento, dos limites, das dúvidas e das atitudes de cada um pelo seu confronto, interacção e negociação com outras culturas.	Q61 e Q65

Quadro nº 10 - Perspectivas sobre a Interculturalidade/valores básicos

Numa leitura global dos dados, podemos afirmar que, para o conjunto dos inquiridos, a interculturalidade se exprime pela aceitação de valores básicos como o respeito, a partilha, a tolerância e a paz entre pessoas, grupos e povos com diferentes perspectivas e realidades sócio-culturais. De modo específico, para Q26, «é uma forma de aceitação e respeito pelas diferenças, cujos valores passam pela paz, cidadania, direitos humanos, igualdade, tolerância e educação multicultural». Ao passo que para Q15, ela se liga à educação e «engloba a multiculturalidade, so sentido da promoção da cidadania, centrada em valores como «convivência, tolerância, identidade e integração afectiva». Esta dimensão relacional é ainda colocada em evidência por Q21 ao considerar a interculturalidade numa dimensão empática, tendo em vista promover a paz, a cidadania, os direitos humanos, a igualdade e a tolerância, como assegura Q26.

Estas perspectivas, apresentadas pelos inquiridos, mostram-se em consonância com a noção de interculturalidade apresentada por Fleuri (2003), ao defender que, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, ela vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceptuais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola.

Situando a interculturalidade no plano da inclusão, analisamos os dados sistematizados no quadro nº 10.

Indicadores	Q
• A multiculturalidade gera a interculturalidade, a comunidade que acolhe uma pessoa c/ uma cultura diferente terá inevitavelmente que criar condições para que esta subsista e esta por sua vez terá que adaptar-se a esta nova cultura.	Q27
• É a capacidade de haver uma relação bi-direccional entre culturas.	Q43
• Através do envolvimento das famílias das crianças na divulgação das características culturais dos países ou grupos de origem. Cabe ao professor de Ed. Especial e aos outros a organização de actividades que vão nesse sentido.	Q53
• Interculturalidade – consiste na inclusão e no trabalho com indivíduos de diferentes nacionalidades.	Q58

Quadro nº 11 - Perspectivas sobre a interculturalidade/inclusão

Como vemos, para alguns dos respondentes, interculturalidade é considerada com uma inclusão das diferentes culturas, implicando, na sua globalidade e de forma respeitadora e dialogante todos os aspectos já referidos. Como afirma Q58, «consiste na inclusão e no trabalho com indivíduos de diferentes nacionalidades».

Destaca Rodrigues (2006, p.2) que o que «os sistemas entendem por Inclusão serão talvez coisas diferentes», remetendo para as conceptualizações definidas por Wilson em 2000, o qual ao analisar «documentos sobre a inclusão em particular provenientes do Center for Studies on Inclusive Education, indicou que o que se entende por uma Escola Inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitectónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade».

Ainda neste âmbito, referindo-se à Inclusão ligada com as NEE como um «Direito Humano Emergente», Rodrigues (2015) remete para as Convenções e as Declarações internacionais, destacando quatro exemplos:

1) Convenção das NU sobre os Direitos da Criança (1989) consagra o Direito a um “tratamento igual para todos”. (...) Se o tratamento deve ser igual para todas as crianças, não poderemos privar algumas delas da necessária e essencial interação com os seus pares que está implícita nas práticas inclusivas.

2) Declaração de Salamanca proclamada pela UNESCO em 1994 - com uma importância central na ligação entre a Educação e a Inclusão ao afirmar, nomeadamente, que: (...) As escolas regulares, com esta orientação inclusiva, são os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e para alcançar a educação para todos”.

3) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (proclamada pelas Nações Unidas em 2006). (...) ratificada pelos diplomas 56 e 57/2009 da Assembleia da República e promulgada pelo Presidente da República nos decretos 71 e 72/ 2009. (...) no seu artigo 24º postula que “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (...)”.

4) Carta Social Europeia (nos seus artigos 15 e 17) e o Plano de Ação sobre Deficiência do Conselho da Europa (Linha de Ação 4). O Conselho da Europa elaborou uma recomendação que foi submetida e aprovada no Comité de Ministros, CM/Rec, 2013, 2) e onde se assegura “a completa inclusão de crianças e jovens com deficiências na sociedade”. É ainda afirmado que “A Educação deve ser vista como a base da inclusão das crianças e jovens com deficiência na sociedade” (<http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf>).

Passemos, de imediato, à perspetivação da interculturalidade no plano das trocas sociais (quadro nº 12).

Indicadores	Q
• Interculturalidade é uma troca de saberes culturais, aceitando que, por serem diferentes, não têm que ser inferiores.	Q11
• Havendo a tal multiculturalidade acima referida, para haver interculturalidade, é ideal que haja troca de experiências, ideias, que resulta numa aprendizagem mútua, um enriquecimento de todos, aumentando a tolerância e o respeito entre as partes.	Q12
• A interculturalidade é a troca e o diálogo entre culturas diferentes sem que uma se sobreponha a outra. No processo educativo a aprendizagem está voltada para a realidade de cada povo e aceitação de outros povos e culturas.	Q36

Quadro nº 12 - Perspetivas sobre a Interculturalidade/trocas

Para os respondentes Q11 e Q12, a definição de interculturalidade passa pela troca entre saberes culturais diferentes, nomeadamente, pela troca de ideias e de experiências.

Valorizando também a inclusão, o Q36 associa a interculturalidade à troca e ao «diálogo entre culturas diferentes sem que uma se sobreponha a outra» e afirma que, «no processo educativo a aprendizagem está voltada para a realidade de cada povo e aceitação de outros povos e culturas».

Encontramos respostas relacionadas, dadas pela entrevistada E1, à questão sobre o conceito de interculturalidade, tais como:

Na riqueza da diferença, na interajuda na diferença, na desigualdade que existe também (...); Na troca de aprendizagens (...); Na troca de modelos de vida (...); Na troca de experiências (...); Na troca de valores (...); Na troca de estar, tudo isso acho que é uma riqueza, só se fica a ganhar (...); Mas no fundo a base é a mesma é o ser humano, são seres humanos e são todos iguais.

2.1.3. Dificuldades de desenvolvimento das crianças/jovens

Questionados acerca das dificuldades das crianças e jovens em situação de interculturalidade, nas diferentes áreas de desenvolvimento, os inquiridos deram as respostas que se encontram sistematizadas no quadro nº 12, no gráfico nº 12 e ainda no quadro nº 13.

Domínios	Sim	Não	Total de respostas
Cognitivo	13	39	52
Afectivo	16	35	51
Físico/motor	2	45	47
Social	35	23	58
Outras	2	9	11

Quadro nº 13 - Dificuldades no desenvolvimento das crianças em situações/contextos interculturais.

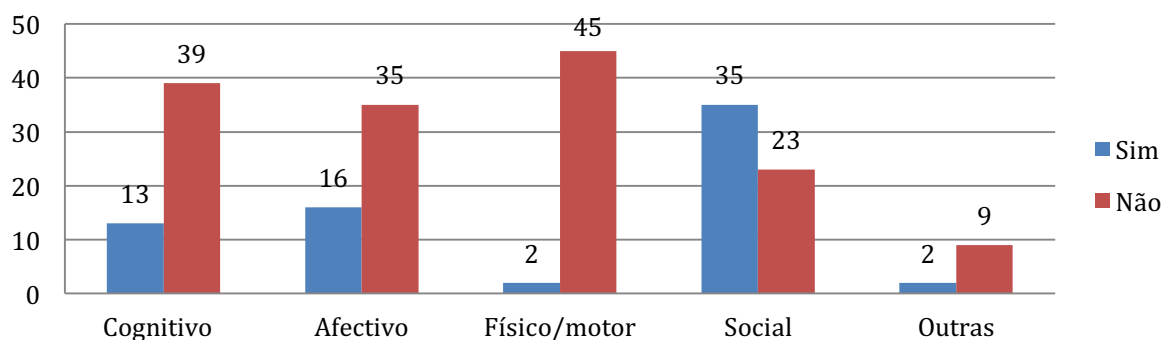


Gráfico nº 12 – Representações acerca das dificuldades no desenvolvimento das crianças em situações/contextos interculturais.

Os aspectos que traduzem as dificuldades enunciadas foram apenas referidos por dois respondentes, tendo ambos apontado dificuldades relacionadas com a cultura.

Domínio	Respostas
Outras	Cultura.
	Dificuldades no âmbito das aprendizagens académicas na aquisição de novos conhecimentos, em alunos de etnia cigana e de origem africana, que revelam dificuldades de integração no grupo/turma e na aceitação dos outros fazendo esforço individual para ser aceites.

Quadro nº 14 - Outras dificuldades no desenvolvimento das crianças em situações/contextos interculturais.

Conforme se observa no quadro e gráfico anteriores, das 52 respostas obtidas sobre o domínio cognitivo, apenas 13 (25%) são consideradas como dificuldades; das 51 sobre o domínio afectivo, apenas 16 (31,4%) se referem a dificuldades; das 47 sobre o domínio físico/motor, somente 2 (4,3%) são vistas como dificuldades; e das 11 relativas a outros domínios, que não o social, apenas 2 (18,2%) se referem a dificuldades, relativas a cultura.

Sobressai o facto de 35 (60,3%) das 58 respostas, efectivadas sobre o domínio social, se referirem a dificuldades que os inquiridos consideravam existirem nas crianças/jovens.

2.1.4. Identificação de situações de discriminação

Foram consideradas, pelos professores de educação especial inquiridos como situações de discriminação, a etnia, a língua, a religião, a condição social, a deficiência e as necessidades específicas, entre outras (gráfico nº 13).

Passamos agora à análise das respostas relativas à identificação pelos respondentes de dessas eventuais situações de discriminação.

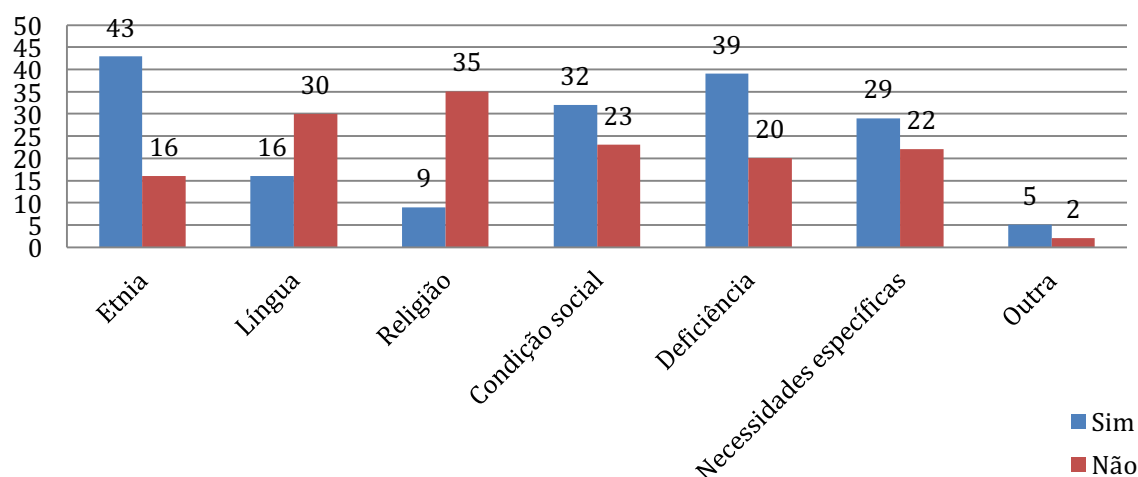


Gráfico nº 13 – Áreas/situações de discriminação.

De acordo com as respostas dadas, verifica-se que os docentes identificam, em situações de multiculturalidade os seguintes factores de discriminação por ordem de importância atribuída: étnicos (assinalados por 43 respondentes); relativos a deficiências (indicados por 39); condição social (assinalados por 32); relativos a necessidades específicas que não configuram casos de deficiência (apontados por 29); linguísticos (referidos por 16); religiosos (assinalados por 9) e ainda outros, não definidos, que surgem assinalados apenas por 5 dos professores respondentes.

Há a realçar das respostas, também por ordem decrescente de valor atribuído, as que traduzem a não identificação de áreas/situações de discriminação, assumindo os seus autores não serem factores causadores de dificuldades no desenvolvimento: a religião (assinalada por

35); a língua (indicada por 30), a condição social (assinalada por 23); as necessidades específicas (apontadas por 22); a deficiência (referida por 20); a etnia (assinalada por 16); e outras, não definidas, que surgem assinaladas apenas por 2 dos respondentes.

2.1.5. Contextos de discriminação

Reportando-nos aos dados do quadro nº 15, observa-se que 57 (81,4%) dos 70 inquiridos responderam que, no decorrer da sua actividade profissional, se aperceberam da existência de eventuais situações de discriminação, em diversos contextos.

Sem surpresas, em termos globais, surgem-nos o contexto escolar em geral e a sala de aula em particular, como os locais onde ocorre o maior número de situações de discriminação.

Com menor relevo são assinaladas as visitas de estudo, a matrícula/selecção, a comunidade e outras instituições.

Contextos	Respostas
Sala de aula	16
Contexto escolar	31
Visitas de estudo	6
Matrícula/selecção	2
Comunidade	1
Outras instituições	1
Total	57

Quadro nº 15 - Contextos onde os inquiridos se aperceberam de eventuais situações de discriminação.

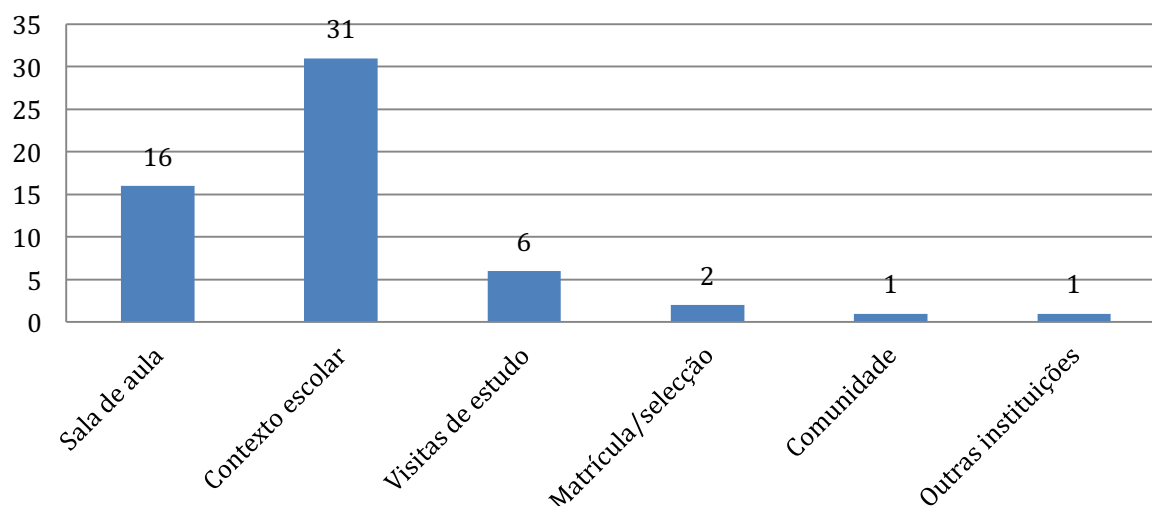


Gráfico nº 14 – Contextos onde se observam outras situações de discriminação.

São, pois, alargados os contextos onde os inquiridos se aperceberam de eventuais situações de discriminação, por eles identificadas, não sendo apenas na sua área escolar, mas abrangendo também a comunidade e outras instituições.

Sobressai que, em contexto escolar, foram identificados como sendo contexto de discriminação as salas de aulas, as visitas de estudo e a matrícula/selecção, nomeadamente na constituição de turmas. Assim sendo, somando as 31 respostas relativas a contextos escolares, não especificados com as 16 relativas a salas de aulas, com as 6 referentes a visitas de estudo e as 2 a matrículas/selecção, verificamos que o cômputo se exprime em 55 (96,5%) respostas das 57 registadas.

Tendo em consideração que os professores inquiridos não vivem «dentro» das escolas, parecem-nos muito significativos estes resultados, justificando a necessidade de formação, quer inicial quer contínua, que possa vir a prevenir e a minimizar a ocorrência destas situações nos contextos escolares.

Também nos parece pertinente a tomada de conhecimento, por parte dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas, destas preocupações dos docentes, que deverão incrementar, nos PAA dos agrupamentos, mais estratégias pedagógicas relacionadas e orientadas para a resolução dos problemas identificados e que nos planos de formação dos agrupamentos se contemplem mais acções de sensibilização, palestras, seminários, debates e outras iniciativas, que abordem esta temática e outras relacionadas, não só para os docentes, mas também para o pessoal não docente, os alunos e familiares e outros elementos da comunidade envolvente.

2.1.6. Actividades passíveis de incrementação de valores básicos

Quanto às actividades passíveis de incrementação de valores básicos, os dados mostram que 65 (97%) dos 67 respondentes a esta questão consideram que tanto os professores em geral como os de educação especial devem promover actividades que incrementem valores básicos, com a finalidade de intensificarem noções/attitudes e pensamentos interculturais (gráfico nº 15).

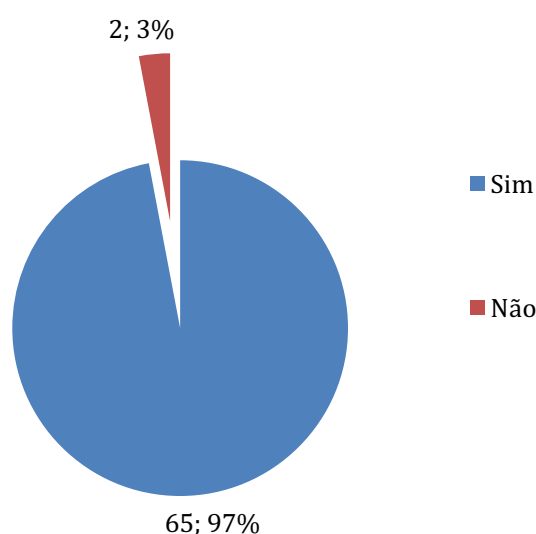


Gráfico nº 15 – Atitudes e pensamentos interculturais.

É, portanto, significativo o número de inquiridos cuja opinião, traduzida no «sim», é a de que consideram que todos os docentes e em particular de educação especial devem desenvolver e incrementar valores básicos, de respeito pelo outro e de normas de convivência, com a finalidade de intensificarem noções, atitudes e pensamentos interculturais.

Tendo-lhes sido pedido que explicitassem essas actividades, foram as suas respostas sistematizadas no gráfico nº 16.

Analisando o gráfico, constata-se que a resposta mais significativa se centra em « actividades variadas», sem explicitar quais, logo seguida de debates temáticos, conceitos de valores, utilização das tecnologias de informação e comunicação, jogos, pesquisa e intensificação da relação escola/família.

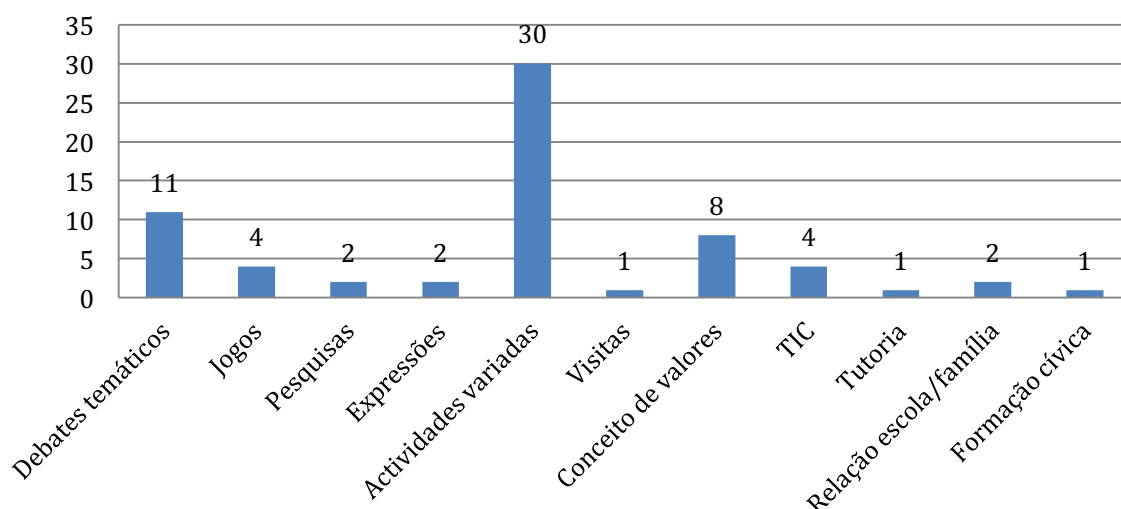


Gráfico nº 16 – Atividades promotoras de valores básicos interculturais.

Especificando as actividades variadas - designação imprecisa que pode, eventualmente indicar uma não consciencialização do assunto - consideradas passíveis de incrementar valores básicos foram identificadas por 30 inquiridos (42,9%); os debates temáticos foram identificados por 11 inquiridos (15,7%), seguidos de conceito de valores por 8 inquiridos (11,4%); jogos e TIC surgem ex-aequo, referidos por 4 respondentes (5,7%); pesquisas, expressões e relações escola/família, também ex-aequo, referidas por 2 professores (2,9%); e, por fim, visitas, tutoria e formação cívica surgem, também ex-aequo, referidas por 3 inquiridos (4,3%). As actividades identificadas pelos respondentes, são similares às que se verificaram na análise dos Planos Anuais de Actividades (PAA), cuja análise apresentaremos no ponto 4 deste capítulo.

2.2. Formação para a educação Intercultural

Nos pontos seguintes analisam-se e interpretam-se os resultados referentes à formação docente no âmbito da interculturalidade, relativamente não apenas à adquirida no curso de formação inicial, à na formação contínua, na especializada e as respectivas áreas dessa formação, mas também à atribuição de importância quanto à formação para a interculturalidade na formação inicial e às áreas que deverão ser incluídas tanto nela como na contínua. As questões consideradas remetem para os contextos de realização, as entidades formadoras, as modalidades de formação e as competências construídas.

2.2.1. Formação inicial

Quanto à existência de formação sobre interculturalidade no curso de formação inicial (gráfico nº 17), supunhamos que as respostas dos inquiridos viessem a revelar uma maior discrepância sobre a formação obtida no curso inicial de professores no âmbito da interculturalidade, tendendo, eventualmente, pensávamos, a revelar uma grande maioria do SIM. Tal pressuposto, que não se verificou, pelos resultados obtidos, assentava no facto da formação inicial de professores contemplar disciplinas como sociologia e/ou antropologia cultural, entre outras relacionadas com as ciências humanas e sociais. Eventualmente também poderia ser uma temática tratada em psicologia, embora de um modo mais generalista e menos aprofundado. Assim, dos 66 sujeitos que responderam a esta questão 32 (48%) não obtiveram formação específica nesse âmbito e pouco mais de metade, 34 (52%) afirmaram que sim.

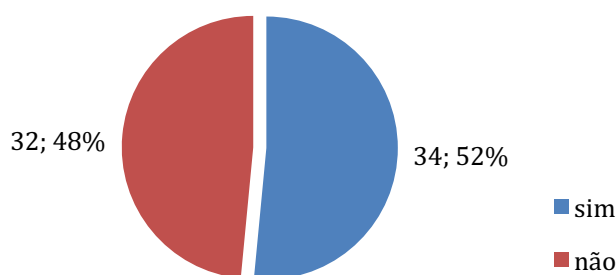


Gráfico nº 17 – Formação obtida no curso inicial de professores no âmbito da Interculturalidade.

Dada a importância de se encarar a educação numa perspectiva biopsicossocial, como defende Capucha (2008), no próprio manual de apoio à prática da educação especial, publicado pelo Ministério da Educação, chama a atenção para a não formação nesta área justificando, do nosso ponto de vista e, também, no de 32 dos inquiridos do «não» a importância de se incluir esta abordagem em programas dos cursos de formação inicial de educadores/professores, isto é da formação no âmbito da interculturalidade.

Aos inquiridos que afirmaram não terem recebido formação sobre interculturalidade na sua formação inicial, foi pedido que se manifestassem acerca das abordagens que considerariam úteis incluir nos currículos da formação inicial sobre interculturalidade, as quais se representam no gráfico nº 18.

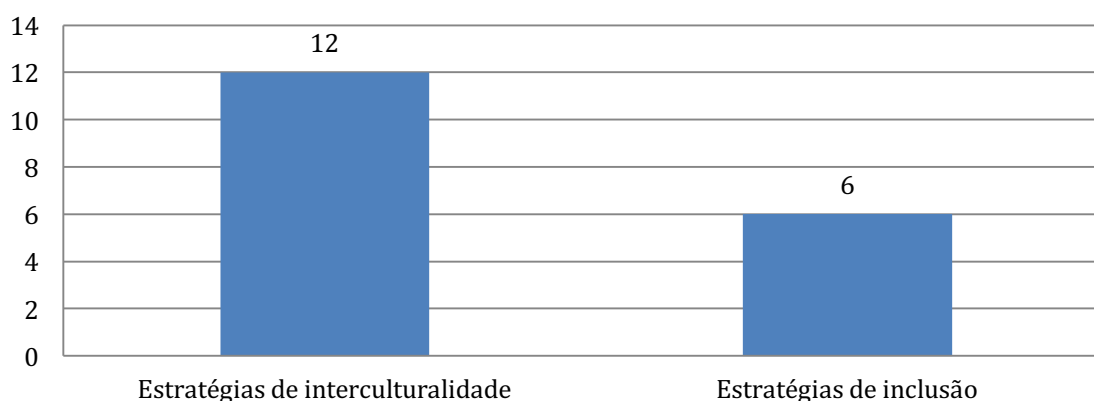


Gráfico n° 18 – Estratégias a serem incluídas nos cursos de formação inicial de professores.

Dos 18 respondentes 12 são de opinião que seria útil incluir nos currículos da formação inicial estratégias de interculturalidade. Por seu lado, 6 professores consideram útil incluir nos currículos estratégias mais generalistas e que contemplem também estratégias de inclusão.

2.2.2. Curso de especialização

Relativamente ao curso de especialização em educação especial, os respondentes, na sua maioria (36, ou 61% do total de 59 que responderam a esta questão), afirmaram que a componente de interculturalidade não fez parte do referido curso (gráfico 19).

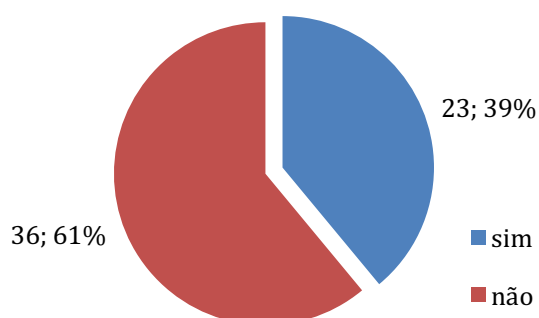


Gráfico n° 19 – Formação no âmbito da Interculturalidade.

Contrariamente se pronunciaram os restantes 23 inquiridos (39%), respondendo que a temática foi tratada no curso de especialização.

Aos sujeitos que responderam afirmativamente foi pedido que caracterizassem a formação obtida (gráfico 20).

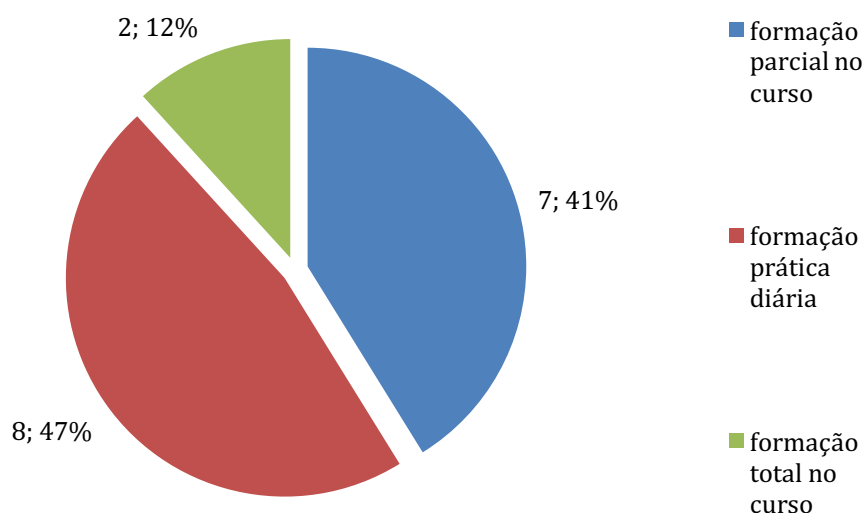


Gráfico n° 20 – Formação obtida durante o curso de especialização.

Os 17 respondentes que se pronunciaram quanto a este aspecto caracterizam a formação recebida da seguinte forma: 8 (47%) referem ter acedido a formação pela prática diária, sendo esta a percentagem com maior expressão; seguem-se os 7 (41%) que indicaram ter tido uma formação parcial no curso; e, por fim, os 2 (12%) que referiram ter obtido uma formação total no curso. Como se pode concluir, as respostas dadas são pouco precisas, incidindo sobre áreas/momentos da formação e não sobre aspectos em concreto.

Procurando aprofundar a questão da formação dos professores de educação especial, em termos de formação intercultural, nos seus diferentes «momentos» (formação inicial, formação contínua e formação especializada), foram os respondentes questionados acerca das dimensões da sua formação, em termos holísticos. Para isso pedimos-lhe que avaliassem de «muito boa» a «muito má» a formação tida em cinco campos (teorias e conteúdos, análise de situações práticas, trabalhos realizados, materiais e reflexão sobre a prática) (gráfico n° 21).

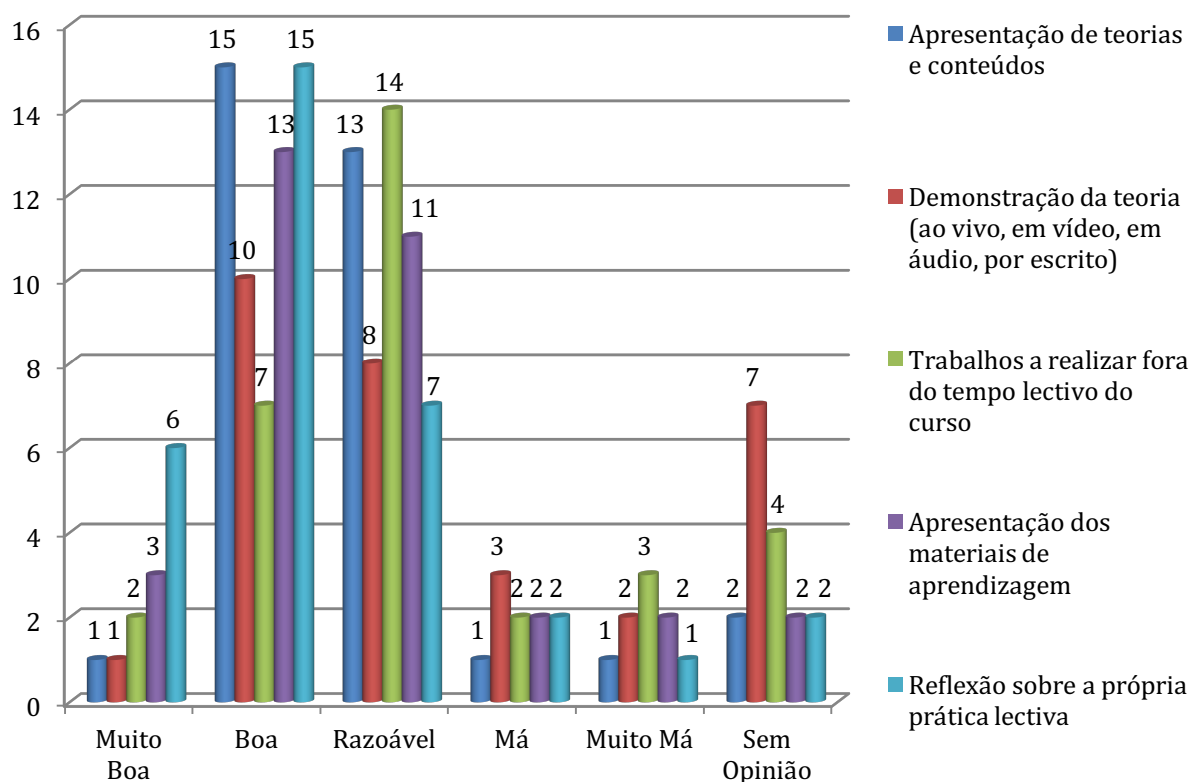


Gráfico nº 21 – Avaliação da formação no âmbito da Interculturalidade.

Tendo em conta os diferentes parâmetros propostos, constatamos que os inquiridos consideram a formação obtida, nos três planos considerados, essencialmente como «boa» e «razoável».

Analisando os dados do gráfico do sentido mais positivo para o mais negativo, verificamos que foi considerada «Muito Boa» a reflexão sobre a própria prática» (6 respostas), a apresentação dos materiais de aprendizagem (3 respostas), a referência aos trabalhos a realizar fora do tempo lectivo do curso (2 respostas), a apresentação de teorias e conteúdos e a demonstração da teoria (ao vivo, em vídeo, em áudio, por escrito) (ex-aequo 1 resposta).

Foi referida como «Boa» a reflexão sobre a própria prática e a apresentação de teorias e conteúdos (ex-aequo por 15 respondentes), a apresentação dos materiais de aprendizagem (13 respostas), a demonstração da teoria (ao vivo, em vídeo, em áudio, por escrito) (10 afirmações), os trabalhos a realizar fora do tempo lectivo do curso (7 respostas). Este foi, no conjunto dos parâmetros, o que mais elevados valores obteve.

Como «razoável» surgem os trabalhos a realizar fora do tempo lectivo do curso (14 respostas), a apresentação de teorias e conteúdos (13 respondentes), a apresentação dos materiais de aprendizagem (11 respostas), a demonstração da teoria (ao vivo, em vídeo, em áudio, por escrito) (8 afirmações), reflexão sobre a prática lectiva (7 respostas). O nível «razoável» foi o segundo mais pontuado, muito próximo, aliás, do «bom».

Foi, tida como «Má» a demonstração da teoria (ao vivo, em vídeo, em áudio, por escrito) (3 respostas), a referência aos trabalhos a realizar fora do tempo lectivo do curso e a apresentação dos materiais de aprendizagem para (2 inquiridos) e a reflexão sobre as práticas lectiva (1 resposta).

Quase em igualdade com este último parâmetro, situou-se o «Muito Má», assim distribuído: a referência a trabalhos a realizar fora do tempo lectivo do curso (3 respostas), a demonstração da teoria (ao vivo, em vídeo, em áudio, por escrito), a apresentação dos materiais de aprendizagem (ex-aequo 2 respostas) e também apresentação de teorias e conteúdos e reflexão sobre as práticas lectivas (ex-aequo 1 resposta). Os docentes inquiridos referiram o indicador «Sem Opinião», 7 vezes relativamente à formação obtida com a demonstração da teoria (ao vivo, em vídeo, em áudio, por escrito), 4 vezes quanto aos trabalhos a realizar fora do tempo lectivo do curso e 2 vezes (ex-aequo) a reflexão sobre a prática, a apresentação de materiais de aprendizagem e a apresentação de teorias e conteúdos.

2.2.3. Áreas a incluir na formação contínua

Relativamente à opinião sobre a necessidade da existência de componentes de interculturalidade nos cursos da formação contínua dos professores de educação especial, 71% dos inquiridos (dos 62 professores que responderam a esta questão) considera necessário e 29% não o considera (gráfico nº 22).

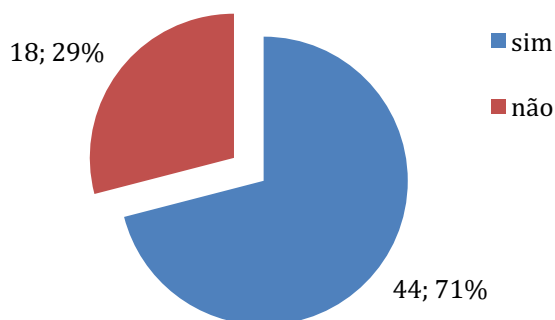


Gráfico n° 22 – Necessidade de componentes interculturais na formação contínua dos professores de educação especial.

Tendo-lhes, ainda, sido pedido que identificassem os componentes que consideravam necessárias que integrassem a formação contínua, as respostas dadas estão sistematizadas no gráfico n° 23.

Em termos específicos, os temas que podem integrar a formação contínua no âmbito da interculturalidade, de acordo com as respostas dadas, anteriormente englobadas nas estratégias de interculturalidade e inclusão, são: temática cívica e temática intercultural (gráfico n° 23).

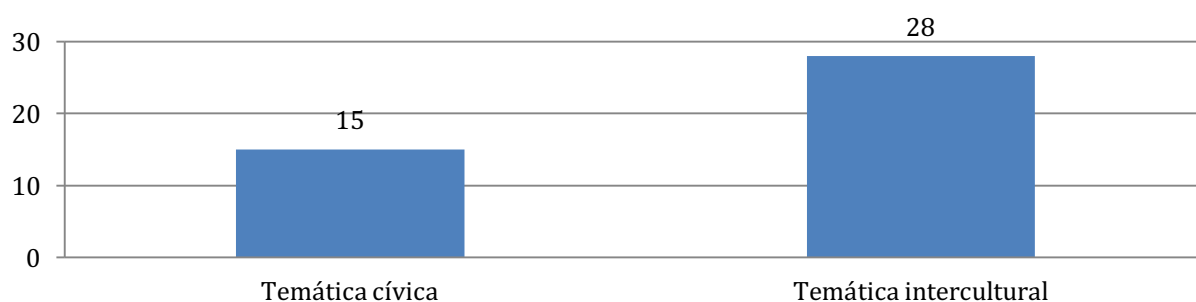


Gráfico n° 23 – Componentes a integrar os currículos de formação contínua de professores de educação especial no âmbito da interculturalidade.

Podemos inferir que se confirma a necessidade de formação na área da interculturalidade, como demonstra o elevado número de respostas (28), que se configura, sem dúvida, como complementar da necessidade de formação na temática cívica, referida por 15 respondentes.

2.2.4. Avaliação de toda a formação realizada em interculturalidade

Vejamos, agora, como os inquiridos valorizam avaliativamente a sua formação, atendendo, tanto quanto à inicial como à contínua.

Assim, foi-lhes pedido que se manifestassem acerca da formação recebida ao longo da sua carreira profissional (inicial e contínua) no domínio da Educação Intercultural.

Para tal foi apresentada uma escala de 0 a 5, onde o valor menor corresponde à ausência de formação e o valor maior (5) representa uma formação intensiva e especializada nesse âmbito. Os resultados obtidos sobre essa questão encontram-se representados na tabela nº3 e no gráfico nº 28, relativos à formação inicial e na tabela nº 4 e no gráfico nº 29, no que à formação contínua respeita.

2.2.4.1. Formação inicial

Aparentemente, na formação inicial, é tida em linha de conta a formação no âmbito da interculturalidade, contudo esta aparenta aproximar-se em muito da formação contínua, ao serem destacadas as opções de debates e encontros, como o que se verifica na formação contínua. Consideramos também interessante o facto da avaliação feita pelos profissionais se centrar maioritariamente no nível dois e três, não se verificando desta forma uma formação intensiva e especializada, como pensamos que a temática merece.

Tabela nº 7 – Avaliação da formação inicial recebida pelos professores da Educação Especial.

FORMAÇÃO INICIAL	0	1	2	3	4	5
Processos de avaliação/diagnóstico das necessidades de inclusão	12	9	10	17	4	2
Testes/Provas para avaliação de competências	15	12	16	6	4	1
Estratégias psicopedagógicas diferenciadas	12	7	11	16	7	
Debates, exercícios ou outras actividades sobre diferentes culturas	15	7	10	17	5	1
Encontros /seminários abordagens diferenciadas	22	7	9	11	4	
Respectiva carga horária	15	10	14	11	2	
Total	91	52	70	88	26	4

Analisando os dados que constituem a tabela nº 7, convém dizer que utilizámos um código de cores, em função do número de respondentes por níveis de avaliação: a cor rosa indica que o número de professores nesse nível tem um valor superior a 10, o verde que esse número é inferior a 10 e o azul que é inferior a 5 professores.

Salienta-se, que com o nível máximo de formação (formação intensiva – nível 5) se regista um número muito reduzido de professores e apenas em três áreas de formação (processos de avaliação/diagnóstico das necessidades de inclusão (2); testes/provas para avaliação de competências e debates(1), exercícios ou outras actividades sobre diferentes culturas)(1). Com o nível 4 já se verifica um acréscimo de formação, contemplando todas as áreas em avaliação, destacando-se a de estratégias diversificadas (7). No nível 3 com grande destaque surge a área de processos de avaliação/diagnóstico das necessidades de inclusão (17); estratégias psicopedagógicas diferenciadas (11) e debates sobre diferentes culturas(17). No entanto, a conclusão directa que se retira da leitura do gráfico é que os valores 0, 2 e 3 (ausência de formação e pouca formação) monopolizam a avaliação dos docentes. Notável a carência no que se refere a encontros/seminários e abordagens diferenciadas.

Como se verifica o nível 0 (ausência de formação) é o de maior valor relativo (91 respostas) (gráfico nº 24), tornando o mesmo patente a urgência em que os currículos de formação inicial dos professores sejam repensados.

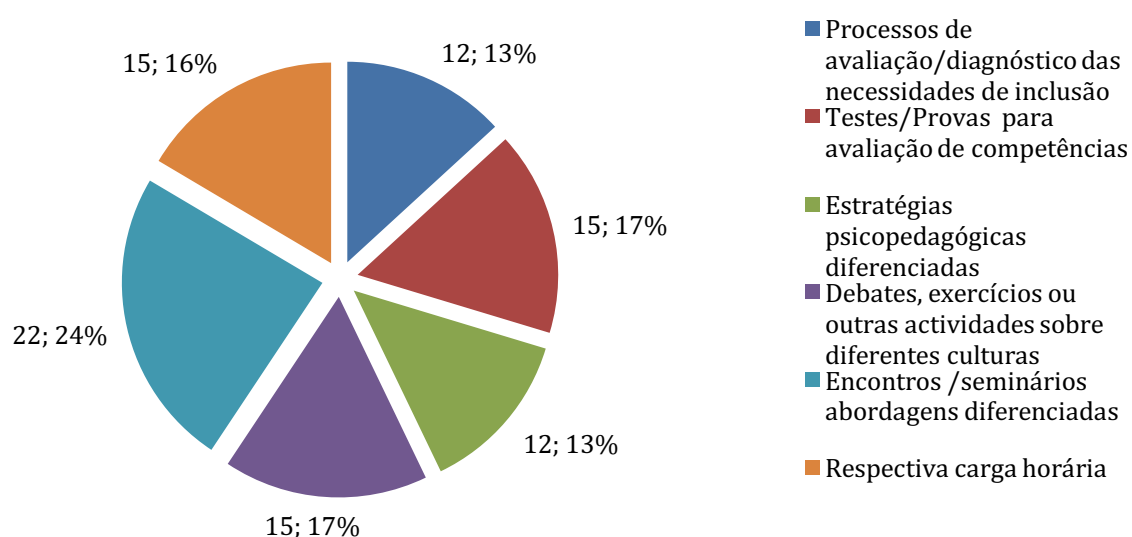


Gráfico nº 24 – Avaliação da formação inicial recebida pelos professores de educação especial no âmbito da Interculturalidade.

Analisando a informação disponível no gráfico acima apresentado, podemos concluir que a maior percentagem (24%), relativa a 22 respondentes, é representada pela defesa da necessidade de que a formação inicial compreenda encontros/seminários de abordagens diferenciadas, sobre temáticas interculturais.

Logo de seguida surge com (17%), a opinião da necessidade de implementação de testes e provas para avaliação de competências bem como os debates, exercícios ou outras actividades sobre diferentes culturas, referidas, em ambos os casos, por 15 respondentes.

A contemplação de uma carga horária específica para a temática em causa, surge em terceira posição, com 16%, como um dos aspectos fundamentais a ter em conta para 15 respondentes.

Por fim, com 13% surgem as estratégias psicopedagógicas diferenciadas e os processos de avaliação/diagnóstico das necessidades de inclusão, ambos registadas por 13 respondentes.

Somos levados a concluir que, dada a dispersão de opinião, não se terá uma definição concreta dos conteúdos a incluir nos currículos de formação inicial para a interculturalidade, mas que essa inclusão é indispensável e urgente.

2.2.4.2. Formação contínua

À semelhança do que no ponto anterior referimos e para melhor compreensão e auxílio à leitura dos dados referentes à formação contínua, construímos as tabela nº 8 e o gráfico nº 25.

Tabela nº 8 – Avaliação da formação contínua recebida pelos professores da educação especial.

FORMAÇÃO CONTÍNUA	0	1	2	3	4	5
Processos de avaliação/diagnóstico das necessidades de inclusão	11	5	5	14	4	6
Testes/Provas para avaliação de competências	11	6	13	9	3	1
Estratégias psicopedagógicas diferenciadas	11	3	8	9	6	4
Debates, exercícios ou outras actividades sobre diferentes culturas	16	3	5	13	5	2
Encontros /seminários abordagens diferenciadas	19	3	6	5	9	1
Respectiva carga horária	15	5	11	8	4	
Total	83	25	48	58	31	14

Tendo seguido o critério do código de cores, já explicado quando abordamos a formação inicial, passamos à análise dos dados que compõem a tabela nº 8. Permite a mesma que

digamos que na formação contínua existe um maior investimento nas diferentes áreas em avaliação. Apesar de ainda se registar um número elevado de ausência de formação, os valores 1 e 2 registam um menor número de referências.

Atribuímos este investimento à maior liberdade de opções que o docente tem quando se equaciona a formação contínua, isto porque esta é da inteira responsabilidade dos professores, podendo eles procurar a que mais lhes interessa.

Outro aspecto significativo é o de que com formação intensiva já existem professores que trabalharam todas as áreas avaliadas.

Importa referir que o maior número de professores se encontra, contudo nos níveis de avaliação 0 (ausência de formação) nos dois tipos de formação, sofrendo alterações nos outros níveis. No nível 5 (formação intensiva) é maior o número de professores em todas as áreas de avaliação (o total da formação inicial corresponde a 4 professores e na contínua 14 professores). Já o nível 4 apresenta um total de 26 professores na formação inicial e um total de 31 na formação contínua.

Dada a nossa preocupação com necessidades de formação intercultural também na formação contínua, elaborámos o gráfico nº 25, onde evidenciam as áreas indicadas como não contempladas no processo formativo ao longo do exercício docente.

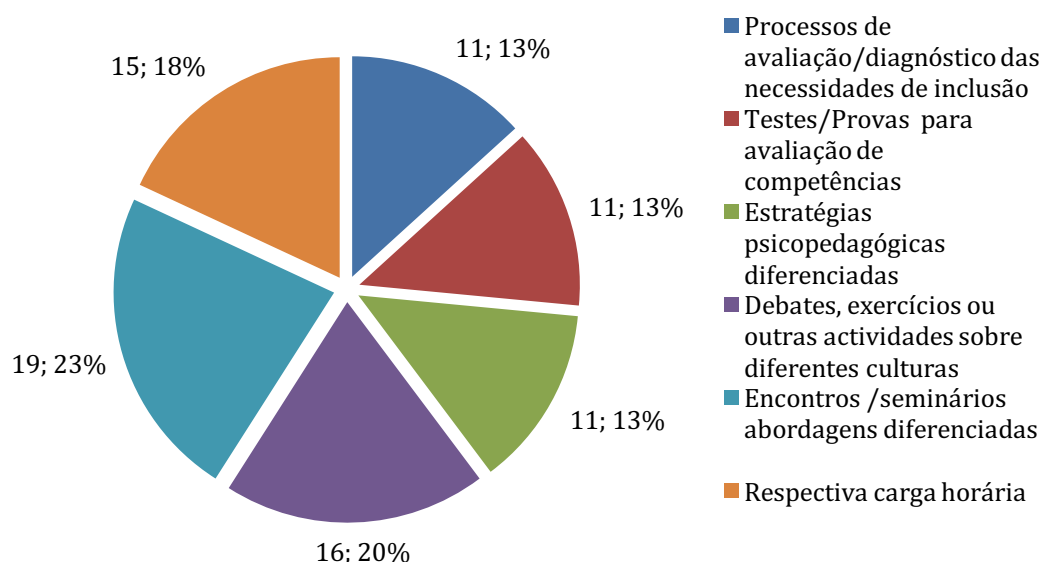


Gráfico nº 25 – Avaliação da formação contínua recebida pelos professores de educação especial no âmbito da interculturalidade.

Sobre a formação contínua verificamos que são interessantes os resultados que o gráfico nº 25 nos permite visualizar, sendo de destacar o facto de serem apresentados como necessidade inferencial os encontros ou seminários (23%), seguidos dos debates (20%), da carga horária (18%) e, ex-aequo, os processos de avaliação/diagnóstico das necessidades de inclusão, testes/provas para avaliação de competências e estratégias psicopedagógicas diferenciadas.

2.2.5. Contextos de realização da formação

No gráfico nº 26 podemos ver os resultados registados quanto às respostas dos docentes acerca do contexto da realização da sua formação em interculturalidade.

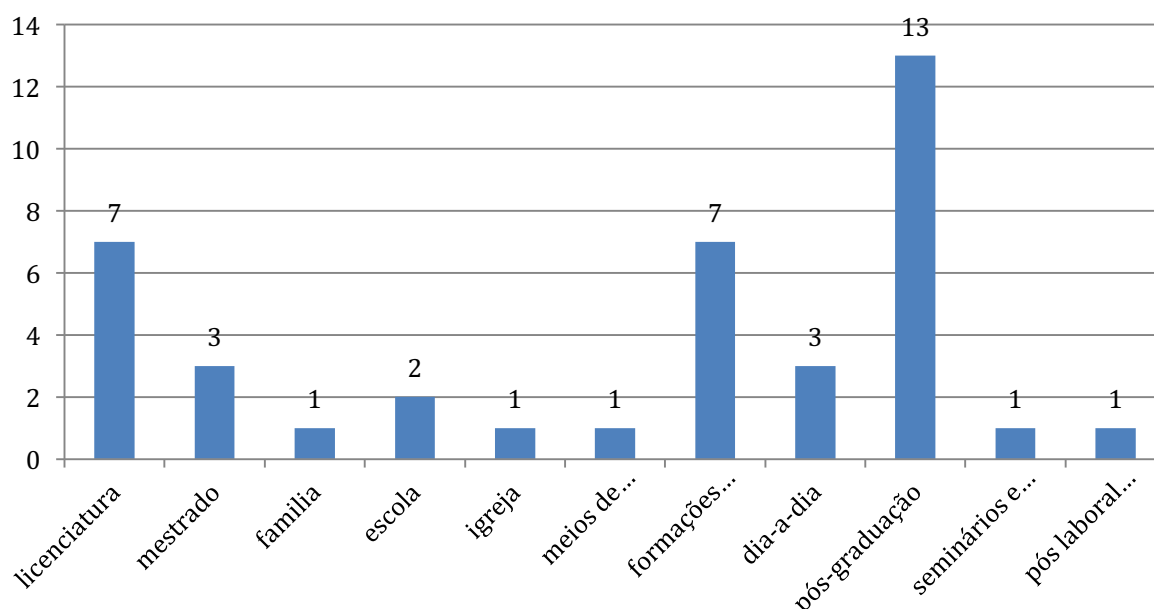


Gráfico nº 26 – Contexto da formação dos docentes intervenientes no questionário.

Pela leitura do gráfico facilmente se chega à conclusão de que o contexto mais representativo na obtenção de formação intercultural situa-se na pós-graduação (13 inquiridos), seguido da formação contínua de professores e da licenciatura (ex-aequo, com 7 inquiridos), do mestrado e dos contextos do dia-a-dia (ex-aequo ou 3 inquiridos cada), e da família, da igreja, dos meios de comunicação social, dos seminários e palestras e ainda de formação pós-laboral (indefinida) (1 referência em cada caso). Acrescente-se que são mencionados contextos como

a escola, a família a igreja, os meios de comunicação social, palestras e seminários, bem como os formativos.

Os dados aqui apresentados permitem-nos inferir que a formação mais centrada na problemática da interculturalidade é a pós-graduação. Este tipo de formação, para além da aquisição de conhecimentos, permite a aquisição de uma determinada especialização, que possibilita o acesso a funções docentes mais específicas, como, por exemplo, a especialização para exercer educação especial. Também a formação contínua de professores e a licenciatura surgem como dois campos de grande investimento formativo. Os docentes procuram cumprir a obrigatoriedade de satisfazer o estabelecido pela lei portuguesa em relação à formação contínua, que exige ao corpo docente um limite mínimo anual de 25 horas de formação, para que os docentes possam evoluir e transitar de escalão na carreira docente, não obstante, actualmente esta estar congelada e não haver progressões.

Para além destas razões, consideramos importante que o corpo docente esteja desperto e a sentir necessidade de se actualizar em diversos campos do saber. A sociedade evolui incessantemente e os docentes têm de acompanhar essa evolução através do auto-conhecimento e de formação partilhada, como refere Nóvoa (2009).

2.2.6. Contextos de implementação da formação intercultural

Apresentando a escola uma variada possibilidade de contextos educativos, consideramos pertinente perceber quais os preferidos dos docentes na implementação das práticas interculturais (gráfico nº 27).

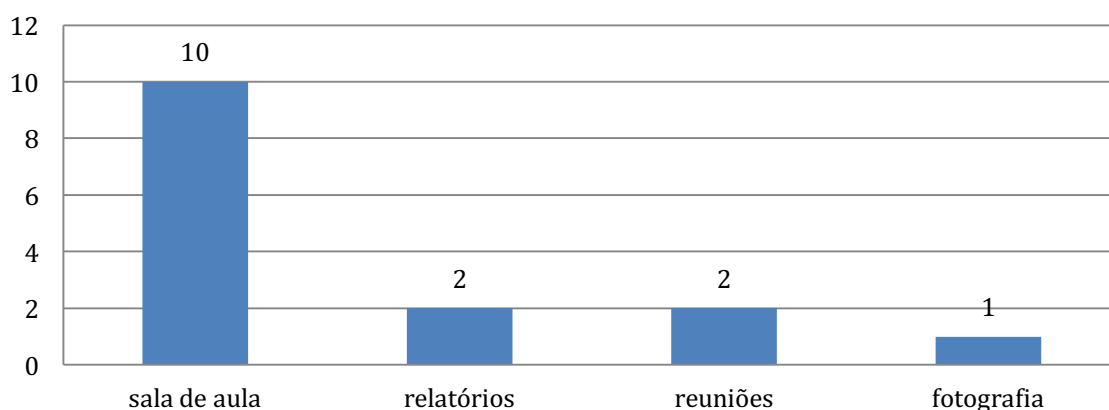


Gráfico nº 27 – Contextos da realização de actividades interculturais.

Os contextos em que essas actividades são desenvolvidas prendem-se maioritariamente com a sala de aula, com 10 ocorrências. Os relatórios e as reuniões apenas são assinalados em 2 ocorrências e a fotografia apenas em uma. Inferimos pela análise do gráfico que os registos fotográficos ocorrem ocasionalmente, grande parte das vezes em salas de aulas e eventualmente em outros contextos.

2.2.7. Entidades formadoras

No que respeita às entidades formadoras responsáveis pela formação dos docentes inquiridos, designadamente no que à interculturalidade respeita, os dados recolhidos estão organizados no gráfico nº 28.

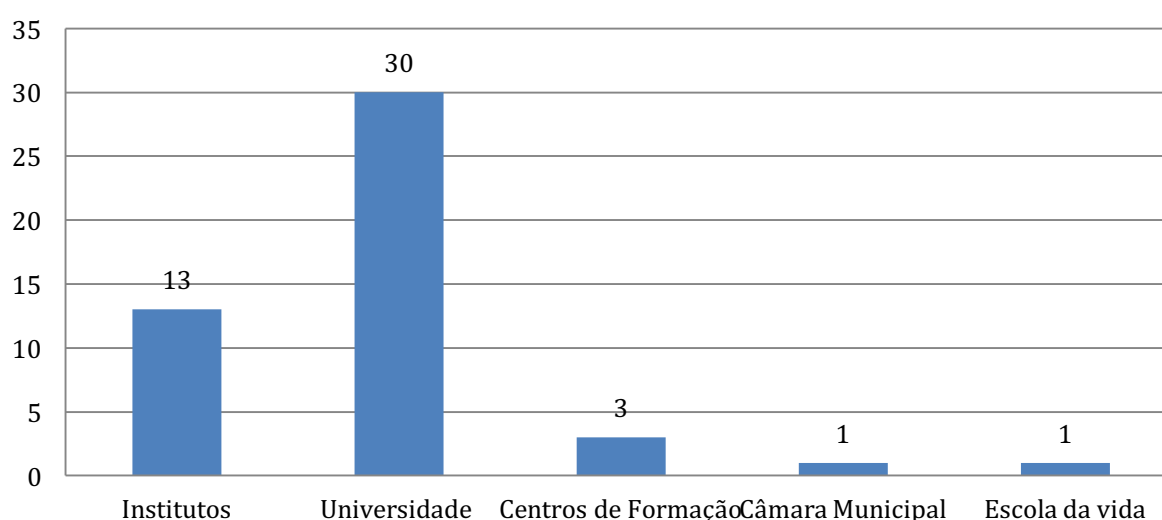


Gráfico nº 28 – Entidades formadoras com maior destaque.

Tendo em consideração as respostas de 48 (68,6% dos 70 inquiridos), podemos assegurar que a instituição com um maior índice de respostas é a Universidade, referida por 30 inquiridos (42,9%), seguida dos «Institutos», referidos por 13 inquiridos (18,6%); e dos centros de formação, com o valor mais baixo, na medida em que apenas 3 respondentes (4,3%) os indicaram.

De facto, pouco relevo é verificado relativamente aos centros de formação, sendo a referência à Câmara Municipal e à escola da vida referidas em apenas 1 ocorrência, cada uma.

Actualmente, a formação académica está mais exigente e requiere uma formação universitária. Os prosseguimentos de estudos situam-se maioritariamente ao nível universitário, daí se verificar um elevado número de respostas neste tipo de entidades formadoras.

2.2.8. Modalidades de formação

No que às modalidades da formação respeita, são distinta as indicações dos inquiridos, conforme se verifica no gráfico seguinte (gráfico nº 29). Os respondentes referem a formação inicial, os contextos educativos de interculturalidade e multiculturalidade, a realidade escolar, a disciplina curricular, a pós-graduação, a formação contínua de professores e a pedagogia diferenciada, não distinguindo, na verdade momentos e modalidades de formação.

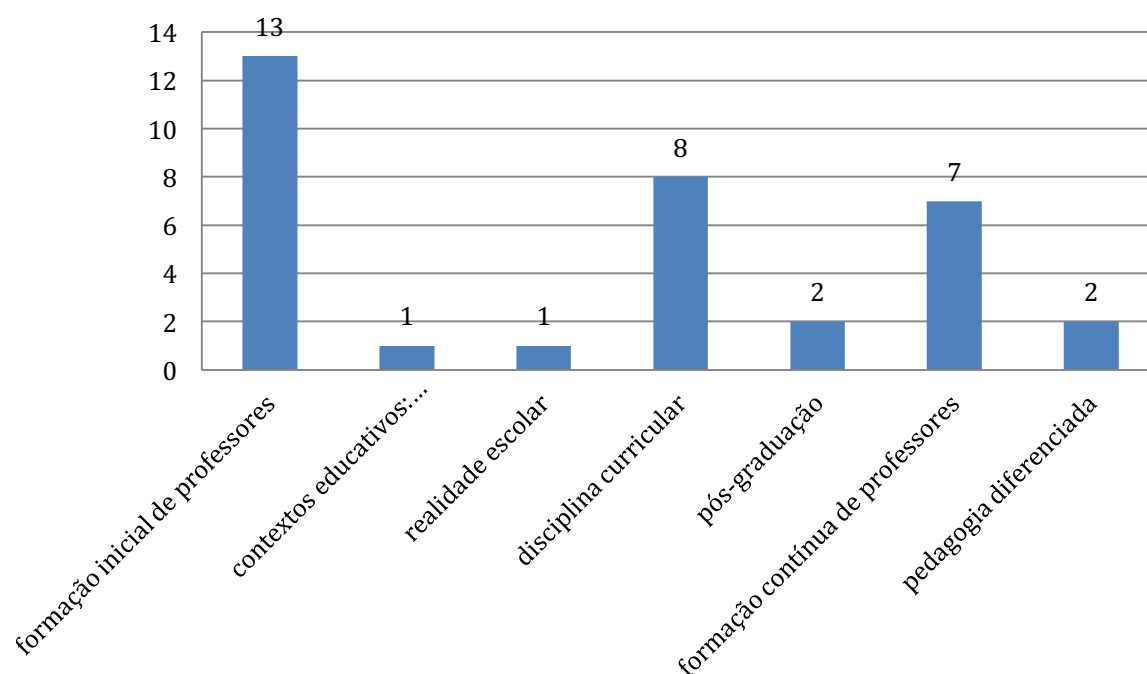


Gráfico nº 29 – Modalidades de formação frequentadas pelos docentes.

Deste modo, a formação inicial de professores (com 13 respondentes) é a mais representativa em termos de respostas. Com uma representatividade inferior, mas ainda assim significativa, surge a «disciplina curricular» (com 8 respondentes), quase em pé de igualdade com formação contínua (com 7 referências).

Em ex-aequo (2 professores cada), são indicadas a pedagogia diferenciada e a pós-graduação. Os contextos educativos de interculturalidade e multiculturalidade surgem referidos por 1

entrevistado, em cada caso, o mesmo acontecendo com a realidade escolar, que surge também referida por apenas 1 inquirido.

Realçamos que alguns dos inquiridos não distinguiram momentos e modalidades de formação, pois a análise dos dados evidencia existir alguma confusão por parte de alguns respondentes em identificar as modalidades de formação frequentadas, confundindo-as com momentos formativos.

2.2.9. Competências construídas

Tomando por referência a formação obtida, procurámos conhecer que competências tinham os respondentes construído ao longo do seu percurso profissional e formativo em termos interculturais (gráfico nº 30).

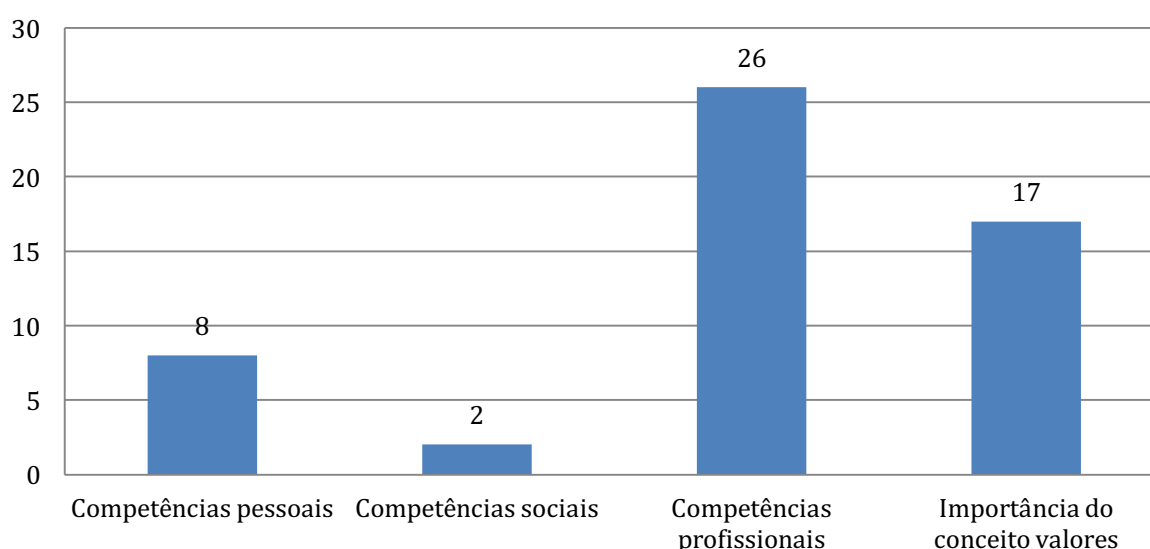


Gráfico nº 30 – Competências construídas com a formação realizada.

A análise do gráfico permite-nos verificar as perspectivas dos inquiridos sobre as competências construídas com a formação que realizaram.

Assim, do total de 53 (75,7%) responderam a esta questão, tendo a maioria, 26 (37,1%), atribuído a maior importância às competências profissionais. Por ordem decrescente de valorização, foi indicado por 17 (24,3%) o conceito valores; por 8 (11,4%) foram referidas as competências pessoais; e, com a menor expressão, surgem as competências sociais, afirmadas

apenas por 2 (2,9%). Verifica-se, assim, que valorizaram sobretudo as competências profissionais e a importância do conceito de valores. A baixa cotação das competências sociais pode querer significar que as consideram implícitas nas outras, pelo que não as assinalam tanto.

2.3. Intervenção educativa

Com a parte quatro do questionário, pretendemos recolher dados que nos permitissem caracterizar a intervenção dos professores no processo educativo em termos interculturais, designadamente a dinamização, na sala de aula, de uma profunda relação afectiva, solicitando-se aos inquiridos que indicassem as estratégias/actividades a que recorriam. Foram também questionados sobre a realização em sala de projectos/actividades que contemplem noções/attitudes/valores e ou comportamentos intermulticulturais, quais e em que contextos; acerca da utilidade que lhes atribuem; e se registam por escrito os resultados dessas dinâmicas pedagógicas e didácticas visando a promoção da interculturalidade.

2.3.1. Dinamização da relação afectiva na sala de aula

Verifica-se que 60 inquiridos (90% dos 67 respondentes a esta questão) consideram importante que se dinamize na sala de aula uma sólida relação de afectividade com os alunos. Apenas 7 (10% dos 67) opinam que não será necessário o estabelecimento de relações afectivas para manter a dinâmica da sala de aula (gráfico nº 31).

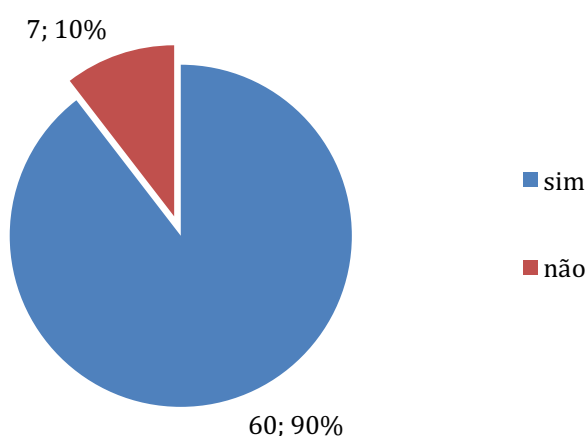


Gráfico nº 31 – Necessidade de desenvolver relação afectiva na sala de aula.

Tendo em conta os dados, verificamos, então, que uma maioria significativa dos inquiridos 60 (90%) dos 67 que responderam à questão, consideram importante o estabelecimento de uma estável e duradoura relação afectiva em sala de aula.

Corroboramos em pleno esta opinião, pois defendemos que só humanizando a escola e mais especificamente a sala de aula, conseguiremos incutir valores básicos, como os abordados por diversos autores, entre eles Aguado (1995) e Meijer (2009). Concordamos, a propósito, com o que nos diz (Pérez, 2004, p. 12), quando refere que a sala de aula é o espaço:

donde niñas y niños son entrenados en la resolución positiva de los conflictos; donde el currículum oculto es considerado tanto como el explícito; donde el mundo de los sentimientos es tan importante como el del conocimiento y el de las acciones.

De estos modelos se han derivado, además, diversas metodologías. Cada una de ellas es importante en sí misma y presentan claras virtudes. Sin embargo, su adecuada combinación potencia su efectividad y el alcance de los objetivos interculturales: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje significativo, el tratamiento de los conflictos y el entrenamiento de la interculturalidad en su resolución positiva, el enfoque socioafectivo, los juegos cooperativos y de simulación, el trabajo con el humor, los estudios de casos, los dilemas.

2.3.2. Estratégias/actividades utilizadas

Reconhecida, pela maioria dos inquiridos, a importância de estabelecimento de uma relação afectiva significativa com os alunos, detenhamo-nos agora nas estratégias que os mesmos referiram para a promoção desse processo (gráfico nº 32).

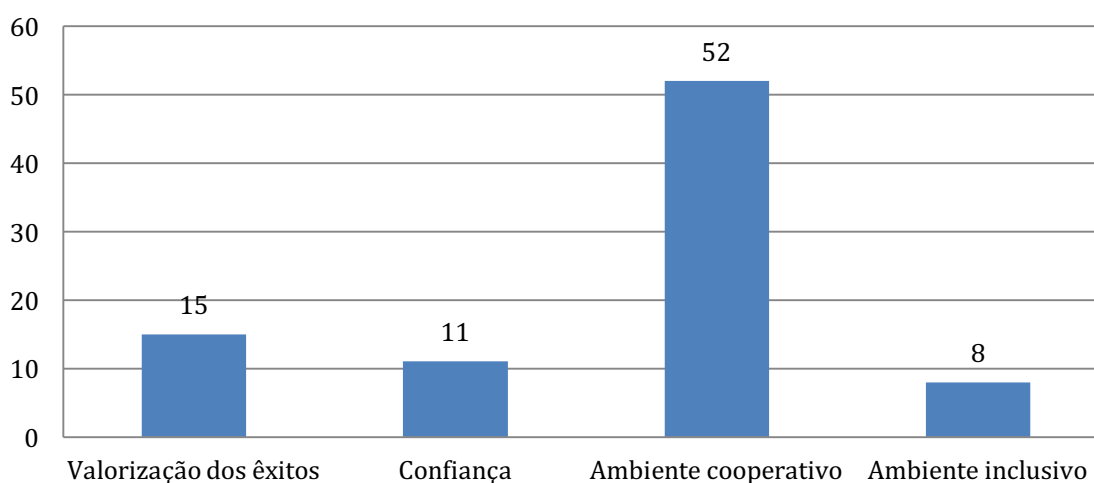


Gráfico nº 32 – Estratégias de dinamização da relação afetiva na sala de aula.

Para a efectivação da dinâmica em causa, referem diferentes tipos de actividades/estratégias tais como: um ambiente cooperativo, assinalado com maior representatividade (52 afirmações), seguido da valorização dos êxitos (15 indicações). Igualmente assinalado, contudo com menor representatividade surgem a confiança e ambiente inclusivo, com 11 e 8 inquiridos respectivamente, a darem essas respostas.

2.3.3. Projectos/actividades promotoras da interculturalidade

No sentido do aprofundamento do conteúdo e significado das respostas anteriores, foi solicitado aos inquiridos que referissem os projectos/actividades em que contemplam noções/attitudes/valores ou comportamentos interculturais. Assim, 46 (70 %) dos 66 que responderam a esta questão, afirmaram realizar esse tipo de tarefas e 20 (30%) que não as realizam (gráfico nº 33).

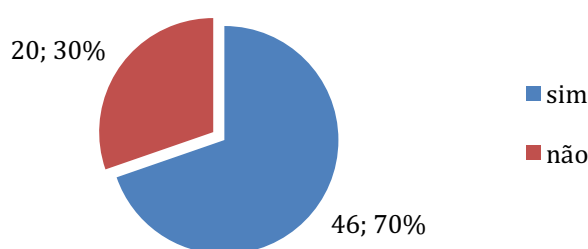


Gráfico nº 33 – Percentagem de docentes que realizam actividades intermulticulturais na sala de aula.

2.3.4. Dificuldades das crianças em ambiente intercultural

Quanto, à questão sobre a possibilidade das crianças em situação ou ambiente de interculturalidade apresentarem dificuldades nos domínios cognitivo, afectivo, físico-motor, social ou outro (gráfico nº 34), destacam-se os resultados referentes ao desenvolvimento social, que foi assinalado 35 vezes pelos respondentes, o que para nós é significativo, pois consideramos que qualquer criança/jovem, em situação de inadaptabilidade na relação interpessoal, vê comprometida a sua competência social, dificultando, em grande parte, o seu sentido de pertença. Por ordem decrescente foram ainda assinaladas dificuldades no desenvolvimento afectivo (16 vezes), no desenvolvimento cognitivo (13 vezes) e, ex-aequo, no fisicomotor e noutras áreas não definidas (2 vezes cada).

De destacar o valor significativo apresentado pelo desenvolvimento físico/motor, pois este é considerado não afectado, comparativamente ao social, o que destrói a ideia, quase um mito do passado, de que um sujeito com um comprometimento físico seria sempre considerado um inadaptado.

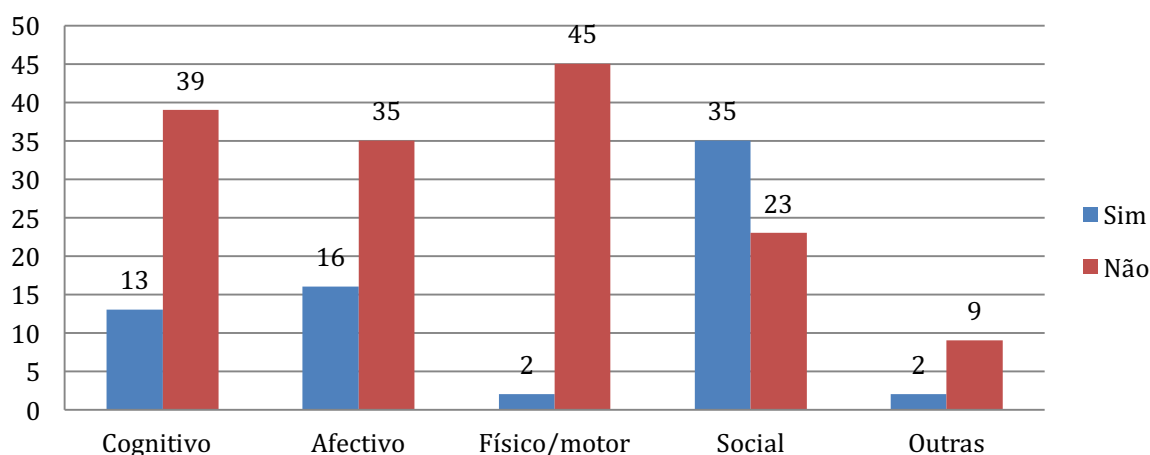


Gráfico n.º 34 – Representações acerca das dificuldades no desenvolvimento das crianças em situações/contextos interculturais.

2.3.5. Intervenção psicopedagógica dos professores de Educação Especial

Ao visualizarmos o gráfico n.º 35, verificamos que 47 docentes (70% dos 67 respondentes), consideram que a intervenção dos professores de educação especial pode reduzir os problemas de crianças em situações de multiculturalidade, ainda que 20 (30%) considerem que não.

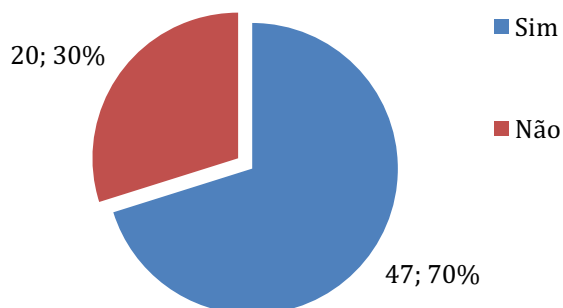


Gráfico n.º 35 – Intervenção dos professores de educação especial na redução dos problemas de crianças em situações de multiculturalidade.

A nossa opinião é concordante com a dos 70% dos inquiridos, pois consideramos que a intervenção psicopedagógica dos professores de educação especial, suportada por conhecimentos no domínio da interculturalidade, reduz os problemas de crianças/jovens nesta situação, não só em termos de prevenção como na busca respostas para as questões surgidas.

Somos de opinião, até pela nossa experiência profissional, que estes profissionais, pela sua experiência em práticas de apoio pedagógico individualizado e também pela sua formação complementar, estarão mais aptos a despistarem e, por conseguinte, a sanarem ou reduzirem os efeitos negativos ligados a problemáticas e/ou inadaptações em crianças/jovens expostos a situações de interculturalidade. A este respeito, Ainscow (2000), Bénard da Costa (2009) e (Rodrigues (2015), entre muitos outros autores, defendem que as restrições sociais e económicas se reflectem negativamente no sucesso educativo e, consequentemente, na qualidade de vida de crianças e jovens, pelo que as práticas docentes necessitam de contemplar estratégias diferenciadas que colmatem as diferenças e dificuldades e promovam a equidade num espírito de efectiva inclusão.

Complementando esta questão, os inquiridos foram questionados sobre os aspectos ou áreas em que a acção dos professores de educação especial poderia contribuir para reduzir os problemas das crianças/jovens. Os dados obtidos foram sistematizados no gráfico nº 36, que passamos a analisar.

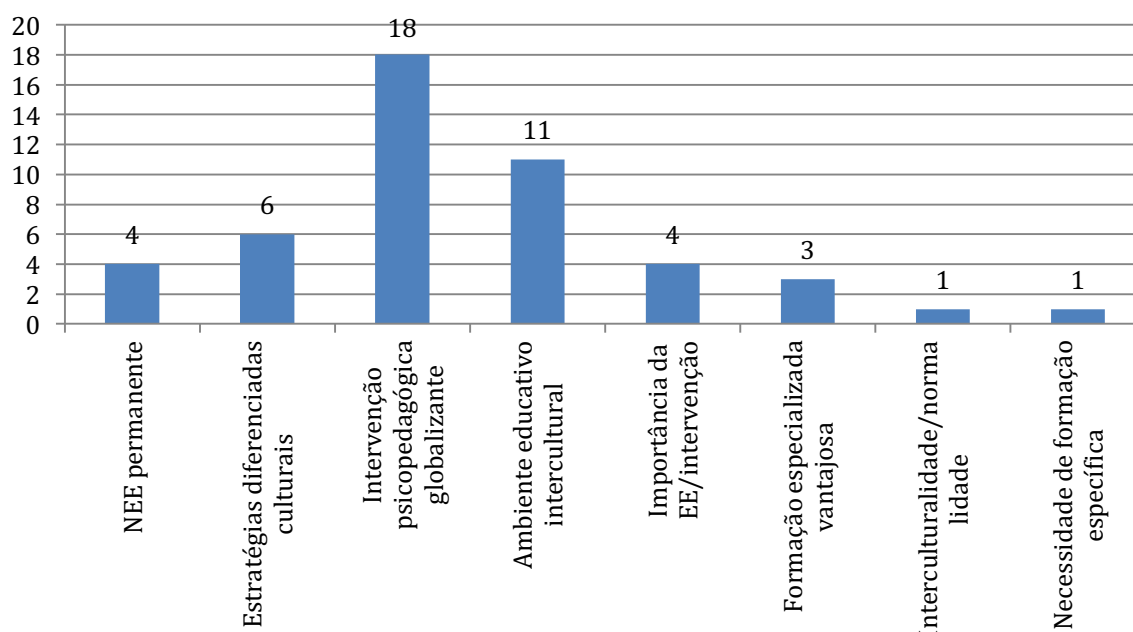


Gráfico nº 36 – Aspectos/áreas em que se faz sentir a intervenção psicopedagógica dos professores de educação especial.

Relativamente aos aspectos/áreas em que se faz sentir a intervenção psicopedagógica dos professores de educação especial, verificamos que as representações dos docentes inquiridos apontam a intervenção psicopedagógica globalizante como aquela em que ela mais incide (18 referências), seguindo-se, por ordem decrescente de ocorrência, os ambientes educativos interculturais (11 indicações), as estratégias diferenciadas culturais (6 afirmações), as NEE de carácter permanente (4), a importância da educação especial/intervenção (4 referências), a formação especial vantajosa (com 3 indicações), a interculturalidade/normalidade e a necessidade de formação específica (com uma referência cada).

Mais especificamente, os resultados levam-nos a inferir que os 18 inquiridos, que especificaram que a intervenção psicopedagógica globalizante, suportada por conhecimentos do domínio da interculturalidade, pode reduzir os problemas das crianças, causados pela vivência de situações de interculturalidade, consideram que os professores de educação especial têm um papel primordial no despiste precoce das diferentes problemáticas, de forma a identificarem e definirem, o mais cedo possível, as melhores estratégias para darem respostas às necessidades globais dos alunos em situação intercultural e/ou com NEE. Para tal, devem colocar em prática estratégias que englobem de forma inclusiva os diversos alunos/grupos/turmas nas comunidades escolares, orientadas para o sucesso educativo de todos os intervenientes.

Vão assim ao encontro das conceptualizações de Ribeiro (1993), ao defender que a educação global necessita de desenvolver competências básicas de comunicação e aprendizagem, desenvolvimento intelectual, auto-realização, bem-estar físico e emocional, desenvolvimento social, uma educação para a cidadania, formação cívica e moral, informação e orientação vocacional e, ainda, competências na área da criatividade e da formação artística.

Deste modo, o professor tem que assumir que a educação não pode centrar o ensino apenas na transmissão de conteúdos, mas sim projectar-se como facilitadora do desenvolvimento global dos alunos, dos seus saberes e competências. Daí a importância de cada professor se sentir responsável pela formação global dos seus alunos e não apenas pelo aspecto informativo, e relacionado com a sua área específica de actuação.

Os 11 inquiridos que referem os ambientes educativos interculturais, tal como os 6 que defendem as estratégias diferenciadas culturais, como áreas promotoras de desenvolvimento psicopedagógico, vão ao encontro das perspectivas ecológicas sistémicas e construtivistas e dos autores que têm vindo a promover a interculturalidade e a inclusão.

Como referimos no enquadramento teórico, a inclusão social tenderá a abranger todo e qualquer tipo de crianças/jovens em risco. Defendemos, como Díaz-Aguado (2004), Rodrigues (2011), Parrilla (2013), entre outros autores, que estes valores devem ser implementados para que se cumpra o principal objectivo educacional, paralelamente com as aprendizagens necessárias, de forma a alcançar o sucesso educativo como estudantes e como cidadãos. Portanto, deverão delinear-se estratégias de intervenção educativa fundamentadas numa perspectiva construtivista, ecológica e sistémica, orientadas para o desenvolvimento das crianças e jovens, qualquer que venha a ser o seu campo de acção.

Os 4 inquiridos que destacam as NEE de carácter permanente e os 4 que defendem a importância da educação especial, no que se refere à intervenção docente, sendo áreas em que se faz sentir a necessidade de intervenção psicopedagógica dos professores de educação especial, levam-nos a inferir que partilham connosco a perspectiva inclusiva, entendendo que também as crianças e os jovens com factores ambientais sócio-culturalmente pobres, em risco de exclusão social, de saúde e de qualidade de vida, estão em desvantagem educacional, com risco de insucesso escolar e de incerta vida pós-escolar, podendo, em situações extremas, continuadas, vir a apresentar défices cognitivos/prejuízos académicos similares aos manifestados pelas crianças ou jovens com NEE.

Prosseguindo a análise, observa-se que 3 (48%) dos 48 respondentes apontam a importância e vantagem da formação especializada e 1 (2,1%) deles a necessidade de formação específica, o que nos leva a concluir que são poucos os professores de educação especial inquiridos que sentem falta de formação psicopedagógica para actuarem neste âmbito.

Finalizando a análise, verifica-se que 1 outro inquirido (2,1%) refere que a acção dos referidos docentes se faz sentir na sua intervenção psicopedagógica no âmbito da interculturalidade quando se orienta para normalizar o sucesso de todos os alunos, respeitando as suas diferenças culturais e as respectivas circunstâncias, pessoais e sócio-culturais. Como Correia (1991), Ainscow (1995) e Bénard da Costa (2009), subentende-se aqui uma relação com a perspectiva que valorizou a integração de todas as crianças em instituições de ensino regular, com facilidades no acesso, garantidas pelo governo. Os referidos autores justificaram que a integração escolar decorreu da evolução do princípio de “normalização”, defendendo que a educação das crianças com problemáticas ou deficiências deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. Numa perspectiva mais avançada, têm vindo a defender uma efectiva inclusão nas escolas onde os pares sem

dificuldades/deficiências se encontram, visando para todos o alcance do respectivo potencial de desenvolvimento como tão bem defendeu Vygotsky (1999).

2.3.6. Realização de projectos/actividades interculturais

Continuando a aprofundar o sentido da intervenção educativa dos professores de educação especial destacamos o facto de existir uma forte percentagem (70%) de docentes a implementarem acções interculturais (gráfico nº 35). Estamos em crer que a confirmação destas práticas tem origem na reflexão sobre a acção, feita pelo corpo docente acerca das necessidades específicas demonstradas pelos alunos.

Neste plano, e de acordo com o gráfico nº 37 das estratégias usadas aquelas em que se observa maior expressão são as actividades variadas, com 28 ocorrências; seguindo-se, por ordem decrescente, com uma diferença muito significativa, os projectos e os debates (ex-aequo, com 6 ocorrências); as histórias e as TIC (ex-aequo, com 4 ocorrências); com 3 (ex-aequo), estão as expressões e as actividades entre a escola e a família; e, com menor expressão, surgem, também ex-aequo, os trabalhos de grupo e as visitas de estudo. Inferimos desta análise que os inquiridos desenvolvem, por certo, muitas outras actividades de âmbito intercultural para além das especificadas (ex. histórias, debates e expressões...).

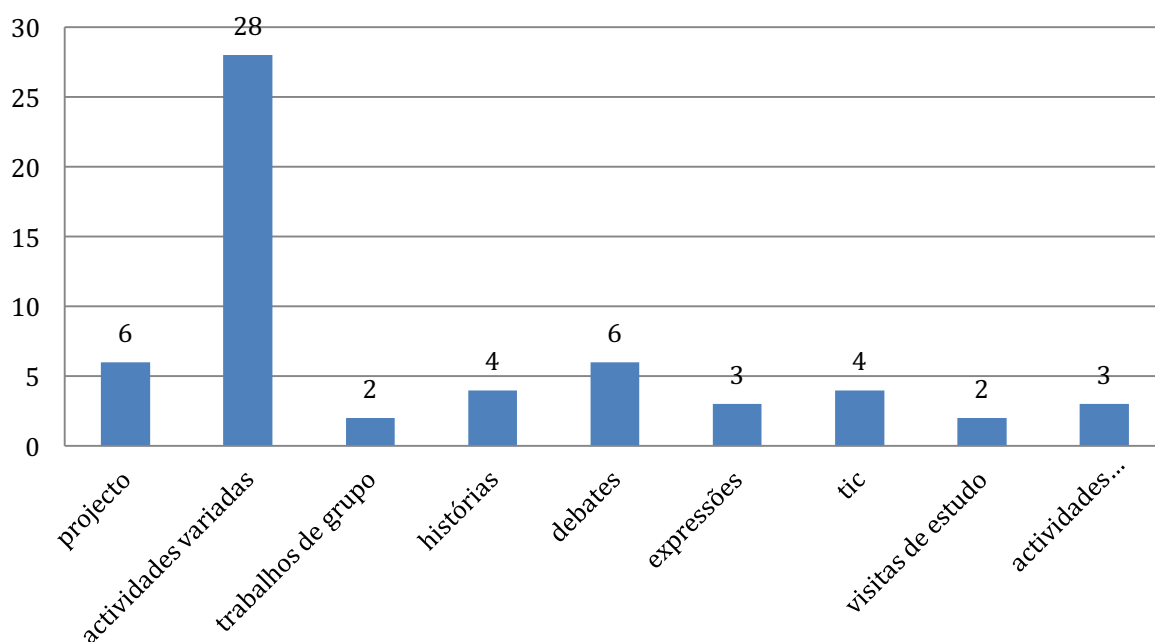


Gráfico nº 37 – Projecto, temáticas/estratégias de promoção da interculturalidade.

2.3.7. Registos efectuados

Identificadas as diferentes tarefas realizadas na sala de aula, interessou-nos saber se os docentes tinham por norma fazerem registos escritos dos resultados obtidos, face ao tratamento dos temas e estratégias na promoção da interculturalidade. As respostas, embora não sendo as que esperávamos, foram animadoras, uma vez que 44 professores (75%) dos 69 respondentes à questão os realiza, havendo, no entanto, 15 (25%) que mencionam não fazer qualquer tipo de registo relacionado com o tema (gráfico nº 38).

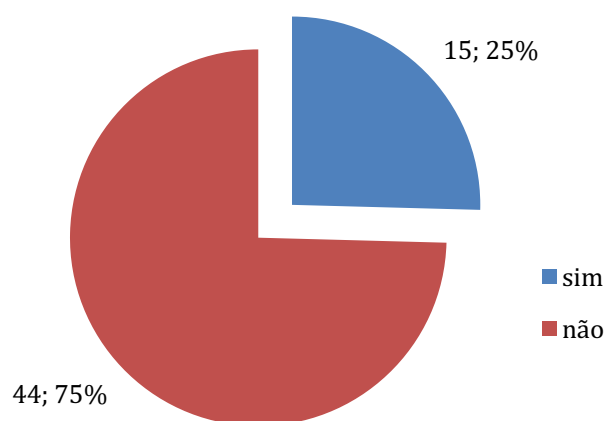


Gráfico nº 38 – Importância atribuída aos registos de avaliação das actividades no âmbito da interculturalidade.

2.3.7.1. Utilidade dos registos

No que concerne à importância atribuída aos registos de avaliação das actividades realizadas dentro da temática intercultural, os 14 inquiridos que responderam a esta questão situaram-nos em três áreas: intervenção psicopedagógica, valorização dos registos e obrigatoriedade (gráfico nº39).

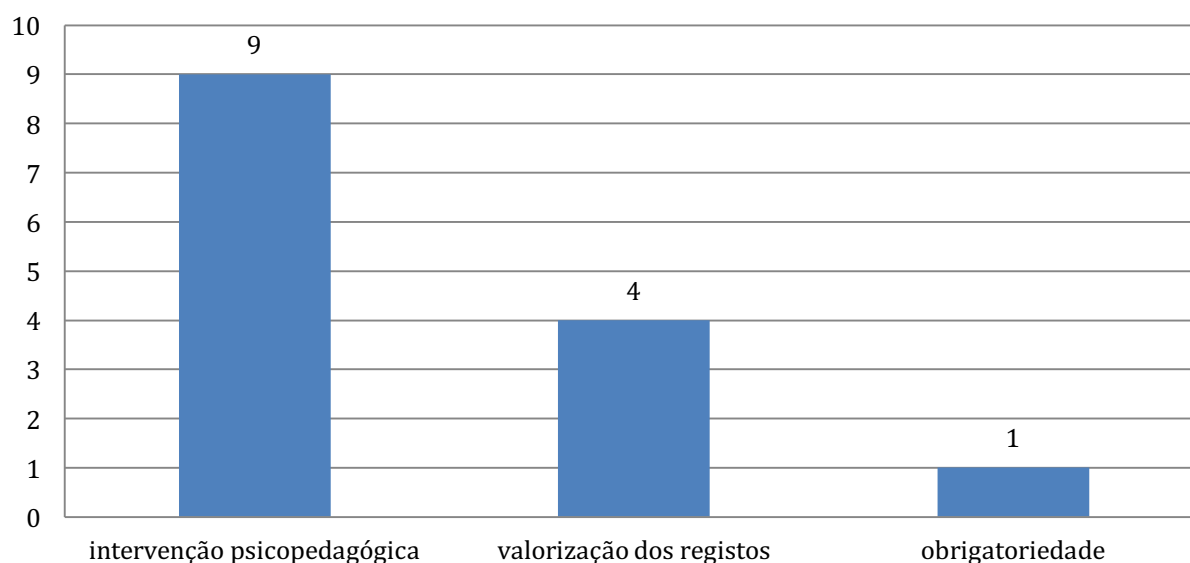


Gráfico nº 39 – Utilidade dos registos de avaliação das actividades no âmbito da interculturalidade.

Interpretando os dados, não será de estranhar o facto de surgir mais valorizada a intervenção psicopedagógica, por 9 respondentes, pois parece-nos importante que fiquem registadas as intervenções psicopedagógicas a que os grupos de alunos estão sujeitos, por um lado para se ver a evolução do processo psicopedagógico inerente à acção e, por outro, para poder ser reproduzido e divulgado, como boa prática.

Em seguida foi identificada a valorização dos registos por (4 respondentes) e considerada como uma obrigação, apenas por 1 deles.

2.3.8. Facilitadores da acção educativa

Relativamente à opinião dos professores sobre os factores que facilitam a sua acção, na sala de aula, no âmbito da interculturalidade, verificamos que as opiniões se dividem quase equitativamente, ou seja, 46% (dos 25 que satisfizeram a esta questão) acham que esses factores não existem e 54% consideram que existem, o que não deixa de ser uma visão pessimista da situação (gráfico nº 40).

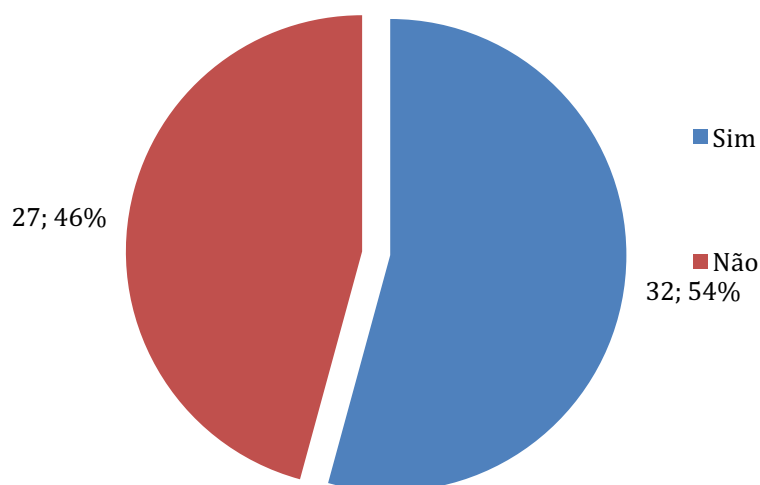


Gráfico n° 40 – Opinião sobre a existência de factores que facilitam a acção do professor na sala de aula no âmbito da interculturalidade.

Pensamos que o desencanto com que actualmente muitos docentes perspectivam a progressão na profissão docente poderá explicar esta visão mais pessimista da sua acção educativa. A estagnação na carreira, as exigências de obtenção de sucesso educativo, não obstante a perda de condições de trabalho, e a necessidade de trabalharem em parceria com outros docentes, sempre em mudança, pela precaridade das colocações nas escolas, são razões que talvez possam explicar, em parte, as dificuldades de acção dos professores na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.

Os inquiridos que afirmaram a existência de facilitadores, indicaram os que estão representados no gráfico n° 41. Assim, os factores que os professores consideram facilitadores da sua acção são: conhecimentos alargados, família/escola/comunidade, ambientes afectivos, riqueza de recursos, diversidade de acção, trabalho cooperativo docente, ambiente intercultural e motivação.

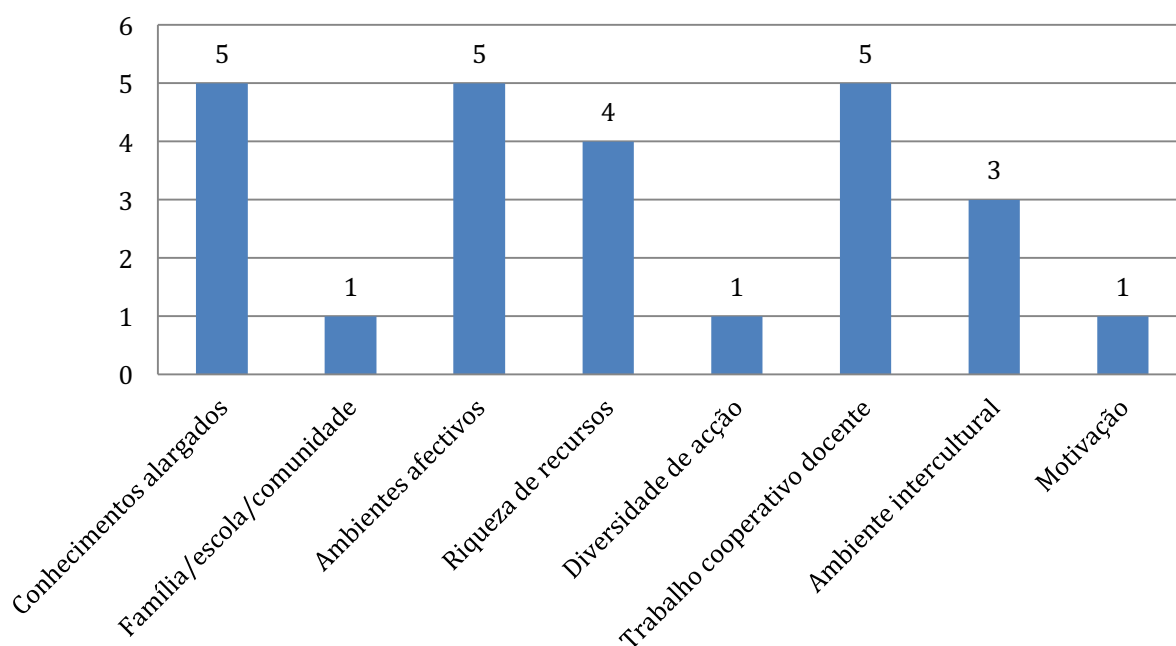


Gráfico nº 41 – Factores que facilitam a acção do professor na sala de aula, no âmbito da interculturalidade.

Tomando o gráfico nº43 como fonte da análise, podemos dizer que em primeiro lugar, e no mesmo plano de referências surgem os conhecimentos alargados, os ambientes afectivos e o trabalho cooperativo entre os docentes, com 5 ocorrências cada. De seguida, respectivamente com 4 e 3 ocorrências, surgem a riqueza de recursos e o ambiente intercultural. Por fim, com apenas 1 menção, surgem os factores família/escola/comunidade, diversidade de acção e motivação.

Parece poder inferir-se que, para agirem com competência e desempenharem o seu papel docente eficazmente, no âmbito da interculturalidade, os factores mais facilitadores para 15 dos professores inquiridos são, em pé de igualdade (5 em cada caso), possuírem conhecimentos alargados, trabalharem em ambientes afectivos e de modo cooperativo com outros colegas. Como facilitadores também importantes para 4 inquiridos, registamos a riqueza de recursos, podendo estar a referir-se a recursos humanos (docentes, técnicos, pessoal não docente ou outros) e materiais/financeiros e físicos/espacos. Sobressai que apenas 3 dos respondentes à questão (4,3%) referem, como facilitadores da acção docente, os ambientes interculturais.

Surpreendeu-nos também que somente para 1 docente (1,4%) seja facilitadora da sua acção na sala de aula, no âmbito da interculturalidade, a família/escola/comunidade, outro tanto acontecendo com também a diversidade de acção e a motivação.

Parece-nos subentendido nestes resultados um desencanto latente e, eventualmente, um desinvestimento na profissão, por parte de vários inquiridos. Realçamos o facto da maior parte dos mesmos se situarem nas faixas dos 23-30 anos (21%), da carreira correspondente, de acordo com o modelo de Gonçalves (2000, p. 438), à etapa de renovação do interesse/desencanto, tendendo muitos, eventualmente para o “desencanto”, o que explicará a situação. A isto poderão acrescer as actuais contexturas de incerteza, instabilidade e precaridade inerentes às políticas nacionais, nomeadamente, às sócio-económicas e educativas.

2.3.9. Trabalho em parceria

Prosseguindo a análise dos questionários, apresentamos os resultados das respostas dos inquiridos sobre o trabalho em parceria com outros colegas, quanto aos problemas relacionados com a interculturalidade, cujo valor é determinante, na opinião de muitos autores, como factor educativo e formativo (gráfico nº42).

Neste plano, os dados evidenciam que a prática do trabalho cooperativo está pouco implementada, pelo que os professores tenderão a trabalhar isoladamente por razões várias. Repare-se que 45 respondentes (73% dos 62 que se pronunciaram sobre o assunto) dizem não trabalharem em parceria e apenas 17 (27%) o fazerem.

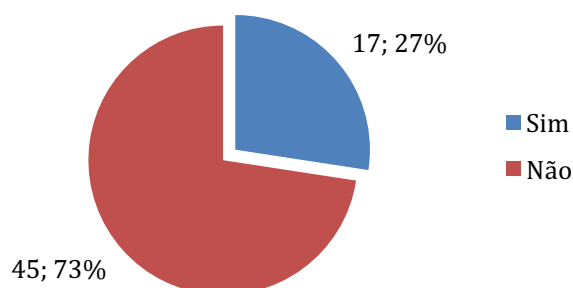


Gráfico nº 42 – Trabalho em parceria no âmbito da interculturalidade.

São diversificadas as áreas, situações e parceiros com que os docentes que dizem trabalhar em parceria o fazem (gráfico nº43)

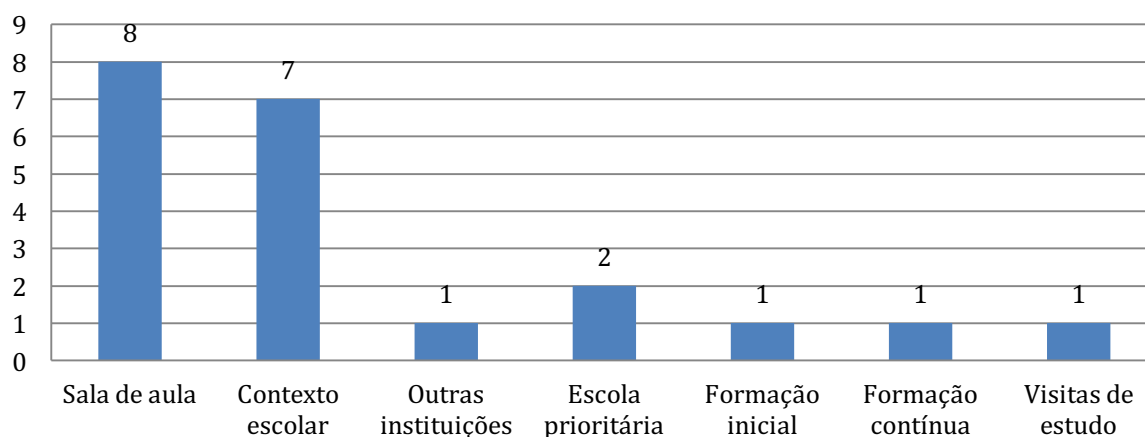


Gráfico nº 43 – Contextos de trabalho em parceria no âmbito da interculturalidade.

Os docentes que indicaram implementar trabalho em parceria, afirmaram que este foi feito, fundamentalmente, em sala de aula e em contexto escolar (respectivamente 8 e 7 ocorrências registadas). Com menor expressão, surge, de imediato, a escola prioritária, ou seja, inserida num território educativo de intervenção prioritária (TEIP), e ainda com menor expressão (ex-aequo), apenas com 1 ocorrência cada, surgem as referências a outras instituições, à formação inicial, à formação contínua e às visitas de estudo.

Parece-nos importante destacar a importância atribuída pelos respondentes a parecerias em contexto de sala de aula (8 respostas), em contexto escolar (7 respostas), nas escolas TEIP (2) e em visitas de estudo (1), que, quanto a nós, constituem 18 respostas relacionadas com o contexto escolar.

Tal como a maior parte dos autores, também nós consideramos que a partilha é uma estratégia muito enriquecedora, senão mesmo fundamental na acção educativa.

2.3.10. Necessidade sentida de ajuda em projectos/actividades interculturais

Contraditoriamente com a posição expressa pelos inquiridos relativamente ao trabalho em parceria, a maioria dos mesmos diz necessitar e valorizar a ajuda de outros parceiros educativos na implementação de práticas interculturais (gráfico nº 44).

Destaque-se, então, que o dobro dos respondentes, 40 (67% dos que consideraram esta questão), aprecia o apoio/reforço para uma melhoria e facilitação das práticas interculturais, enquanto 20 (33%) parece não necessitar ou não querer apoio para as desenvolver.

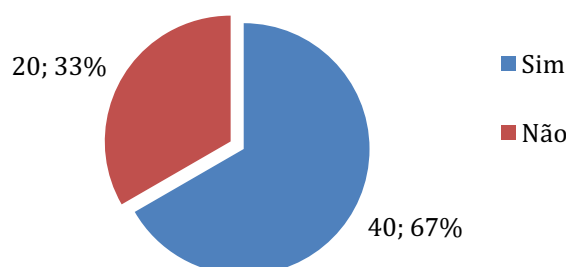


Gráfico n° 44 – Valorização da necessidade de apoio/reforço para dinamização das acções interculturais.

Quanto aos aspectos em que os responderam «sim» dizem necessitar de ajuda ou apoio, atentemos nos dados do gráfico n° 45.

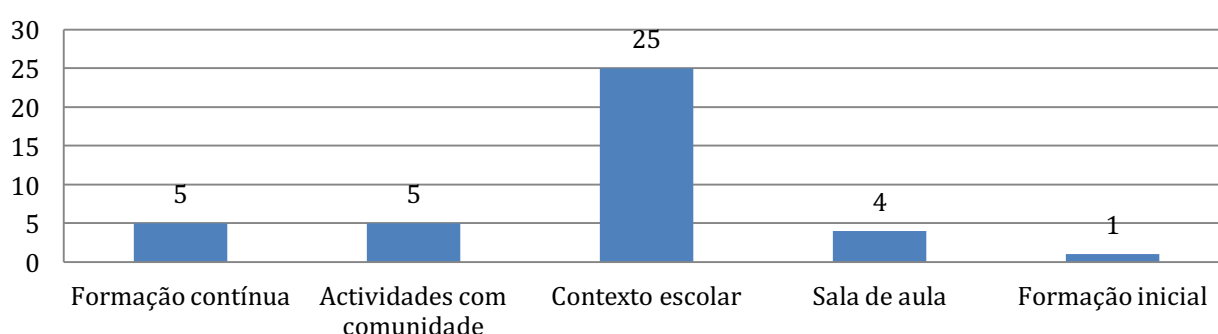


Gráfico n° 45 – Contextos face à necessidade de apoio no desenvolvimento da temática em estudo.

Quanto aos contextos em que os professores referiram sentir necessidade de apoio para promoverem o desenvolvimento intercultural, destaca-se com uma grande diferença o escolar, tomado numa perspectiva global, referido por 25 (38,5%) dos 60 respondentes à questão. Fazendo também parte dos contextos escolares, mas de forma discriminada, 4 (6,7%) inquiridos referiram as salas de aulas. Portanto, consideramos que 29 (48,3%) sentem falta de apoios educativos nas escolas, que colmatem as dificuldades/deficiências relacionadas com factores ambientais, decorrentes de situações de interculturalidade. Ainda ligados ao contexto escolar, são 5 (8,3%) também os inquiridos que apontam falta de apoio

em actividades que realizam com os alunos na comunidade. Estas actividades podem relacionar-se com visitas de estudo, com os estágios profissionais dos alunos com percursos alternativos, de cariz vocacional/profissionalizante, como é o caso, por exemplo, dos recentes cursos vocacionais, para alunos com várias retenções por ciclo ou com risco de abandono escolar (casos de alunos de etnia cigana ou de famílias desestruturadas, em risco social), ou até com os estágios dos Planos Individuais de Transição (PIT) para a vida pós-escolar, de alunos acima dos 15 anos, com deficiências de carácter permanente que justificam a aplicação de Currículos Específicos Individuais (CEI), estes ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Apenas 1 (1,2%) refere a necessidade de formação inicial específica sobre estas problemáticas e 5 (8,3%) de formação contínua no mesmo âmbito. Compreende-se que, tendo já alguns anos de serviço, focalizem as suas perspectivas na necessidade de formação contínua, podendo incluir a especializada.

Convirá aqui dizer que os contextos de inadaptação social podem assumir inúmeras condições, das mais subtis às mais evidentes, das mais fugazes às mais duradouras, das menos marcantes às mais traumatizantes, tendo a escola, na sua acepção mais globalizante, que se fazer sentir como o porto seguro da infância e da adolescência. Essa é a sua missão principal enquanto instituição educativa e instituição social pública. Neste sentido, ensina a vida, ensina a pessoa, ensina-a o mundo e a viver, o melhor possível a todos os alunos consigo próprios e com os outros.

Ao longo de vários anos de trabalho, percebemos que a população de minorias se alarga, em grande parte pela crise económica europeia/mundial, pela precariedade dos empregos e pela polivalência dos trabalhos dos familiares próximos, que os retém e afastam demasiado tempo dos lares. Percebemo-lo não só pelos discursos dos encarregados de educação mas, principalmente, pelo número de famílias que solicita e obtém auxílios económicos para a frequência escolar dos seus educandos. Estes auxílios destinam-se a reduzir as desvantagens sociais e o insucesso educativo e a aumentar a igualdade de oportunidades das crianças no percurso escolar.

Ora, as famílias mais desfavorecidas manifestam menos recursos para apoiarem as crianças e os jovens, pelo que os docentes sentem maiores dificuldades em levá-los a alcançar as metas nacionais traçadas para a escolaridade obrigatória. Daí sentirem demasiada responsabilidade nesta missão e referirem a necessidade de mais apoios.

2.4. Síntese dos dados do questionário

Os inquiridos vivenciam e apreciam, de um modo geral a interculturalidade e a multiculturalidade nos contextos escolares, esforçando-se por promover contextos de desenvolvimento e de aprendizagem solidários, justos e democráticos, conforme o proclamado nos direitos humanos universais.

De um modo discriminado, valorizam e praticam ambos os conceitos, conforme as situações dos alunos e famílias, as autonomias das escolas, e os seus papéis enquanto docentes (grupo disciplinar e condição profissional) e também consoante as suas características pessoais.

Pelas respostas, os inquiridos parecem usar de um certo ecletismo nos planos de trabalho com os alunos em situação inter/multicultural, procurando usar e dinamizar o melhor de cada modelo educativo, enformando a sua acção por um modelo bio-psíco-social, com o qual concordamos.

Como atempadamente deixámos expresso, face aos dados, os professores de educação especial inquiridos têm maioritariamente a percepção das eventuais situações de discriminação, bem como das necessidades de apoio, quando trabalham com alunos afectados pelos problemas resultantes de condições de desvantagem social. Quanto às eventuais situações de discriminação, sentem-nas, sobretudo, nos contextos escolares, muito mais do que os de sala de aula, e, portanto, a necessidade manifestada de apoio nos contextos escolares.

A menor expressão, significativa, dos resultados relativos a salas de aula, leva-nos a crer que os alunos e professores mantêm o controlo dos comportamentos e reduzem significativamente os casos de discriminação nas aulas, promovendo os docentes o espírito inclusivo nos seus alunos. Nas situações que ocorrem na comunidade, parecem alguns sentir mais dificuldade e necessidade de maior apoio. Todavia, apesar do controlo em sala de aula, parece haver dificuldades nos recreios e noutros espaços escolares, onde os alunos se encontram menos vigiados. Tais resultados levam a crer que uma parte dos alunos está menos orientada para praticar acções inclusivas, respeitadoras das diferenças culturais dos pares, sendo necessário o aumento da vigilância e dinâmicas inclusivas, que sirvam de incentivo e modelo eficaz, e, eventualmente, a formação neste âmbito, não só dos docentes como também dos auxiliares operacionais que trabalham nas escolas, nos espaços para além das salas de aula.

No que às práticas educativas respeita, podem as mesmas assumir currículos diferenciados, determinados consoante os casos e a aplicação da legislação em vigor. A maior parte dos alunos segue o currículo regular, tenha ou não condições específicas relacionadas com a inter ou a multiculturalidade. Uma parte bastante menor, realiza a escolaridade através de cursos diferenciados, nomeadamente de percursos de currículos alternativos, escolares, vocacionais ou profissionais. Uma pequena minoria, com situações de funcionalidade/incapacitantes graves, (NEE), segue o respectivo currículo específico individual, com apoios em sala de aula ou noutros contextos escolares, sem cumprir os currículos regulares nacionais. Poderão, mais tarde, ingressar no mundo do trabalho ou, nos casos mais incapacitantes, integrar instituições ocupacionais, lares de acolhimento, ou outras estruturas sociais, em articulação com as famílias.

As práticas docentes podem atravessar os vários contextos educativos, conforme o legislado. Certamente, encontram e derrubam barreiras de diversos tipos. As escolas tentam colocar em prática meios facilitadores e reduzir ou eliminar as barreiras, de qualquer tipo e estendendo-se às comunidades envolventes, repercutindo-se no todo social.

3. Entrevistas

Continuando a análise interpretativa dos dados obtidos e seguindo a estratégia definida para o efeito, passamos agora aos dados recolhidos através das entrevistas.

As 10 escolas que integraram a segunda fase do estudo, foram seleccionadas, como deixámos expresso, a partir do maior número de respostas obtidas nos questionários por agrupamento de escolas.

Como também já referimos, por razões de sigilo, estes agrupamentos de escolas, foram codificados com nomes fictícios e o mesmo procedimento foi adoptado para as 10 entrevistas que realizámos, uma a cada coordenador de educação especial dos 10 agrupamentos de escolas seleccionadas para o estudo. Assim, e passando a identificar cada entrevistado, optámos por designá-los por: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10.

Passemos, então, à análise interpretativa dos dados obtidos através das entrevistas aos coordenadores dos departamentos de educação especial dos 10 agrupamentos de escolas seleccionados.

3.1. Representações da interculturalidade

As representações sobre a interculturalidade, expressas pelos 10 entrevistados, estão sistematizadas nos seguintes oito pontos: conceito de multiculturalidade, conceito de interculturalidade, complementaridade entre os conceitos, perspectivas pessoais, a inclusão na escola pública, contributo das famílias para a eficácia das escolas, contributo dos professores para a eficácia das escolas, contributo dos professores para a eficácia das escolas.

No que diz respeito às perspectivas interculturais, destacamos que os docentes entrevistados produziram importantes declarações e exprimiram conceitos, ideias, sentires pessoais e de conjunto, focalizando-se nas vivências docentes, exactamente, porque estes profissionais são aqueles que podem promover a mudança que preconizamos, pelo que valorizamos sobremaneira os seus testemunhos.

3.1.1. Conceito de multiculturalidade

No que ao conceito de multiculturalidade diz respeito, as opiniões expressas pelos coordenadores dos departamentos de educação especial encontram-se sistematizadas no quadro nº 16.

Indicadores	E
• Somos todos iguais, todos diferentes (...) neste mundo único que existe, independente emente da raça, cor, etnia, religiosidade (...). • É, ao fim e ao cabo, é atingir a plenitude do ser humano, nas várias vertentes, nas várias situações quer familiar, quer saúde, na educação na qualidade de vida em si. • (...) É a diferença da diversidade de culturas que pode existir (...)	E1, E4
• (...) Pois penso que poderá ser considerada a multiculturalidade que existe num determinado contexto ou sistema(...)	E3, E9
• (...) nós temos uma escola muito multicultural, temos vários extractos sociais aqui dentro da escola, temos uma grande comunidade de etnia cigana, temos uma grande comunidade de alunos estrangeiros, penso que será por aí que os definimos, não é, em termos da nacionalidade e também da etnia, pronto penso que é isso (...)	E5
• (...) como a junção das diferentes culturas com que nós nos relacionamos no dia-a-dia (...)	E6
• (...) o facto de existirem várias culturas de diferentes países, diferentes...é a ideia que me dá, mas sei que não é uma definição (...) • (...) sei que tenho uma ideia vaga, não tenho propriamente uma definição, mas tem a ver com varias culturas, vários países (...)	E7
• (...) Defino multiculturalidade com um ambiente em que haja uma partilha efectiva de culturas em que (...) cada aluno, possa mostrar um bocadinho da sua cultura e descobrir a cultura dos outros (...)	E8
• (...) Eu acho que deve ser encarada da mesma forma, como nós encaramos a diferença e a deficiência em termos de inclusão escolar (...)	E10

Quadro nº 16 - Conceito de multiculturalidade.

Com alguns cambiantes, o conceito expresso pelos vários entrevistados é bastante idêntico, como no-lo mostram os dados. Um deles, de uma forma genérica, define o conceito de multiculturalidade, do seguinte modo:

«Defino multiculturalidade como um ambiente em que haja uma partilha efectiva de culturas em que (...) cada aluno, possa mostrar um bocadinho da sua cultura e descobrir a cultura dos outros» (E8).

Por seu lado, um outro entrevistado, centrando-se no processo educativo e nas suas realidades assegura:

«nós temos uma escola muito multicultural, temos vários extractos sociais aqui dentro da escola, temos uma grande comunidade de etnia cigana, temos uma grande comunidade de alunos estrangeiros, penso que será por aí que os definimos, não é, em termos da nacionalidade e também da etnia, pronto penso que é isso»(E5).

Mas as preocupações pessoais e profissionais levam E10 a afirmar:

«Eu acho que deve ser encarada da mesma forma, como nós encaramos a diferença e a deficiência em termos de inclusão escolar»(E10).

Constatamos que, em relação ao conceito de multiculturalidade, nem todos os inquiridos apresentaram uma opinião formada, como podemos verificar pelas seguintes afirmações, nomeadamente no que se refere a E7 a E3 e o E9.

«o facto de existirem várias culturas de diferentes países, diferentes...é a ideia que me dá, mas sei que não é uma definição...»; «sei que tenho uma ideia vaga, não tenho propriamente uma definição, mas tem a ver com várias culturas, vários países» (E7).

«Pois penso que poderá ser considerada a multiculturalidade que existe num determinado contexto ou sistema» (E3 e E9).

Por sua vez, de uma forma simplista, E6 opina que concebe a multiculturalidade:

«como a junção de diferentes culturas com que nós nos relacionamos dia-a-dia» (E6).

A entrevistada E1 traduz o seu conceito de multiculturalidade numa autêntica declaração de princípios:

«Somos todos iguais, todos diferentes (...) neste mundo único que existe, independentemente da raça, cor, etnia, religiosidade (...) É ao fim e ao cabo, atingir a plenitude do ser humano, nas várias situações quer familiar, quer saúde, na educação na qualidade de vida em si» (E1).

3.1.2. Conceito de interculturalidade

Sobre o conceito de interculturalidade, estão os dados obtidos organizados no quadro nº 17.

Indicadores	E
• Troca/interajuda, aprendizagens, modelos de vida, experiências e valores	E1
• (...) É a relação entre essas diferentes culturas, ou a relação que se pode estabelecer entre as diferentes culturas (...)	E1, E2, E3, E5, E7, E9, e E10
• (...) Serão as trocas, a reciprocidades entre as diferentes culturas, com que nós nos relacionamos (...)	E6
• (...) interculturalidade é quando essas culturas se cruzam... não é, se calhar um bocadinho mais daquilo que eu disse (...)	E8

Quadro nº 17 - Conceito de interculturalidade.

A análise dos dados revela uma grande consonância de opiniões acerca do conceito de interculturalidade.

Assim, para E1, a interculturalidade consiste nas:

«Trocas/interajuda de aprendizagens, modelos de vida, experiências e valores» (E1).

No mesmo sentido vai a afirmação proferida por outra entrevistada, embora aprofundando-lhe o sentido, quando afirma que:

«Serão as trocas, a reciprocidades entre as diferentes culturas, com que nós nos relacionamos» (E6).

Ainda não distante desta perspectiva situa-se E8, quando declara que:

(...)interculturalidade é quando essas culturas se cruzam... não é, se calhar um bocadinho mais daquilo que eu disse (...) (E8).

Finalmente como visão mais assertiva, foi dada por 7 entrevistados, embora aparentemente mais superficial, é-nos dito pelos mesmos que a interculturalidade:

(...) É a relação entre essas diferentes culturas, ou a relação que se pode estabelecer entre as diferentes culturas (...)(E1, E2, E3, E5, E7, E9, e E10).

3.1.3. Complementaridade entre os conceitos

No sentido de clarificar e aprofundar os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, foi pedido aos entrevistados que se reportassem à complementaridade entre eles (quadro nº 18).

Indicadores	E
• A complementaridade entre as duas, depende muito das oportunidades que as pessoas têm na sua actuação diária, no seu estado diário	E1
• (...) Estabelecendo as relações entre as pessoas dessas culturas, ah... e o trabalho que se possa desenvolver entre as diferentes culturas, ou seja o trabalho que se possa vir a desenvolver com as crianças provenientes de dessas mesmas culturas, países ... com culturas diferentes (...)	E2
• (...) Convivem uma com a outra e relacionam-se (...)	E4
• (...) Multiculturalidade e interculturalidade complementam-se e articulam-se (...) Sim e temos tido boas experiências aqui na escola. Há grupos sociais que mais dificilmente se dão à partilha, são um pouco mais fechados, mas eu também penso que a escola possibilita essa partilha e assim abre um bocadinho os horizontes de todos nós, parece-me com a partilha de culturas (...)	E5
• (...) Bem, pois como elas coexistem e se relacionam, interagem e misturam-se, sempre se aprende de umas para as outras culturas, na interacção que estabelecem (...)	E6
• (...) a interculturalidade será algo mais restrito ter a ver com o relacionamento, da interacção das diferentes culturas e a capacidade de se relacionarem umas com as outras até dentro do mesmo país (...)	E7
• (...) Eu acho que sim mas... nós tentamos sempre impor a nossa cultura (...) nós e todos os outros... (...) nós pensamos sempre de certa forma impor a nossa cultura...e os outros é que têm que se adaptar à nossa cultura e isso acontece em muitas circunstâncias (...), caso da etnia cigana(...)	E8
• (...) Completamente, entrecruzam-se (...) Agora aqui no Algarve e principalmente aqui na escola, vejo muita interculturalidade, é um acontecimento natural nós nas nossas escolas temos tantas nacionalidades(...)	E9
• (...) Sim. Porque quando falamos em “multi” falamos em várias, a própria palavra aponta para a questão de várias e as diferentes culturas cruzam-se, quanto a mim, com as diferentes formas de estar em sociedade, agora como é que se cruzam-se, é a capacidade que nós temos de aceitação e de interligação e de convivência conjunta nesta diferença de cultura, em gerir esta inter e “multi” culturas. (...)	E10

Quadro nº 18 - Complementaridade entre os dois conceitos.

Considerando a existência de complementaridade entre estes conceitos, verifica-se que, para vários entrevistados, existe uma forte articulação de pontos comuns em ambos, pelo que mostram a dificuldade em destriná-los. É por exemplo, o caso do E1, quando diz que:

«A complementaridade entre as duas, depende muito das oportunidades que as pessoas têm na sua actuação diária, no seu estado diário...» (E1).

Ou ainda de E6, ao afirmar:

«Bem, pois como elas coexistem e se relacionam, interagem e misturam-se, sempre se aprende de umas para as outras culturas, na interacção que estabelecem» (E6).

Outro tanto se verifica no caso seguinte, agora centrando-se na escola:

“Multiculturalidade e interculturalidade complementam-se e articulam-se (...) Sim e temos tido boas experiências aqui na escola. Há grupos sociais que mais dificilmente se dão à partilha, são um pouco mais fechados, mas eu também penso que a escola possibilita essa partilha e assim abre um bocadinho os horizontes de todos nós, parece-me com a partilha de culturas» (E5).

Outros entrevistados também não conseguiram distinguir verdadeiramente os conceitos, tendendo para a sua caracterização, mais ou menos aproximativa, ou até não exacta, como é o caso de E7 quando afirma que :

«(...) a interculturalidade será algo mais restrito ter a ver com o relacionamento, da interacção das diferentes culturas e a capacidade de se relacionarem umas com as outras até dentro do mesmo país (...)»(E7).

Por outro lado E2, sem se centrar, na verdade num ou noutro dos conceitos, parecendo torná-los como idênticos diz:

«(...) Estabelecendo as relações entre as pessoas dessas culturas, ah... e o trabalho que se possa desenvolver entre as diferentes culturas, ou seja o trabalho que se possa vir a desenvolver com as crianças provenientes de dessas mesmas culturas, países ... com culturas diferentes (...)»(E2).

No mesmo sentido parecem ir as palavras de E10, ao assegurar que:

«(...) Sim. Porque quando falamos em “multi” falamos em várias, a própria palavra aponta para a questão de várias e as diferentes culturas cruzam-se, quanto a mim, com as diferentes formas de estar em sociedade, agora como é que se cruzam-se, é a capacidade que nós temos de aceitação e de interligação e de convivência conjunta nesta diferença de cultura, em gerir esta inter e “multi” culturas(...)»(E10).

Por fim, o entrevistado E8, reconhece a dificuldade da interculturalidade, pois na sua opinião, o que perdura é a aculturação. Eis as suas afirmações:

«(...) Eu acho que sim mas... nós tentamos sempre impor a nossa cultura (...) nós e todos os outros... (...) nós pensamos sempre de certa forma impor a nossa cultura...e os outros é que têm que se adaptar à nossa cultura e isso acontece em muitas circunstâncias (...), caso da etnia cigana(...) (E8)».

3.1.4. Perspectivas pessoais

Independentemente dos conceitos, considerámos pertinente conhecer a opinião pessoal dos docentes sobre as suas perspectivas pessoais acerca da interculturalidade e do modo como se posicionam em consequência das mesmas (quadro nº 19).

Indicadores	E
• Enquanto educadores (...) deparamo-nos desde a entrada da porta, até qualquer outra porta que se abra neste mesmo edifício com multidiferenças, multiculturalidades as pessoas têm vivências, as pessoas têm experiências de vida totalmente diferentes (...) que temos de respeitar pela falta de homogeneidade que ainda bem que existe	E1
• (...) Ah, é quase nula, quase não existe (...)	E2

• (...) Concordo, mas costumo dizer que não sou fundamentalista...nas necessidades educativas especiais (...) • (...) eu acho que há crianças que deveriam continuar nas instituições (...) porque acho que as escolas não estão dotadas de recursos que alguns dos miúdos precisam (...) • É lógico que a maioria, eu concordo com a presença dos miúdos na escola e acho que é de todo benéfico. (...)	E4
• (...) portanto acho que é muito importante valorizar a sua e ajudá-los a integrar-se naquela que é a cultura da escola, do país. (...) • (...) Sim, considero importante, obviamente, todos nós lidamos com este aspecto da educação multicultural frequentemente.	E5
• (...) Acho que é enriquecedora. Na interacção e na coexistência, aprendemos tantas coisas diferentes e façamos todos mais ricos de saberes (...)	E6
• (...) É assim ela existe, eu acho que é um processo necessário, nós hoje em dia o que vemos hoje em dia e aliás até com a abertura da Europa (...)	E7
• (...) A interculturalidade no processo educativo, eu penso o mesmo, ou seja que há sempre um modelo cultural já pré definido e as outras culturas, na nossa escola em concreto, nós temos alunos de várias origens, não só em termos de etnias, mas para além das etnias temos mesmo de outras culturas de outros países estrangeiras e o modelo oferecido é o nosso (...) • (...) ou seja não existe grande interculturalidade, existe sim um modelo de cultura, que eles terão que assumir e desenvolver (...)	E8
• (...) cada aluno, seja ele de que cultura for, tem de ter condições que sejam adequadas à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento e que qualquer escola(...) • (...) todos temos de viver em comum e as experiências de todos enriquecem o conhecimento e a aprendizagem de todas as crianças que são envolvidas e dos adultos (...)	E9
• (...) nós que estamos na educação especial colocamos muito a ênfase e a tónica na deficiência e por vezes os handicaps e as dificuldades que estão subjacentes à aprendizagem, estão subjacentes ao insucesso são também questões culturais, não é, e que têm que ser atendidas, por que têm que ter respostas e estratégias e a grande sensibilidade da comunidade . (...)	E10

Quadro nº 19 - Perspectivas pessoais.

De acordo com os dados, as perspectivas pessoais dos entrevistados são algo dispersas, repetindo, em parte o que disseram a propósito dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. Há alguns que se refugiam mesmo nas dificuldades da acção prática, como E2, afirmando:

«a escola está pouco desperta para este trabalho» (E2).

Outros reconheceram a importância da promoção da educação intercultural dos alunos, como no caso seguinte:

«portanto acho que é muito importante valorizar a sua e ajudá-los a integrar-se naquela que é a cultura da escola, do país».

«Sim, considero importante, obviamente, todos nós lidamos com este aspecto da educação multicultural frequentemente» (E5).

Por seu lado, dois dos entrevistados entendem a interculturalidade e a sua prática como «necessária» (E7) e como «enriquecedora» (E6).

Centrando-se mais propriamente na acção educativa, constatamos as opiniões de E1 e E9, que defendem que têm que ser respeitadas todas as diferenças na sala de aula e na escola, tal como fica expresso no seguinte excerto de uma das entrevistadas:

«cada aluno, seja ele de que cultura for, tem de ter condições que sejam adequadas à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento e que qualquer escola (...) (E1).

«(...) todos temos de viver em comum e as experiências de todos enriquecem o conhecimento e a aprendizagem de todas as crianças que são envolvidas e dos adultos» (E9).

Todavia, revelando alguma descrença no processo educativo, um dos entrevistados, reconhecendo embora a importância da interculturalidade diz que ela não é, de facto efectiva, como se pode ler na seguinte passagem do seu discurso:

«ou seja não existe grande interculturalidade, existe sim um modelo de cultura que eles [alunos de outras etnias, e estrangeiros] terão que assumir e desenvolver» (E8).

Dois outros entrevistados, assumindo a sua função de professores de educação especial consideram que se preocupam muito com «os handicaps e as dificuldades», «subjacentes à aprendizagem» e ao «insucesso» que são também «questões culturais» (E10) e que se deparam «no mesmo edifício com multideficiências, multiculturalidades (...) que temos de respeitar pela falta de homogeneidade que ainda bem que existe» (E1).

Na verdade, entendemos a dificuldade dos docentes, em particular dos de educação especial, em colocarem em prática qualquer das abordagens no seu estado estante, uma de modo mais integrador e a outra de modo mais inclusivo, porque sendo os contextos educativos por excelência abrangentes no seu aspecto biopsicossocial, acolhem, protegem, cuidam e educam, tanto quanto possível, todos os alunos. Mais se justifica esta orientação no Algarve, pelo seu passado ligado ao mundo por todas as formas de socialização - migração, emigração e imigração. É claro que as estratégias a que recorrem dependem do desenvolvimento pessoal e social dos adultos envolvidos, nomeadamente dos familiares das crianças e jovens, dos docentes e dos não-docentes, dos técnicos e dos próprios alunos e das circunstâncias (passadas e presentes) e, ainda, bastante, da conjugação das perspectivas de cada um.

3.1.5. A inclusão na escola pública

Questionados sobre a inclusão intercultural nas escolas públicas, apresentam-se alguns dos

registos que se destacaram das respostas dos entrevistados. Uns parecem sentir que a inclusão existe enquanto prática já constante e instituída e justificam essa crença, outros nem tanto (quadro nº 20).

Indicadores	E
• A inclusão intercultural faz-se nas escolas públicas, só na legislação é capaz de se fazer, em termos legais, mas na prática não, na prática falta uma grande mudança de mentalidades	E1
• (...) é muito difícil com as pressões que o sistema educativo implementa na escola, como a preocupação das notas do tempo e dos resultados	E2
• (...) em situações interculturais, temos as crianças em situação de educação especial (...)	E3
• (...) mas também temos crianças com outras culturas (...) de etnia cigana	
• (...) Eu acho que as escolas não estão convenientemente apetrechadas dos meios necessários (...)	E4, E5, E7
• (...) penso mesmo que as instituições ainda assim continuam a ser muito importantes(...) como a escola onde teremos aceitar o outro independentemente de como ele é, deficiente, de outra nacionalidade ou o que seja... (...)	
• (...) Ela terá que ser feita, pois se estão cá os alunos de várias culturas, terá de haver uma relação com esse tipo de culturas, pelo menos com intencionalidade de perceber que estão ali e consciencializar essa diferença. (...)	E6, E7
• (...) Quer dizer aqui a escola tem bastantes actividades, inclusive aqui há anos anteriores, havia mesmo um jantar de final de ano, que era exactamente denominado de multiculturas e em que se apresentavam actividades com alunos de cada país, apresentavam uma dança, uma canção, havia essa mostra de actividades próprias de cada aluno de cada país. (...)	E7
• (...) Faz-se multiculturalidade na medida em que nós temos grupos com diversas origens e eu penso que através das aprendizagens informais, no contexto informal, é quando os alunos partilham mais as suas culturas (...)	E8
• (...) sobre a importância da escola na vida destas crianças, temos orientações para consultas, que de outra forma não iriam, se não fossem indicadas pela própria escola, fazemos relatórios escolares sobre o seu desenvolvimentos e em sala de aula (...)	E9
• (...) é através da compreensão e da convivência que nós aceitamos e compreendemos essa diferença, porque para aceitar é preciso compreender é preciso conviver, eu costumo dizer nós só aceitamos e só gostamos, quando interagimos, quando conhecemos (...)	E10
• (...)Para de facto aceitarmos e crescermos em conjunto, todos, de forma pessoal e social (...)	

Quadro nº 20 - Inclusão intercultural nas escolas públicas.

As afirmações dos entrevistados parecem confirmar-se (co)existir, nas escolas portuguesas, embora nem sempre de forma aprofundada, a interculturalidade e a inclusão, situações estas que exigem do corpo docente das escolas muita diferenciação pedagógica, conhecimentos específicos e abordagens em parceria e cooperação com os demais docentes, ansiando todos por alargar e expandir esta concepção de educação a todos os sectores da escola e sociedade.

Traduzindo esta convicção, detenhamo-nos em alguns excertos das entrevistas, nomeadamente:

«A inclusão intercultural faz-se nas escolas públicas, só na legislação é capaz de se fazer, em termos legais, mas na prática não, na prática falta uma grande mudança de mentalidades» (E1).

«(...) Ela terá que ser feita, pois se estão cá os alunos de várias culturas, terá de haver uma relação com esse tipo de culturas, pelo menos com intencionalidade

de perceber que estão ali e consciencializar essa diferença. (...)» (E6).

«(...) em situações interculturais, temos as crianças em situação de educação especial (...)» (E3).

Ou ainda:

«(...) Faz-se multiculturalidade na medida em que nós temos grupos com diversas origens e eu penso que através das aprendizagens informais, no contexto informal, é quando os alunos partilham mais as suas culturas (...)» (E8).

Num plano já mais pragmático, ou da acção educativa, se pronunciaram os entrevistados:

«(...) Quer dizer aqui a escola tem bastantes actividades, inclusive aqui há anos anteriores, havia mesmo um jantar de final de ano, que era exactamente denominado de multiculturas e em que se apresentavam actividades com alunos de cada país, apresentavam uma dança, uma canção, havia essa mostra de actividades próprias de cada aluno de cada país. (...)» (E7).

«(...) sobre a importância da escola na vida destas crianças, temos orientações para consultas, que de outra forma não iriam, se não fossem indicadas pela própria escola, fazemos relatórios escolares sobre o seu desenvolvimentos e em sala de aula (...)» (E9).

«(...) é através da compreensão e da convivência que nós aceitamos e compreendemos essa diferença, porque para aceitar é preciso compreender é preciso conviver, eu costumo dizer nós só aceitamos e só gostamos, quando interagimos, quando conhecemos (...)» Para de facto aceitarmos e crescermos em conjunto, todos, de forma pessoal e social (...)» (E10).

Revelando uma posição de dúvida quanto à existência de um processo de promoção da interculturalidade nas escolas públicas portuguesas colocaram-se E2 e E4, dizendo que a dificultam, a preocupação com as «notas» o «tempo» e os «resultados» ou a falta de «meios necessários», respectivamente.

3.1.6. Contributo das famílias para a eficácia das escolas

No que concerne ao contributo das famílias, para a eficácia da escola vejamos os dados contidos nas entrevistas obtidas e analisadas (quadro nº 21).

Indicadores	E
• A resposta eficaz da escola pública na vertente da intermulticulturalidade, eu acho que isto começa logo na base (...) que se inventaria novos pais • Todos diferentes mas todos iguais, esses filhos criarem-se dentro da diferença	E1
• Todas as pessoas poderiam ter essas oportunidades, independentemente disso • (...) outra forma também é convidando os pais, encarregado de educação para vir à escola conversar um pouco, expor um pouco a sua cultura, fazer actividades relacionadas com as diferentes culturas dentro da escola (...)	E1, E2
• (...) A escola pode ajudar mas não substitui a família (...)	E2
• (...) esses pais ficam ao dispor dos grupos para esclarecer dúvidas perguntas e se forem pais estrangeiros há um incentivo dos próprios docentes para que comuniquem essas vivências de fora e às quais as crianças não tem acesso de outra forma.(...) • (...) Da mesma forma não os deixam ir à escola quando se realizam festividades pagãs, é uma questão cultural. São a sua maneira de estar, a sua cultura os seus próprios hábitos, que não são facilitadores de avanços para outros estádios de desenvolvimento.	E3
• (...) Respeitando as suas especificidades, isso de tratar igual, depende de qual é o nosso conceito de igual. Quer dizer... eles devem ser tratados como iguais, enquanto cidadãos, mas depois é lógico que têm de ser tratados de acordo com as suas especificidades (...)	E4
• (...) Trazer pais à escola para explicarem as razões pelas quais vieram para cá, pois por vezes os filhos não sabem explicar, porque já nasceram cá. Isso seria importante não só para ajudar a comunidade a entender estas diferenças de cultura, mas também para passarem a olhar estas pessoas com outros olhos, pois por vezes as razões são muito duras e os próprios filhos não as conhecem e não conseguem transmitir a verdadeira razão (...)	E5
• (...) e havia um grupo de adultos organizado, para incentivar as danças e os cânticos deles (...)	E6
• (...) e inclusive vinham os pais desses alunos cozinhar aqui na cantina os comeres tradicionais, depois os próprios alunos faziam as danças • (...) Foi perguntado aos pais e os pais acederam e lá está houve uma partilha de culturas (...) • (...) Tenho, a tolerância de todos começando pelos encarregados de educação (...)	E7, E8
• (...) esses pais ficam ao dispor dos grupos para esclarecer dúvidas perguntas e se forem pais estrangeiros há um incentivo dos próprios docentes para que comuniquem essas vivências de fora e às quais as crianças não tem acesso de outra forma.(...) • (...) Da mesma forma não os deixam ir à escola quando se realizam festividades pagãs, é uma questão cultural. São a sua maneira de estar, a sua cultura os seus próprios hábitos, que não são facilitadores de avanços para outros estádios de desenvolvimento (...)	E9
• (...) Normalmente também trazemos um elemento da comunidade que sofre de alguma deficiência, já tivemos cá uma pessoa que tem paralisia cerebral, já trouxemos cá uma pessoa com deficiência motora. Qual é o objectivo da vinda dessas pessoas? São adultos, que vêm às turmas eles vão falar do seu percurso, da sua vida, do seu percurso de vida, das dificuldades, das adversidades, das vitórias que tiveram, dos apoios, portanto são sempre experiências muito interessantes e os miúdos acabam sempre por ficar muito sensíveis e participam imenso. (...)	E10

Quadro nº 21 - Eficácia da escola - contributo das famílias.

Todos os entrevistados reconhecem a importância e necessidade da participação dos pais no processo educativo, não só na esfera estrita da família, mas também na colaboração com a escola e os professores.

Neste sentido vão as palavras, por exemplo, as seguintes palavras de E1, defendendo que a educação intercultural tem de começar na família para que a acção da escola nesse campo seja verdadeiramente eficaz:

«A resposta eficaz da escola pública na vertente da intermulticulturalidade, eu

acho que isto começa logo na base (...) que se inventaria novos pais» e «todos diferentes mas todos iguais, esses filhos criarem-se dentro da diferença» (E1).

A grande generalidade dos entrevistados, partindo, porém, do pressuposto da existência de uma atitude e acção intercultural nas escolas, referem-se às estratégias a que recorrem para levarem os pais a participarem no processo. Essas estratégias passam, por exemplo, por convidar os pais para irem à escola para falar sobre a sua cultura (E2), das suas diferentes experiências de vida e dos seus padrões culturais (E3 e E5) e dos seus usos e costumes (E6, E7, E8 e E9).

O contributo dos pais pode também ser muito útil na abordagem dos problemas relativos às necessidades educativas especiais e da atitude para com os seus portadores, como o exprime E5, quando assegura:

«Trazer pais à escola para explicarem as razões pelas quais vieram para cá, pois por vezes os filhos não sabem explicar, porque já nasceram cá. Isso seria importante não só para ajudar a comunidade a entender estas diferenças de cultura, mas também para passarem a olhar estas pessoas com outros olhos, pois por vezes as razões são muito duras e os próprios filhos não as conhecem e não conseguem transmitir a verdadeira razão» (E5).

3.1.7. Contributo dos professores para a eficácia das escolas

Consideramos, de suma importância, o contributo dos profissionais de educação para a qualidade dos conhecimentos transmitidos na escola. Daí também defendermos que são estes profissionais que, com o seu esforço diário, contribuem para o aumento da qualidade educativa:

Indicadores	E
• A escola tem tendência a formatar todos em nível A4, o programa é único, o currículo nacional os exames nacionais...é formatação • Só quem está na educação especial é que sai um bocadinho da formatação, porque só assim é que há os exames de escola, uns exames diferentes, ou as condições especiais de fazer passar um ano. • A legislação também não é clara, se fosse poder-se-ia actuar de outras maneiras a título experimental A escola em si pode ter muito boas ideias e o projecto educativo também, mas que falta muito de coração aberto, falta ...	E1
• (...) Não, não se faz, simplesmente não se faz (...) Porque os professores não querem, pura simplesmente, porque não querem (...) • (...) fala-se efectivamente de diferentes culturas mas não da forma que...não de uma forma consistente...fala-se se calhar porque aparece no livro, no manual e fala-se mas depois acabou, deu-se aquele tema e pronto (...)	E2

• (...) Temos professores que se dedicam a apoiar esses alunos contemplando nas diferenciações pedagógicas informações específicas ligadas à sua própria cultura, aos interesses, às necessidades, aos conhecimentos prévios que esses alunos trazem (...) • (...) procuram adaptar materiais escolares no início, esses alunos não têm que usar os mesmos materiais que os outros colegas, vão adequando (...) • (...) vão trabalhando com as famílias (...) • (...) vão articulando as estratégias de maneira a conseguir...penso que qualquer professor terá alguma experiência nesse campo (...) • (...) e os professores vão tentando encontrar projectos, a escola também tem professores a trabalhar nos projectos e determinados grupos procuram o que mais lhes interessa, nomeadamente para os alunos estrangeiros. (...)	E3
• (...) Neste momento funcionamos muito com o psicólogo da unidade, costuma fazer sessões nas aulas de cidadania, sempre que o professor acha que é conveniente, ainda agora nos conselhos de turma foram agendadas novas sessões, para eles no fundo aprenderam um pouco mais sobre a temática. (...)	E4
• (...) Com respeito e valorizando a sua cultura, ajudando-os a se integrarem na do país onde estão. (...) • (...) sei lá outra actividade poderia ser pesquisas em grupos sobre aspectos culturais dos colegas estrangeiros ou de outras etnias (...) • (...) contudo podem e trabalham em parcerias com outros docentes, directores de turma e por norma incluem o grupo de adultos dinamizadores dessas actividades. (...) • (...) Penso que os professores de educação especial, por definição são um grupo de professores abertos a qualquer coisa, porque temos de trabalhar com muita diversidade e temos de nos libertar um bocadinho desta coisa que são os currículos, aliás nós nem temos currículos, os currículos desenhamo-los e por aí fora...(.) • (...) Um bom professor de educação especial é alguém que tem vontade de responder e procurar a tal resposta diferenciada e procurar outras muito específicas (...)	E5
• (...) O professor de educação especial, talvez porque a sua especificidade de acção inclui características predominantes (...) • (...) assim adquire competências mais particularizadas e é mais sensível a pormenores (...) • (...) por vezes é preciso insistir através do diálogo e de alguns exemplos e de tentar implementar com a justificação só de experimentar... (...) • (...) Eu penso que nós os professores de educação especial, têm muito mais vantagem e talvez tivessem mais facilidade em lidar com este tipo de alunos (...) • (...) porque nós já lidamos muito com a diferença, logo também teremos um pouco mais de sensibilidades para estes alunos e como trabalhamos de uma forma mais personalizada, mais individualizada, até poderia ser uma vantagem incluirmos nos nossos projectos, nas nossas actividades este tipo de alunos(...)	E6, E7
• (...) Considero porque para conseguirmos olhar para o outro, para as pessoas de outra cultura, de outra nacionalidade de uma forma mais segura e sabermos um bocadinho mais deles e com isso também aprendemos (...) • (...) Mas à partida, acho que o professor de educação especial, é um professor muito especial...é um professor que tem muita paciência e que gosta muito do que faz e tem todas as competências, para conseguir dar essa resposta de uma melhor maneira ...mas lá está, o espaço é diferente, eu continuo a achar que isso é bom é no grande grupo, na turma, num grupo de pré-escolar, é bom que seja assim, por que se não...se estamos com um ou dois alunos é sempre um bocado redutor, falta tudo o resto e pronto penso que não (...)	E8

• (...) vão trabalhando com as famílias (...) • (...) vão articulando as estratégias de maneira a conseguir...penso que qualquer professor terá alguma experiência nesse campo (...) • (...) Por outras vezes é um factor importante, porque vem trazer inovação, vem trazer outras riquezas, vem trazer elementos novos, portanto é relativo. (...) • (...) e os professores vão tentando encontrar projectos, a escola também tem professores a trabalhar nos projectos e determinados grupos procuram o que mais lhes interessa, nomeadamente para os alunos estrangeiros. (...) • (...) hoje considero, que os professores têm consciência e o respeito por essa diferença, até em pequenas estratégias. (...) • (...) Eu há bocado referi alertar as sensibilidades, por isso a sensibilidade dentro da sala de aula é importante que ela exista. Quando um professor identifica que um aluno destes, por razões ambientais tem alguns factores constrangedores para a aprendizagem, é importante que o professor tenha a sensibilidade de dar respostas (...) • (...) Eu costumo dizer, na nossa vida, a coisa mais importante que nós temos, seja na família, seja na vida profissional é a inteligência emocional e social. Eu acho que a partir daí, e como docente eu posso ser excelente professor a ensinar algum conteúdo e ser uma péssima pessoa nas relações e não conseguir chegar aos meus alunos, não só ao transmitir os conhecimentos, mas na relação com os meus alunos e qualquer situação escolar para mim, seja desde o pré-escolar até à universidade é fundamental aquilo que se consegue estabelecer em termos de empatia, de relação, em termos de afectos. (...) • (...) acho que também é a forma como nós abraçamos a nossa profissão que nos permite ter essa paixão, esse amor, essa envolvimento. Nós na educação especial, nós temos de ter, caso contrário não conseguimos suportar tantos anos nesta carreira, mas um professor em sala de aula, tiver também esta paixão eu acho que consegue, dar resposta a essa diferença. (...) • (...) Sim claro que há, o respeito dos docentes é algo que se vai criando. Nós (professores) contribuimos também para “educar” a comunidade educativa, não só os nossos colegas professores e os pais. (...) • (...) Penso que todas estas iniciativas, estas dinâmicas, são sempre favoráveis e proporcionam ao respeito pelo teu trabalho e ao respeito pela diferença dos nossos alunos, porque acabam por ter uma visão mais humana e a diferença acaba por normalizar. (...)	E9, E10

Quadro nº 22 - Eficácia da escola - contributo dos professores.

Quanto à eficácia da escola derivada do contributo dos professores, há a destacar vários aspectos, referidos pelos entrevistados. Prosseguem uma orientação evolutiva, valorizando de um modo geral a partilha de experiências, como uma estratégia útil e eficaz para o sucesso escolar e apoiando os alunos no respeito pelas suas diferenças, recorrendo para isso, a adaptação de materiais, à articulação de estratégias e ao trabalho/colaboração com as famílias (E3).

Outro aspecto significativo de acção dos professores é ainda expresso por esta mesma entrevistada do seguinte modo:

«(...) e os professores vão tentando encontrar projectos, a escola também tem professores a trabalhar nos projectos e determinados grupos procuram o que mais lhes interessa, nomeadamente para alunos estrangeiros» (E3).

Outras acções/actividades dos professores são indicadas como concorrendo para a eficácia da escola, designadamente as desenvolvidas pelos professores de educação especial, como neste

excerto se expressa:

«Penso que os professores de educação especial, por definição são um grupo de professores abertos a qualquer coisa, porque temos de trabalhar com muita diversidade e temos de nos libertar um bocadinho desta coisa que são os currículos, aliás nós nem temos currículos, os currículos desenhamo-los e por aí fora» (E5).

Para tal, recorrem esses professores à «valorização de cultura» de todos os alunos, a «pesquisas em grupo sobre aspectos culturais» e ao «trabalho em parcerias» (E5 e E8).

Com o mesmo objectivo, procuram o trabalho com outros agentes educativos, como o «psicólogo da unidade» (E4), ou recorrem a estratégias diversificadas, como o «trabalho com as famílias», o desenvolvimento de «projectos» e o recurso à «inovação» (E9).

Numa perspetivação global da função e papel dos professores de educação especial quanto à interculturalidade pronunciaram-se vários entrevistados, como E5, que diz que os mesmos se empenham no encontrar respostas «muito específicas» ou que terão «um pouco mais de sensibilidade para estes alunos», isto é os que têm handicaps ou são de outras culturas (E7), pelo que recorrem ao «diálogo» (E6).

Quase como síntese dos aspectos expressa-se da seguinte forma:

«Penso que todas estas iniciativas, estas dinâmicas, são sempre favoráveis e proporcionam ao respeito pelo teu trabalho e ao respeito pela diferença dos nossos alunos, porque acabam por ter uma visão mais humana e a diferença dos nossos alunos, porque acabam por ter uma visão mais humana e a diferença acaba por normalizar».

«Sim claro que há, o respeito dos docentes é algo que se vai criando. Nós (professores) contribuimos também para «educar» a comunidade educativa, não só os nossos colegas professores e os pais».

A propósito do papel dos professores neste campo e de como eles são determinantes para uma acção educativa consequente, atenhamo-nos às palavras de José M. Esteve, segundo as quais o gosto pela profissão é “sentido” como paixão. E é esta paixão que os incentiva e faz crescer em cada um a pessoa e o professor:

pero a mí me queda el desafío del saber y la pasión por comunicarlo. Me siento heredero de treinta siglos de cultura, y responsable e que mis alumnos asimilen nuestros mejores logros y extraigan consecuencias de nuestros peores fracasos. Y, junto a mí, veo a un nutrido grupo de colegas, en las zonas rurales más apartadas y en los barrios más conflictivos, orgullosos de ser profesores, trabajando día a día por mantener en nuestra sociedad los valores de la cultura y el progreso... Entre ellos hay valiosos maestros de humanidad: hombres y mujeres empeñados en enseñar a sus alumnos a enfrentarse consigo mismos desde la Educación Infantil hasta la Universidad (Esteve, 1998, p. 50, cit. in Cuadernos de Pedagogía).

A concluir pensamos poder dizer que o facto do corpo docente não ser constante na escola pública poderá ser uma limitação para encrustar o hábito de utilizar as parcerias e ou o trabalho a pares, para enriquecer, ampliar e versatilizar as dinâmicas na escola, o que seria extremamente importante.

Fomos esclarecidos também que a escola pública, efectivamente, dinamiza acções interculturais, com pares e que interage e promove o relacionamento com famílias. Por isso procurámos igualmente conhecer qual a ou quais as temáticas que aí se trabalham, sobre esta realidade, como se verifica no ponto seguinte deste trabalho.

3.2. Acção da escola

A escola pública tem progredido ao longo das últimas décadas no sentido de equilibrar e promover melhores aprendizagens para todos os alunos, incluindo os que constituem minorias, como é o caso de alunos em situações de alguma inadaptação, ou com deficiências, seja elas temporárias ou permanentes. Contudo, ainda parece haver uma distância significativa entre os objectivos e a sua consecução, não se prevendo uma resolução muito breve e eficaz para os problemas identificados pelos docentes ou por outros profissionais responsáveis pelo funcionamento escolar.

3.2.1. Temáticas abordadas

Tentando proporcionar uma visão realista e actual sobre a temática, e contribuindo para mostrar a panóplia de actividades e acções levadas a cabo pelos docentes nos diversos agrupamentos de escola, deixamos aqui as declarações dos próprios (quadro nº 23).

Indicadores	E
• Não só para colmatar o medo de alguns, mas para reforçar a auto-estima de outros no sentido da não-agressão • Trabalho abrangente que trabalhou os valores, foi desenvolvido com os delegados de turma (...) são muito ouvidos e têm uma participação muito positiva • O diálogo este tem de ser aberto	E1
• (...) Nós aqui na escola temos diferentes etnias, crianças da Ucrânia, temos crianças da Roménia, de Inglaterra, da França mas, eu não vejo acção de espécie nenhuma nesse sentido (...) • (...) semana cultural que se realiza no final do ano lectivo (...) • (...) tentava-se fazer scones, actividades mais relacionadas com a culinária mas era engraçado (...)	E2
• (...) Temos vários exemplos, por exemplo temos um aluno ucraniano, que sem dizer uma palavra de português, actualmente é o melhor aluno do 4º ano, numa das nossas escolas e continua no ambiente familiar a falar a sua língua materna (...)	E3

• (...) Tivemos também agora uma actividade, eu trabalho muito em parceria com a pessoa que está a dinamizar a biblioteca e trabalhamos os dias da língua não materna e foi muito giro. Nós pedimos aos miúdos todos para escreverem umas frases iguais para todos e cada um deles escrevia na sua língua...foi engraçado, fizemos cartazes e houve muita adesão. Sendo de nacionalidades diferentes, são diferentes, têm diferentes formas de estar e esta foi uma actividade muito engraçada (...)	E4
• (...) a nível gastronómico há muitas e também na representação (...) • (...) já se falou entre colegas, em tempos de criarmos resposta diferenciadas, para esta comunidade, na busca de mais sucesso mas lá está...nós temos medo de cair no politicamente incorrecto (...) • (...) então era também uma forma de apaziguar um espaço de tempo em que tínhamos verificado alguns conflitos, através da valorização dos seus saberes e o que os motivava e isso resultou bastante (...) • (...) implementamos também uma aula de zumba, na hora do almoço(...)	E5, E6
• (...) a escola tinha muitos alunos africanos, fazia-se então esse jantar no final era com uma ementa toda ela... oriunda desses países (...) • (...) também na cantina, isso tem a ver também com as línguas estrangeiras que elas fazem à semana a ementa de cada país, o menu francês, inglês, etc. por aí para dar a conhecer as tradições de ementas de cada país, depois mais actividades que tenham a ver com esse aspecto (...)	E7
• (...) Houve actividades de reforço da língua portuguesa, para pessoas com a de língua materna não portuguesa e pronto (...) • (...) muitas actividades, na área das eco escolas (...) • (...) muitas actividades de parceria com entidades locais, como a polícia de segurança pública a câmara municipal em que nós damos a conhecer um bocado da cultura local (...)	E8
• (...) Temos projectos diferenciados, eles estão nas nossas escolas, até em situação de sala de aula, já nem é preciso falar no todo em termos de projecto. Por exemplo na nossa escola, tu vês temos o projecto “Conviver com a diferença” direccionado para as diferenças, de cultura, de religião, diferenças (...) • (...) mas a escola como tem todas as outras actividades não curriculares, sejam actividades da Aec’s, sejam actividades dos clubes, portanto é importante estimular a participação a presença e a inscrição desses alunos nessas actividades, porque é uma forma da sua integração, onde as suas competências são mais desenvolvidas, nas áreas mais desportivas, nas competências lúdicas e também até a criar clubes, não é, dentro dessas perspectivas e onde eles de alguma forma...onde a integração, o convívio interpessoal vai permitir mais sucesso, não só a nível pessoal como também académico (...)	E10

Quadro nº 23 - Temáticas abordadas.

Estamos convictos que, face aos dados, que será fácil perceber as acções e estratégias que os docentes algarvios utilizam na implementação de acções interculturais.

A entrevistada E1, diz trabalhar, de modo específico, com os delegados de turma, dizendo apelar ao sentido de «não agressão» dos alunos e ao diálogo. Eis as suas palavras:

«Trabalho abrangente que trabalhou os valores, foi desenvolvido com os delegados de turma (...) são muito ouvidos e têm uma participação muito positiva» (E1).

Prosseguindo a análise interpretativa dos dados, verificamos que é alargado o leque de tema de vidas abordadas, a saber: conhecimentos das culturas em presença, através de iniciativas como a «semana cultural no final do ano lectivo» (E2), outras actividades culturais que se traduzem em conhecimento mútuo (E6 e E10), e «actividades culinárias» ou

«gastronómicas» (E2, E5 e E7).

Outras actividades que são referidas como de bastante impacto são desenvolvidas no campo de língua sobretudo para alunos estrangeiros, como nos recordam E3, E4, e E7, que refere a articulação destas com as «gastronómicas», expressando-se assim:

«também na cantina, isso tem a ver também com as línguas estrangeiras que elas fazem à semana a ementa de cada país, o menu francês, inglês, etc. por aí para dar a conhecer as tradições de ementas de cada país, depois mais actividades que tenham a ver com esse aspecto» (E7).

No mesmo sentido se exprimiu o E8, relatando que:

«Houve actividades de reforço da língua portuguesa, para pessoas com a de língua materna não portuguesa e pronto».

Centremo-nos, por último, no discurso de E10 que alarga a sua visão a diferentes áreas da escola:

«(...) mas a escola como tem todas as outras actividades não curriculares, sejam actividades da AEC's, sejam actividades dos clubes, portanto é importante estimular a participação a presença e a inscrição desses alunos nessas actividades, porque é uma forma da sua integração, onde as suas competências são mais desenvolvidas, nas áreas mais desportivas, nas competências lúdicas e também até a criar clubes, não é, dentro dessas perspectivas e onde eles de alguma forma... onde a integração, o convívio interpessoal vai permitir mais sucesso, não só a nível pessoal como também académico» (E10).

3.2.2. Estratégias utilizadas

A implementação de diferentes estratégias interculturais exige do corpo docente formação, actualização de conhecimentos e qualidades pessoais que culminem na selecção daquelas que se mostrem mais adequadas ao atingir dos objectivos desejados e planificados. Vejamos, então quais são as estratégias usadas pelos docentes na abordagem sobre a interculturalidade, nas escolas do Algarve, através dos seus próprios contributos.

Dado o vasto número de estratégias enunciadas pelos entrevistados, passaremos à sua mera enumeração, podendo as suas respostas ser verificadas no anexo 8g.

Desta forma, são estas as estratégias a que os professores de educação especial recorrem na sua prática educativa, de acordo com as suas próprias palavras:

-participação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em actividades das turmas regulares (E1);

- visitas a outras escolas (E1);
- visitas/colaboração com outras instituições (E1, E3 e E9);
- visitas a locais comuns da sociedade (E1);
- festas/actividades realizadas na escola (E1);
- projectos como o Comenius e outros (E1, E2, E3, E4, E9 e E10);
- colaboração com as Autarquias Locais (E2 e E4);
- convites à participação dos encarregados de educação (E2 e E7);
- estratégias de diversificação pedagógica (E3, E5, E9, e E10);
- implementação da interculturalidade entre os alunos (E3 e E10);
- valorização das culturas de origem dos alunos originários de outros países (E3, E4, E5, E7, E8 e E9);
- adaptações curriculares (E3 e E9);
- recurso a área de complemento curricular (E3, E6 e E7);
- clubes (E3 e E4);
- estabelecimento de parcerias (E4);
- actividades de teatro (E4, E5 e E10);
- actividades no campo da língua portuguesa (E5, E7 e E9);
- resposta a necessidades concretas dos alunos no campo da aprendizagem (E5 e E9);
- diminuição do clima de conflitualidade entre alunos (E6);
- promoção da comunicação entre os alunos (E6);
- jogos (E6 e E7);
- recurso ao psicólogo (E6);
- música (E7, E8 e E9);
- trabalho entre pares de professores (E9).

Sintetizando as ideias fundamentais, verificamos que os professores na escola pública, na região do Algarve, trabalham nos diferentes níveis de escolaridade, com estratégias diferenciadas concretizadas através de muitas actividades, tentando, de facto, dar as respostas possíveis aos desafios da escola de hoje e também à sua população versátil, com alunos de diferentes nacionalidades, etnias e condições sociais.

Passamos agora a exemplificar, nas próprias palavras dos entrevistados, algumas das estratégias que utilizam estes professores no trabalho de dinamização e de implementação da diferenciação, necessária à inclusão de alunos com especificidades únicas.

Por exemplo, a E2 afirma que:

«Eu defendo que a escola deveria actuar em parceria com a autarquia, esta dá tanta coisa às pessoas, mas não exige nada em troca, quanto a mim deveria exigir, dar sim senhor mas exigir, por exemplo fazerem formação, para evoluírem» (E2).

Ao passo que E3 e diz que:

«há adequações nos currículos, há estratégias de diferenciação pedagógica para aqueles que não tendo educação especial necessitam de percursos diferenciados» (E3).

Prosseguindo, a mesma entrevistada dá exemplos diferentes e interessantes estratégias utilizadas como por exemplo:

«sei que vários professores tentam, através dos quadros interactivos mostrar como é que vivem crianças noutras situações culturais e entre eles os ciganos e é uma experiência enriquecedora».

E, ainda, acrescenta:

«porque têm a oportunidade de ver através do Google Earth como é que são, por exemplo as vivências de outros povos ou outras comunidades e isso é uma prática que tem trazido muitos resultados positivos».

A mesma entrevistada referiu também uma enorme lista de estratégias utilizadas e dinamizadas e com bastante sucesso, de que destacamos, recorrendo ao seu discurso:

«Uma estratégia que estamos a recorrer também com alguma motivação grande, demonstrada pelas crianças é o karaoke, porque crianças que apresentam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, são muito mais motivadas através das canções e têm muito mais a oportunidade de fazer a fluência leitura ao ritmo da música e de aplicar os conhecimentos da aprendizagem dos casos de leitura ou outros conhecimentos de leitura e fazerem a aquisição e consolidação dos conhecimentos».

3.2.3. Facilitadores das práticas

As escolas são núcleos que abarcam uma pluridimensão de fenómenos. Daí, à semelhança do que dissemos sobre as dificuldades sentidas nas escolas, iremos apresentar os facilitadores da acção dos docentes em prol do sucesso educativo e da qualidade de vida dos educandos (quadro nº 24).

Indicadores	E
• As coisas vão mudando e conseguimos chegar aos nossos objectivos, elas deviam é ser mais e mais diversificadas, mais envolventes, trabalhadas com toda a equipa e iniciarem o processo de partilhas mais alargado. O facto de passarmos a ter professores a funcionar em várias escolas, de maneira que a sensação de pertença diminuiu • Os miúdos são muito abertos...os alunos têm uma grande capacidade de abertura de aceitação de...quer dizer os miúdos estão disponíveis para as coisas. Adoram as diferenças, eles adoram fazer coisas	E1
• (...) acho até para as crianças seria uma forma de atenuar um pouco a diferença (...) • (...) sentirem mais integradas e adaptadas (...) • (...) Através das conversas (...)	E2
• (...) Temos uma grande vantagem que é os meios tecnológicos, que facilitam muito as pesquisas em línguas diferentes e isso é muito importante no caso dos quadros interactivos na sala de aula (...) • [Vivência de um clima de respeito pela multiculturalidade na sala de aula] (...) Sim penso que sim, na maioria dos casos (...)	E3
• (...) A nossa escola está aberta, aliás no início do ano até nos propõem para colocar no Plano Anual de Atividades quem quer fazer as ações (...)	E4
• (...) Os facilitadores estão mais ligados ao interesse do pessoal docente, temos aqui muita gente dinâmica (...) • (...) clima de respeito pela multiculturalidade (...) Sim penso que sim, daquilo que eu conheço das salas de aula, sim (...)	E5
• (...) e o facto de nós lidarmos, também com uma população muito específica, portanto os alunos com necessidades educativas especiais, às vezes conseguimos, sei lá, de uma forma mais nítida, conseguimos ter a perspicácia, em termos de dinâmica de sala de aula, também dadas as nossas competências, e as matérias que nós estudámos e também as nossas funções, ao entrarmos numa sala de aula, estaremos mais aptos para essa diferenciação (...) • (...) Eu acho que há abertura do corpo docente para fazer este tipo de trabalho, mas noto que às vezes se fica preso na proposta (...)	E6
• (...) poderia por exemplo passar por uma estrutura de terem as aulas de educação física, as aulas de educação visual, aulas em que a língua não surja tanto como barreira, não é, como obstáculo (...) • (...) fazer-se primeiro essa integração (...)	E7
• (...) mas sim há muitos professores que não são da educação especial e tentam desenvolver esse tipo de actividades (...) • (...) Tem muito mais a ver com o perfil da pessoa (...) • (...) Quero dizer eu acho que nesta direcção em concreto, tive sempre uma resposta positiva para todos os projectos e todas as actividades que pensei implementar e desenvolver e tive sempre bastante compreensão e sensibilidade em relação a isso (...)	E8
• (...) A internet, matérias de suporte visual que os próprios professores criam, hoje em dia necessitam de uma base informática sempre presente, pois são materiais muito mais apelativos e facilitadores da acção educativa com crianças e jovens com limitações graves de comunicação (...)	E9
• (...) Olha temos tido sempre o gabinete do aluno, que é sempre um gabinete aberto ao aluno, para poder partilhar dificuldades ou pedir ajuda (...) • (...) Temos sempre actividades, no início do ano lectivo que a educação social, programa com a psicóloga, para ir dentro das turmas, turmas que têm alunos com dificuldades, fazer a sensibilização, no âmbito da educação especial e não só, para a aceitação e respeito pela diferença, é um trabalho anual (...) • (...) Considero sim que as estabilidades dos docentes nas escolas são facilitadores das práticas, porque as pessoas se vão conhecendo e existe a abertura e a confiança e depois também para a partilha de ansiedades (...)	E10

Quadro nº 24 - Facilitadores de práticas.

Percepcionamos, nas afirmações dos entrevistados, que impera a boa vontade de cada um, na

superação das dificuldades sentidas por eles nas escolas. Parece poder inferir-se que vão conseguindo encontrar soluções para alguns dos problemas vividos, como afirma E1, defendendo o trabalho cooperativo, num espírito de partilha:

«As coisas vão mudando e conseguimos chegar aos nossos objectivos, elas deviam é ser mais e mais diversificadas, mais envolventes, trabalhadas com toda a equipa e iniciarem o processo de partilhas mais alargado. O facto de passarmos a ter professores a funcionar em várias escolas, de maneira que a sensação de pertença diminuiu» (E1).

Por seu lado, a docente E6 considera que um elemento facilitador da educação intercultural nas escolas é, sem dúvida, o professor de educação especial, pois, na sua opinião, este estará mais apto a trabalhar com a diferenciação, seja ela de que origem for, como se comprova pela afirmação em baixo descrita:

«e o facto de nós lidarmos, também com uma população muito específica, portanto os alunos com necessidades educativas especiais, às vezes conseguimos, sei lá, de uma forma mais nítida, conseguimos ter a perspicácia, em termos de dinâmica de sala de aula, também dadas as nossas competências, e as matérias que nós estudámos e também as nossas funções, ao entrarmos numa sala de aula, estaremos mais aptos para essa diferenciação» (E6).

Opinião idêntica é a de E8, acrescentando, todavia, que

«há muitos professores que não são de educação especial e tentam desenvolver esse tipo de actividades» (E8).

O entrevistado E3 salienta a importância da disponibilidade existente de «meios tecnológicos», genericamente entendidos, enquanto E9 refere, de modo específico, o recurso à «internet».

Entrevistos há, que consideram que os facilitadores efectivos das práticas são os próprios professores e a sua capacidade de acção, exprimindo-se assim, a propósito, E5:

«os facilitadores estão mais ligados ao interesse do pessoal docente, temos aqui muita gente dinâmica» (E5).

Tudo será também mais fácil se se fizer que as crianças se sintam «mais integradas e adaptadas» (E2), se a escola estiver «aberta» à inovação e à mudança (E4) e se forem desenvolvidas adequadas estratégias pedagógicas (E7).

Todos estes facilitadores, tão necessários às boas práticas e, consequentemente, à criação de bom ambiente educativo, pressupõem atitudes, que devem ser estimuladas para que os alunos adiram, conheçam e alterem algumas das menos positivas.

3.3. Adesão dos alunos

Quanto à adesão dos alunos às situações e às actividades interculturais, as opiniões dos entrevistados estão sistematizadas no quadro nº 25.

Indicadores	E
• O que temos são desentendimentos entre eles, independentemente da raça ou da cultura que tenham de origem, quem não sabe ter dois ouvidos e só uma boca, quem não sabe fazer, saber estar e querer fazer mais e melhor	E1
• (...) onde encontramos maiores dificuldades, neste agrupamento escolas (...) situam-se ao nível das crianças de etnias e também das crianças que são oriundas da ilha X. São crianças que por limitações familiares, pela limitação dos transportes (...) Isto acontece ao longo de anos, o agrupamento tem consciência deste problema e há uma tentativa de reforçar em meios humanos (...)	E2
• (...) onde encontramos maiores dificuldades, neste agrupamento escolas (...) situam-se ao nível das crianças de etnias e também das crianças que são oriundas da ilha (...). São crianças que por limitações familiares, pela limitação dos transportes (...) Isto acontece ao longo de anos, o agrupamento tem consciência deste problema e há uma tentativa de reforçar em meios humanos (...)	E3
• (...) depois este local também é um meio desfavorecido e isso quer queiramos quer não (...)	E4
• (...) Sim existem algumas um pouco mais difíceis de se trabalhar, por exemplo os romenos são alunos muito fáceis de se adaptarem ao nosso meio, os britânicos, por exemplo já são mais fechados, por exemplo tenho um aluno Britânico com 15 anos (que é disléxico) por isso é que é meu aluno. Ele vive em Portugal desde os 6 anos e ainda não domina a nossa língua (...) • (...) Cá no nosso meio temos também os alunos de etnia cigana, que também nos trazem grandes dificuldades a esse nível de se incluírem na nossa cultura...(...)	E5
• (...) É assim, claro que temos problemas de indisciplina. Eu penso que talvez, hoje o maior problema de todas as escolas, seja a indisciplina (...)	E9

Quadro nº 25 - Dificuldades sentidas na adesão dos alunos.

A análise dos dados leva-nos a concluir que os professores entrevistados mais do que se centrarem na adesão dos alunos aos valores e práticas interculturais, expressaram principalmente os obstáculos ou dificuldades com que nesse campo se deparam.

Essas dificuldades relacionam-se (in)directamente com os seus sentimentos de impotência para conseguirem responder a todas as necessidades e aos interesses dos seus alunos, nomeadamente aos que têm desvantagens sócio-culturais e/ou deficiências que afectam significativamente a sua actividade e participação, assim como, a sua capacidade de aprendizagem e aplicação dos conhecimentos. Todavia, como noutros pontos das entrevistas ficou patente, a maior parte não se rende às dificuldades e procura encontrar e colocar em prática, estratégias facilitadoras através de dinâmicas cooperativas, que envolvem outros intervenientes nos processos educativos, incluindo os familiares e outros agentes

comunitários.

De acordo com o que acabámos de afirmar, os entrevistados, dizem que têm de fazer face a situações de «*desentendimento*» ou «*indisciplina*» entre os alunos, «*independentemente da raça ou da cultura que tenham de origem*» (E1 e E9) e com os seus comportamentos e atitudes que derivam tanto da diferença de «*etnias*» (E2 e E3), como das «*limitações familiares*» (E3), do meio de origem «*desfavorecido*» (E4 e E5), além das «*diferenças culturais*» (E6).

3.3.1. Atitude

Relativamente à atitude intercultural dos alunos, detenhamo-nos, em seguida, nos dados do quadro nº 26.

Indicadores	E
Foi muito importante para mudar as perspectivas e toda esta articulação é benéfica para algumas pessoas, que é muito bom, aqui dentro, há muito mais não haveria... são muito importantes, quanto a mim... Por exemplo nas amizades que estes desenvolvem uns com os outros, o respeito pela multiculturalidade, para os miúdos se respeitarem mais, para se conhecerem melhor e para partilharem determinadas coisas	E1
(...) Os alunos por outro lado, adaptam-se da forma que conseguem, e vão conseguindo (...) (...) e então tudo o resto, então e o que ele [o aluno] traz, muitas vezes, eles estão dotados de muita informação de muita riqueza e aproveitar, coisa que não valorizamos e não partilhamos no sentido de dar a conhecer (...)	E2
(...) Aderem com facilidade e aderem àquelas onde se sentem mais confiantes e melhor encaixados...(.) (...) outros são alunos que os pais optam por eles, são alunos que aceitam aquilo que os pais lhes dizem que é o melhor e vão andando e frequentam e a partir do momento em que se comprometem, os pais assinam e eles têm de ir...com a frequência dos clubes, aos projectos e aos trabalhos de apoios específicos (...)	E3
(...) Tenta-se trabalhar, não sei se ele existe tanto assim...acho que os miúdos são muito cruéis, eu tenho essa noção (...) (...) Ah, eles gostam, eles aderem (...) (...) mas é um bocado um pouco como eu estava a dizer, até por causa do meio ser socialmente desfavorecido, há mensagens que não lhes chegam (...) (...) Porque eu acho que no fundo eles até podem não ligar nada à escola, mas no fundo são bons miúdos e eu sei que esta experiência os marcou muito, provavelmente serão melhores cidadãos e pensarão sempre naquele seu colega com algum carinho (...)	E4
(...) adesão dos alunos na execução destas temáticas (...) - Eles gostam sempre muito destas actividades é uma forma de fugiram ao ritual das aulas, por isso aderem bem, são também, por norma actividades mais lúdicas e isso é muito bem aceite (...)	E5
(...) na hora do intervalo e na hora do almoço, os alunos das turmas onde estes alunos, da sala de unidade, estão incluídos vem buscá-los para irem ao recreio ou então ajudam sempre as auxiliares a levar as cadeiras para a rua e brincam com eles no intervalo (...) (...) Já consideram este espaço como seu e dá-se a partilha (...) (...) Sim isto acontece e é já uma mais-valia. (...) (...) As suas reacções às músicas, ao toque são muito elucidativas da importância que estas actividades adquirem. É portanto um trabalho intercultural das diferentes matérias que se faz por esta escola. (...)	E6

• (...) Sim, sim tinha grande participação activa das pessoas e dos alunos, os alunos aderiam ao jantar e era muito bem aceite, enchia aqui o espaço (...) • (...) até porque as actividades são sempre muito bem aceites, as pessoas facilmente aderem. Se houver actividades eles participam (...)	E7
• (...) e hoje em dia são crianças que têm uma boa relação, dentro do seu perfil de funcionalidade, mas já têm uma relação completamente diferente, já há a compreensão do outro, já não há a agressão verbal como tu és cigano, ou tu és (...)	E8
• (...) Aderem com facilidade e aderem àquelas onde se sentem mais confiantes e melhor encaixados (...) • (...) outros são alunos que os pais optam por eles, são alunos que aceitam aquilo que os pais lhes dizem que é o melhor e vão andando e frequentam e a partir do momento em que se comprometem, os pais assinam e eles têm de ir... com a frequência dos clubes, aos projectos e aos trabalhos de apoios específicos (...)	E9

Quadro nº 26 – Atitude.

As atitudes evoluem, por parte de professores e alunos, tendo repercussões positivas quer nas famílias quer nas dinâmicas que ocorrem nas comunidades.

Podemos considerar que, a partir dos problemas detectados e dos esforços desenvolvidos por todos os intervenientes nos processos educativos na resolução dos problemas detectados, a educação tem vindo a desenvolver-se numa perspectiva inclusiva.

Muitos problemas persistirão contudo, e a tarefa docente continuará árdua. Tal como os entrevistados, acreditamos que alcançaremos uma maior qualidade educativa e uma maior equidade social, até porque, todos eles, dizem que os alunos em geral, têm uma atitude intercultural positiva, o que, aliás, acrescentamos nós, é contraditório com os dados analisados interpretativamente no ponto anterior.

Assim, apresentamos em seguida, à semelhança dos temas anteriores, alguns excertos retirados das respostas dos entrevistados que participaram no estudo.

Destacamos, por exemplo, o que os entrevistados E1, E4, E6 e E8 referem sobre a mudança de atitudes dos alunos, em situações intermulticulturais, incluídos nas turmas regulares.

O primeiro deles diz, a propósito:

«Foi muito importante para mudar as perspectivas e toda esta articulação é benéfica para algumas pessoas, que é muito bom, aqui dentro, há muito mais não haveria... são muito importantes, quanto a mim... Por exemplo nas amizades que estes desenvolvem uns com os outros, o respeito pela multiculturalidade, para os miúdos se respeitarem mais, para se conhecerem melhor e para partilharem determinadas coisas (...))» E1.

Por seu lado, E4 quase faz uma profissão de fé nos alunos da sua escola, dizendo:

«(...) Porque eu acho que no fundo eles até podem não ligar nada à escola, mas no fundo são bons miúdos e eu sei que esta experiência os marcou muito,

provavelmente serão melhores cidadãos e pensarão sempre naquele seu colega com algum carinho (...)» E4.

Este outro entrevistado afirma a reacção positiva de alunos a sentirem-se úteis e a actividade que os motivam:

«(...) na hora do intervalo e na hora do almoço, os alunos das turmas onde estes alunos, da sala de unidade, estão incluídos vem buscá-los para irem ao recreio ou então ajudam sempre as auxiliares a levar as cadeiras para a rua e brincam com eles no intervalo (...) Sim isto acontece e é já uma mais-valia (...) As suas reacções às músicas, ao toque são muito elucidativas da importância que estas actividades adquirem. É portanto um trabalho intercultural das diferentes matérias que se faz por esta escola (...)» E6.

Por fim, E8 mostra-se convicto que a convivência é um factor promotor de atitudes culturais afirmando:

«(...) ver que num primeiro momento elas só interagem entre si e que passado um mês a dois meses elas passam a ter amigos da escola toda e com amigos de diferentes etnias, nem sempre respeitando os pais, quando lhes dizem para não andarem com «A», com «B» ou com «C» e elas depois nem se apercebem que estão a falar com o colega que era suposto não falar...a partir do momento que compreendem a língua é um facilitador, sim claro (...)» E8.

Sintetizando, tal como os inquiridos, também consideramos este processo como um processo em curso, não nos sendo legítimo deixar de o perseguir.

3.3.2. Processo de desenvolvimento dos alunos

Sobre o processo de desenvolvimento, muitas opiniões foram descritas pelos entrevistados, que demonstraram várias abordagens diferentes sobre este processo. Uma remetem para o desenvolvimento de comportamentos dos alunos, outras para as formas de avaliação do desenvolvimento deles, outros para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, mas todos orientados para o sucesso educativo. Apresentamos, seguidamente, os excertos transcritos.

Indicadores	E
• No período de avaliações de fim de período, são feitas avaliações das acções que integram o plano anual de actividades, onde se verificam se as actividades foram ou não realizadas se as competências estão adquiridas (...)	E1
• (...) Só são reconhecidos pelos professores, principalmente quando se aborda a avaliação dos alunos (...)	E2
• (...) quando se faz a avaliação do comportamento da turma (...)	

• (...) Temos outra experiência, que do meu ponto de vista é a mais positiva, que foi um trabalho iniciado por uma professora que já não se encontra no nosso agrupamento, que durante alguns anos trabalhou junto à comunidade dos B., que é onde vivem a maioria das famílias de etnia cigana e que com o seu trabalho conseguiu aumentar a frequência e modificar um pouco as mentalidades (...) • (...) Período a período, todos os departamentos têm que apresentar em conselho pedagógico os resultados do trabalho desenvolvido e isso não é excepção para estas actividades, que fazem parte do Plano Anual de Actividades. Trimestralmente e no final do ano lectivo um relatório final (...)	E3
• (...) normalmente todas as atividades são avaliadas, em departamento e até para ao plano anual de atividades (...) • (...) Eu considero que quanto mais novos os alunos forem tomando contato com estas crianças, provavelmente serão melhores cidadãos. Eu vejo, por exemplo os miúdos que vieram do 1ª ciclo e vieram com estes miúdos para aqui, chegam aqui já não necessitam que façamos aquelas sensibilizações... os próprios miúdos já sabem quais os procedimentos a ter e procuram-nos, é um processo um pouco moroso mas dá resultados (...)	E4
• (...) temos um blog, onde divulgamos as actividades, a forma como decorreram, o que mais se destacou, os ganhos, o que possa não ter corrido bem etc, e aí penso que estamos a valorizar todo o processo, este blog é visualizado por muita gente e isso é bom (...) • Se é ou não avaliado, não sei, penso que sim, não são os professores de educação especial que propõem esse tipo de actividades e como tal não sei muito bem como são avaliadas, mas como a avaliação em geral está instituída na nossa escola, na nossa e penso que também nas outras, essa avaliação deverá ser feita, tal como todas as outras actividades, possivelmente através de um relatório a relatar como a actividade sucedeu e se foi ou não positiva para os intervenientes (...)	E5
• (...) as avaliações são feitas nas reuniões de conselho de docentes do primeiro ciclo e pré-escolar também e ficam registadas em acta (...) • (...) Penso que este exemplo é indicador que estas práticas de diferenciação dão resultados benéficos para todos (...)	E6
• (...) há a avaliação que é obrigatória os relatórios e a avaliação destas actividades, mas é como lhe digo não são actividades, digamos, vamos pensar, olha há alunos que vieram de vários países, por exemplo este aluno que veio do Nepal, vamos ver como será a cultura dele, vamos tentar fazer uma actividade para conhecer melhor o aluno, não tenho conhecimento que se faça, nem que isso exista, mas claro que no plano ideal gostaria que fosse um pouco assim.(...) • (...) Ah sim claro, todas estas actividades com certeza contribuem para o progresso e desenvolvimento pessoal e social nos alunos (...)	E7
• (...) ver que num primeiro momento elas só interagem entre si e que passado um mês a dois meses elas passam a ter amigos da escola toda e com amigos de diferentes etnias, nem sempre respeitando os país, quando lhes dizem para não andarem com «A», com «B» ou com «C» e elas depois nem se apercebem que estão a falar com o colega que era suposto não falar...a partir do momento que compreendem a língua é um facilitador, sim claro (...)	E8
• (...) Os resultados escolares dos alunos são sempre avaliados e valorizados (...) • (...) Temos outras crianças de países de leste com grande sucesso. (...) • (...) Período a período, todos os departamentos têm que apresentar em conselho pedagógico os resultados do trabalho desenvolvido e isso não é excepção para estas actividades, que fazem parte do Plano Anual de Actividades. Trimestralmente e no final do ano lectivo um relatório final. (...)	E9
• (...) Sim temos sempre a avaliação do final do período, nós temos o plano anual de actividades, que é onde propomos as iniciativas e onde depois as avaliamos e que são levadas a pedagógico(...)	E10

Quadro nº 27 - Processo de desenvolvimento.

Sintetizamos, seguidamente, à semelhança do que fizemos com os outros temas, os excertos mais significativos dos entrevistados que participaram no estudo.

Por exemplo, E8 referiu o continuum de desenvolvimento observado por si em crianças e jovens de etnia cigana.

«(...) ver que num primeiro momento elas só interagem entre si e que passado um mês a dois meses elas passam a ter amigos da escola toda e com amigos de diferentes etnias, nem sempre respeitando os pais, quando lhes dizem para não andarem com «A», com «B» ou com «C» e elas depois nem se apercebem que estão a falar com o colega que era suposto não falar...a partir do momento que compreendem a língua é um facilitador, sim claro (...).»

Quase todos os entrevistados ligam o processo de desenvolvimento com as avaliações dos alunos, das práticas e das estratégias desenvolvidas, tal como o faz, E1, por exemplo, na seguinte passagem do seu discurso:

«No período de avaliações de fim de período, são feitas avaliações das acções que integram o plano anual de actividades, onde se verificam se as actividades foram ou não realizadas se as competências estão adquiridas»

Por sua vez, a E4 afirma: que o processo intercultural dos alunos será tanto mais conseguido quanto mais precocemente se iniciar, dizendo:

«(...) Eu considero que quanto mais novos os alunos forem tomando contato com estas crianças, provavelmente serão melhores cidadãos. Eu vejo, por exemplo os miúdos que vieram do 1ª ciclo e vieram com estes miúdos para aqui, chegam aqui já não necessitam que façamos aquelas sensibilizações... os próprios miúdos já sabem quais os procedimentos a ter e procuram-nos, é um processo um pouco moroso mas dá resultados (...).»

Também o faz de forma explícita E9, assegurando:

«Período a período, todos os departamentos têm que apresentar em conselho pedagógico os resultados do trabalho desenvolvido e isso não é excepção para estas actividades, que fazem parte do Plano Anual de Actividades. Trimestralmente e no final do ano lectivo um relatório final(...).»

Tendo por base os testemunhos dos entrevistados que aqui revelaram a sua experiência, as dificuldades e as facilidades que sentem no desempenho da sua função enquanto professores, podemos talvez afirmar que eles se consideram compensados pela adesão dos alunos que aprendem a aceitar e a valorizar as diferenças dos seus pares e a respeitá-los.

3.3.3. Dificuldades sentidas relativamente ao respeito pela multiculturalidade

Pela realização deste estudo, pela nossa experiência enquanto docente, sabemos que ser professor não é tarefa fácil. Ao longo dos tempos e através da própria experiência, temos constatado inúmeras e distintas dificuldades no decorrer do dia-a-dia das escolas, em grande parte decorrentes de factores multiculturais. Os entrevistados apontaram um vasto leque de dificuldades que se encontram organizadas no anexo nº 8g, e que, dado o seu elevado número, nos limitaremos a enumerá-las.

De acordo, então, com o conteúdo das entrevistas, foram estas as dificuldades que os professores de educação especial entrevistados enumeraram:

- barreiras arquitectónicas das escolas (E1);
- dificuldade de algumas pessoas aceitarem a diferença (E1, E2, E7 e E8);
- dificuldades de origem organizativa da escola (E1);
- insuficiência de espaços próprios (E1);
- pouca participação dos pais na vida da escola (E1);
- insuficiência de recursos, designadamente tecnológicos (E1, E2, E3, E4, E7, E8 e E9);
- falta de resposta às necessidades do aluno (E2);
- não reconhecimento das diferenças culturais (E2);
- meios desfavorecidos (E2);
- falta de colaboração das Autarquias (E2);
- diversidade étnica existente na escola (E3);
- falta de visão da escola na resposta às características de todas as crianças (E3);
- fuga à escolaridade (E3);
- os próprios currículos (E5);
- falta de iniciativa (E5);
- barreiras linguísticas (E7 e E8);
- escola de massas (E7);
- falta de disponibilidade temporal (E7);
- falta de receptividade dos encarregados de educação (E8);
- falta de estabilidade do corpo docente (E10).

A escola é, pois, um mundo de relações com diversas pessoas, com diversas personalidades e, portanto, acarreta situações diferenciadas e cria dificuldades na resolução das situações que os professores têm que tentar resolver no quotidiano das escolas.

Como vimos, são os próprios professores que nos dão conta das imensas dificuldades que sentem e que passamos a ilustrar com recurso a algumas passagens dos seus discursos:

A E3, salienta que:

«(...) onde encontramos maiores dificuldades, neste agrupamento escolas (...) situam-se ao nível das crianças de etnias (...). São crianças que por limitações familiares, pela limitação dos transportes (...) Isto acontece ao longo de anos, o agrupamento tem consciência deste problema e há uma tentativa de reforçar em meios humanos (...)»

A este propósito E5 evoca a dificuldade de relacionamento com as pessoas de etnia cigana, dizendo:

«Cá no nosso meio temos também os alunos de etnia cigana, que também nos trazem grandes dificuldades a esse nível, de se incluírem na nossa cultura».

Ao longo da carreira docente e em exercício de funções, muitas são as barreiras que encontramos, no desenvolvimento da função de professor e muitas mutações existem, com as quais temos de lidar, no quotidiano escolar, para respondermos cabalmente às realidades diversificadas, que actualmente correspondem à escola pública.

Apurámos, junto dos protagonistas do estudo, as dificuldades por estes sentidas e vividas e a forma como estes resolvem os problemas que surgem diariamente. Deixamos, por estas razões, alguns testemunhos dessas situações vividas, pelo que as transcrevemos, naturalmente, na primeira pessoa.

Relativamente à perspectiva inclusiva, a que este estudo não é alheio, E3, desabafa:

«Preocupa-nos mais os casos das crianças que não estão abrangidas pelo 3/2008, porque no meu entender a inclusão não é a educação especial, no meu entender a inclusão é a escola ser inclusiva na sua globalidade e ter uma visão de conjunto para que as crianças tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades».

E insiste, dizendo que:

«A tal equidade que se espera e nos casos das crianças de etnia cigana que são a parte multicultural que demarca mais o papel do agrupamento «Mara», pois devemos ter vinte e tal crianças de etnia, temos algumas dificuldades, que se traduzem no facto de só termos uma menina de etnia cigana no 3º ciclo e as outras crianças e jovens vão ficando retidos» (E3).

Vejamos mais testemunhos, igualmente verbalizados por outros profissionais. Por exemplo, E5 diz:

«Há sempre dificuldades, falta de iniciativas, a adesão das pessoas».

Todavia, e numa visão mais optimista da realidade retratada, acrescenta a mesma entrevistada:

«há sempre aquelas dificuldades rotineiras, que nós vamos sempre ultrapassando com boa vontade, por exemplo às vezes para fazer algumas actividades, alguns encontros com encarregados de educação, com técnicos, as sensibilizações dentro das turmas, são sempre fora do horário, eu tenho sempre que fazer cedências no meu horário».

«Considero que não existem dificuldades, porque considero que existe aqui a tal paixão pela profissão de que falei há pouco, porque se não acabamos sempre por cumprir o horário e acabou o que se pode fazer, o mínimo e de facto quando há trabalho de grupo, trabalho dos diferentes pares de professores, tem de haver sempre cedências de algum lado».

«Tem de haver sempre aquela boa vontade, porque se nós tivermos a rigidez no cumprimento de horário ou no cumprimento das actividades que estão estipuladas, então não vamos a lado nenhum, claro que temos de ser flexíveis» (E5).

As dificuldades no respeito pela multiculturalidade ligam-se com outras, nomeadamente as que implicam a adesão dos alunos a dinâmicas escolares.

3.3.4. Análise da situação

Tentando fazer uma análise da situação da interculturalidade em contexto escolar, percebemos que os docentes em exercício abordam diversificadas vertentes, que tentamos aqui evidenciar no quadro seguinte (quadro nº 28).

Indicadores	E
- No curso de educação especial quem não sabe partilhar, dividir, olhar para o outro, respeitar o outro (...) (...) eu acho que o nosso ensino hoje ainda está muito vocacionado para o aprender, para a sala de aula para o adquirir conhecimentos (...)	E1

• (...) fala-se efectivamente de diferentes culturas mas não da forma que...não de uma forma consistente... • (...) e então tudo o resto, então é o que ele traz, muitas vezes, eles estão dotados de muita informação de muita riqueza e aproveitar, coisa que não valorizamos e não partilhamos no sentido de dar a conhecer, bom, ao fim e ao cabo, fazê-los sentir que eu estou aqui, não percebo nada disto, mas percebo de outras coisas, que também são importantes e fazem parte do conhecimento e da cultura geral, dos nossos alunos neste caso, portanto aí seria uma partilha (...)	E2
• (...) E considero que mesmo as crianças sem problemas de educação especial necessitam de algum reforço de aprendizagem e as tecnologias podem e fazem a diferença se estiverem acessíveis, fazendo a diferença das aprendizagens do currículo normal da sala de aula, porque existem muitas crianças com um distanciamento de aprendizagens, muito distante da turma, e apesar de terem professores de apoio, dentro da sala de aula, estes têm de estar a trabalhar de um outro ponto de partida e não a fazer aquilo que os outros estão fazendo e isso acontece para todas as crianças em situação de diferenciação pedagógica. (...) • (...) O problema que nós temos é que a maioria destes encarregados de educação não têm escolaridade, não sabem ensinar o nome, a noção que têm do processo escolar e da necessidade de ajuda é muito diminuta e a forma como vivem e as condições habitacionais também não possibilitam um cuidar dos livros, um cuidar dos materiais, cuidar da higiene de forma mais adequada e por vezes são dificuldades que os professores também sentem, principalmente com a higiene (...)	E3
• (...) É feita em momentos informais e formais, nos momentos destinados à avaliação (...) • (...) Sim normalmente fazem-se registos, até existe um blog, onde se divulga e dinamizam as actividades (...)	E4, E5
• (...) clima de respeito pela multiculturalidade (...) Sim penso que sim, daquilo que eu conheço das salas de aula, sim (...) • (...) E o insucesso advém um bocadinho de nós não reconhecermos que esta comunidade precisaria de respostas educativas mais adequadas e mais adaptadas, aquilo que é a realidade deles, porque, talvez não se valorize muito esta cultura, digamos assim e que é uma cultura muito vincada e o insucesso deste alunos, acho que é um bocadinho a resistência aquilo que lhes impomos (...)	E4, E5
• (...) Melhorou muito a convivência (...) • (...) Verifica-se logo num ambiente mais calmo, não há tanta agitação, tanto barulho e não há tantos conflitos para resolver (...)	E6
• (...) Não há muito essa preocupação, nem esse hábito de se reflectir um pouco, como temos aqui vários alunos com várias culturas etc, e depois com não constituem um problema no sentido de perturbarem quer os colegas, quer a turma, quer a própria escola, então não é um problema que se assuma como prioridade, quer dizer não é um problema, não há essa preocupação (...)	E7
• (...) mas há uma coisa importante que é o trazer esses alunos de outras culturas, para uma participação, para uma partilha activa, para tudo o que tem a ver com a escola, para eles sentirem não a escola dos outros, mas a escola deles e isso é uma maneira de viver a interculturalidade, fazer com que eles se sintam parte do todo e valorizados, não distintos (...)	E8
• (...) com projectos (...) • (...) com mais visitas de estudo (...) • (...) partilhas entre professores das actividades de enriquecimento curricular (...) • (...) e outros sistemas que o agrupamento promove para reduzir esse contraste de cultura e de formação dessas crianças apresentam (...)	E9
• (...) tudo o que a escola oferece, obviamente é para todos os alunos, portanto existe sempre subjacente a preocupação da sensibilização para a diferença, nomeadamente em algumas especificidades, como por exemplo na educação especial, alguma formação direccionada para o autismo ou outra direccionada para um problema da dislexia, portanto há situações mais específicas mas, quando nós falamos na aceitação da diferença dos nossos jovens, seja qual for a diferença, qual for a problemática, tudo o que existe na escola é para todos (...)	E10

Quadro nº 28 - Análise da situação.

Tentando fazer uma análise da situação da interculturalidade nos contextos escolares, percebemos que os docentes em exercício abordam diversificadas vertentes, que tentaremos aqui evidenciar:

«(...) e então tudo o resto, então e o que ele traz, muitas vezes, eles estão dotados de muita informação e de muita riqueza para aproveitar, coisa que não valorizamos e não partilhamos no sentido de dar a conhecer, bom, ao fim e ao cabo, fazê-los sentir que eu estou aqui, não percebo nada disto, mas percebo de outras coisas, que também são importantes e fazem parte do conhecimento e da cultura geral, dos nossos alunos neste caso, portanto aí seria uma partilha» (E2).

Esta docente acaba por confirmar que a interculturalidade não se faz apenas conscientemente, faz-se (quando se faz), porque será matéria que terá que ser dada, ou pontualmente faz-se qualquer actividade, não sendo um trabalho sistemático.

Esta perspectiva algo crítica, perpassa nas afirmações de outros entrevistados, que disse, a título de exemplo, que o ensino *«está muito vocacionado para o aprender»* (E2), e que numa mudança de atitudes e práticas, neste plano, também não conta com o apoio *«da maioria dos encarregados de educação»* (E3), ou ainda, por outro lado, que o insucesso dos alunos *«advém um bocadinho»* dos professores e a escola não reconhecerem as suas culturas.

Isso não impede um desejo de bem fazer por parte dos professores, na medida em que *«tudo o que a escola oferece, obviamente é para todos os alunos, portanto existe sempre subjacente a sensibilização para a diferença»* (E10).

3.4. Formação para a interculturalidade

Pela especificidade da temática em si, defendemos, tal como os entrevistados, que a formação relativa à interculturalidade é extremamente pertinente, pois possibilitará alargar os conhecimentos dos docentes sobre estratégias adequadas para os diferentes casos que enquadram a interculturalidade. Pelas abordagens anteriores, teóricas e das experiências docentes, percebemos a complexidade deste fenómeno e quanto é importante no sistema educativo. Em colaboração com profissionais mais experientes, do âmbito da educação e outros, como por exemplo, da solidariedade social, poderemos compreender melhor outras

formas de sentir e agir, que nos facilitem a tarefa docente.

Neste sentido, em primeiro lugar, valorizamos a formação inicial, convictos que será uma base essencial na construção do conhecimento docente e da profissionalidade, sem descuidar também a formação contínua e a especializada.

3.4.1. Formação inicial

No sentido de procurarmos identificar a necessidades formativas e de melhor caracterizar a formação inicial de docentes, no âmbito do presente estudo, elaborámos o quadro onde constam as opiniões dos entrevistados acerca do assunto (quadro nº 29).

Indicadores	E
• Enquanto área disciplinar eu acho que sim	E1
• (...) a inclusão ao nível das necessidades educativas especiais, eu acho que deveria ser obrigatório na formação inicial, quando está a ser formada, já está a ser sensibilizada para estas questões (...)	E2
• (...) é minha convicção, que todos os docentes tiveram em algum momento da sua formação inicial, formação orientada neste sentido. Não acredito que algum curso para professores, que seja um curso específico para professores não tenha uma abordagem nesta área (...)	E3
• (...) Antropologia cultural, por exemplo (...)	E4
• (...) Sim, olha lembro-me que na licenciatura tive tido uma cadeira, exactamente sobre interculturalidade (...)	E4
• (...) sei que fizemos possíveis projetos a desenvolver numa escola atendendo a essa temática (...)	E4
• (...) e mesmo na formação inicial para todos os professores, acho muito importante haver uma disciplina que aborde todos estes temas, até para não chegarem à sala e dizerem que tenho um aluno assim...e eu não sei lidar com ele.	E4
• (...) Eu não tive nada desta temática na minha formação inicial (...)	E5
• (...) Considero, acho que é muito importante (...)	E6
• (...) Porque nos permite mais alguma bagagem e apetrecha-nos para atendermos no terreno a situações que se nos apresentam (...)	E6
• Não, não, não tive (...)	E6
• (...) reconheço que talvez é um assunto que não é muito discutido, quer dizer toda a gente tem consciência e hoje cada vez mais que nós vivemos esta questão das diversas culturas e que está tudo interligado e depois até há aquela questão da perda de identidade cultural, porque já está tudo tão...mas de certa forma penso que não se aprofunda muito (...)	E7
• (...) Eu próprio tive formação em interculturalidade na universidade, acho que poucas universidades fazem formação nesta área (...)	E8
• (...) é que eu penso que em todas as disciplinas, era uma matéria transversal. Nunca ouvi professor nenhum, em momento algum dizer, que não deveria existir intermulticulturalidade na escola (...)	E9
• (...) Não, não tive (...)	E10

Quadro nº 29 - Formação inicial.

Questionada sobre a importância da formação inicial contemplar abordagens específicas sobre a interculturalidade, E1 afirma:

«Enquanto área disciplinar eu acho que sim».

Mas, apesar de todos os entrevistados terem afirmado a importância da existência desta área de formação no curso de formação inicial, três deles (E5, E6 e E10) declararam que tal tipo de formação não faz parte dos planos curriculares dos respectivos cursos.

Os restantes afirmaram o contrário, tal como E3, que assegura:

«é minha convicção, que todos os docentes tiveram em algum momento da sua formação inicial, formação orientada neste sentido. Não acredito que algum curso para professores, que seja um curso específico para professores não tenha uma abordagem nesta área».

Por seu lado, E4 diz ter frequentado uma disciplina sobre a temática, referindo:

«sim, olha lembro-me que na licenciatura tive uma cadeira, exactamente sobre interculturalidade».

3.4.2. Formação contínua

As respostas dos inquiridos levam-nos a inferir que alguns acederam a formação relacionada com a interculturalidade e que outros ainda sentem necessidade de formação contínua neste âmbito, tendo em conta as dificuldades manifestadas pelos docentes já em exercício de funções (quadro nº 30).

Indicadores	E
• Surgiram, não procurei especificamente	E1
• (...) Penso que sim e penso que têm...formação no meu entender vem da experiência (...) • (...) vem das leituras (...) • (...) vem da comunicação social (...) • (...) vem da vida e essa formação creio que todos têm, não andamos é aí a divulgar (...)	E
• (...) e tivemos necessidade de fazer formação, mas com a designação de “chazinho”, para ver se chamávamos as pessoas, pronto, para lhes explicarmos como é que estas crianças funcionam, porque é muito importante saberem... se nós os queremos na sala de aula e se as pessoas não sabem lidar com eles, acaba por ser muito complicado. E tentamos dar uma conversinha com eles (...)	E4
• (...) Sim mais respeito uns pelos outros de diferentes interesses, curiosidade em conhecer e saber curiosidades dos colegas (...)	E5
• (...) também trabalhar com os colegas na tentativa de despertar essa vontade pessoal nos outros parceiros, na escola e vamos conseguindo o que é muito bom, principalmente numa escola como a nossa que tem uma grande diversidade em relação às crianças com necessidades educativas especiais (...) • (...) nem [tive] na contínua (...)	E5
• (...) Eu fiz o ano passado, porque o projecto escolhas, quando foi implementado no ano passado abriu logo uma formação e eu fiz (...) • (...) Gostei muito dos diversos módulos e depois também através dos diferentes trabalhos que fizemos houve coisas muito interessantes (...)	E6
• (...) Penso que era positivo haver como sensibilização, porque lá está é sempre positivo termos uma acção pelo menos para nos lembrarmos e ficarmos mais sensibilizados e podermos na prática	E7

fazermos alguma coisa, porque senão acaba por ficar esquecido (...)	
• (...) Não.	E8
• (...) é bom que haja acções, dentro da escola, fora da escola que dinamize ou que, que se inscreva, que faça, claramente (...)	E10
• (...) Com certeza que tive. Logo que eu entrei para o ensino, havia aqui uma colega, CB, ela estava á frente de um projecto multicultural e que fazia formação e eu frequentei essa acção (...)	
• (...) Eu acho que agora há menos formação nesse âmbito, não sei se estou errada (...)	

Quadro nº 30 - Formação contínua.

Parece-nos confirmar-se que, de facto, existe a consciência geral que a multiculturalidade é uma realidade, e que a escola tem efectivamente de olhar para esta particularidade nas escolas de hoje e estudar e implementar as melhores respostas educativas, em consonância com a realidade específica de cada agrupamento escolar.

Quanto à necessidade e importância da temática sobre interculturalidade, parece não existir dúvidas que esta deveria fazer parte integrante dos cursos de formação, quer inicial, quer contínua e, caso os professores pretendam aprofundar mais os conhecimentos e dominar mais estratégias pedagógicas, também a especializada. Baseamos esta ideia nas respostas dos entrevistados e também nos resultados da aplicação dos questionários.

Confirmando a ideia acima exposta, apresentamos mais alguns excertos de entrevistas:

Assim consideramos pertinentes, por exemplo, as afirmações das entrevistadas E2, E4 e E10, retiradas das suas entrevistas.

Comecemos com E2, que reconhece as lacunas existentes:

«Por isso acho que há lacunas a nível da formação inicial e continua, isso não tenho dúvidas nenhuma» (E2).

Por seu turno E2, diz que a formação contínua hoje faz ainda sentido, dados os novos desafios colocados à escola:

«Eu acho que cada vez é mais importante. Até porque a nossa escola de há 20 anos, para a escola de hoje, não tem nada a ver e com a globalização nós acabamos por ter de tomar decisões e temos muito mais alunos de diferentes nacionalidades, que anteriormente não tínhamos e cada vez mais se colocam estas questões, o acesso a todos à educação. (...) e tivemos necessidade de fazer formação, mas com a designação de «chazinho», para ver se chamávamos as pessoas, pronto, para lhes explicarmos como é que estas crianças funcionam, porque é muito importante saberem... se nós os queremos na sala de aula e se as pessoas não sabem lidar com eles, acaba por ser muito complicado. E tentamos dar uma conversinha com eles (...)» (E4).

Por fim, atentemos nas palavras de E10, dizendo do seu interesse pela formação neste âmbito:

«(...) é bom que haja acções, dentro da escola, fora da escola que dinamize ou que, que se inscreva, que faça, claramente (...) Com certeza que tive. Logo que eu entrei para o ensino, havia aqui uma colega, CB, ela estava à frente de um projecto multicultural e que fazia formação e eu frequentei essa acção (...) Eu acho que agora há menos formação nesse âmbito, não sei se estou errada (...)» (E10).

3.4.3. Formação especializada

Sobre a formação especializada, os respondentes referem a importância de formações em educação especial, em interculturalidade e em multiculturalidade (Quadro nº 31).

Indicadores	E
• Quando faz o curso de educação especial, sabe que vai fazer uma coisa de formação diferente tem responsabilidade acrescida, sabe que vai trabalhar, sabe que vai trabalhar a diferença, e que vai trabalhar com ela todos os dias, e com mais agressividade, pois vai ter de ouvir o “não” de muita gente, vai ter de lidar com as expectativas de muita gente, positivas e negativas e enfrentar muitas realidades de todas as espécies.	E1
• (...) quando está a ser formada, já está a ser sensibilizada para estas questões (...)	E2
• (...) Eu acho que mesmo para os professores de educação especial é importante... Se calhar... pois para um professor de educação especial é mais fácil atender à diversidade (...)	E4
• (...) muito embora a minha formação inicial seja inglês, eu considero que por inerência a esse facto tive a facilidade de me formar na base da interculturalidade (...)	E5
• (...) É claro que uma formação com o objectivo de enriquecimento pessoal sobre outra cultura é sempre uma questão muito pessoal, mas eu por exemplo, gostaria de frequentar, pois desta forma poderia dar uma resposta mais específica aos alunos de etnia que nós temos e aqui temos um número alargado desta população (...)	E5
• (...) só o fizemos porque surgiu o tal programa escolas que proporcionou esta formação sobre exactamente esta temática e numa escola como esta faz todo o sentido (...)	E6
• (...) porque é importante para alguém que vai ensinar, para um docente, ter esta sensibilidade para estas questões (...)	E7
• (...) Sim fui eu que procurei a formação. (...)	E10

Quadro nº 31 - Formação especializada.

D modo específico, E1 remete-nos para a sua especialização em educação especial, dizendo:

«Quando faz o curso de educação especial, sabe que vai fazer uma coisa de formação diferente tem responsabilidade acrescida, sabe que vai trabalhar, sabe que vai trabalhar a diferença, e que vai trabalhar com ela todos os dias, e com mais agressividade, pois vai ter de ouvir o “não” de muita gente, vai ter de lidar com as expectativas de muita gente, positivas e negativas e enfrentar muitas realidades de todas as espécies» (E1).

Na sua entrevista E5 diz que gostaria, em termos de “enriquecimento pessoal, que lhe permitisse “uma resposta mais específica aos alunos de etnia”. Eis as suas palavras:

«(...) É claro que uma formação com o objectivo de enriquecimento pessoal sobre outra cultura é sempre uma questão muito pessoal, mas eu, por exemplo, gostaria de frequentar, pois desta forma poderia dar uma resposta mais específica aos alunos de etnia, que nós temos e aqui temos um número alargado desta população (...) Sim, considero e existem comunidades específicas que se calhar valeria a pena haver formação nessa área».

Referindo-se à sua formação em interculturalidade, E10 refere que:

«Sim fui eu que procurei a formação» (E10).

3.4.4. Lacunas formativas

Sobre lacunas formativas, passamos a referir o que afirmaram os docentes durante as entrevistas (quadro nº 32).

Indicadores	E
• Algumas disciplinas deveriam surgir em vários cursos para trabalhar essa vertente como educadores.	E5
• (...) Por isso acho que há lacunas a nível da formação inicial e continua, isso não tenho dúvidas nenhuma (...)	E6
• (...) Penso que os professores no geral estão preparados pela profissionalidade para enfrentar essa situação e todos os professores tem alguma formação que lhes permite lidar com alguma calma, com crianças que têm uma língua não materna diferente, que não conhecem o português, crianças que entram numa sala de aula de português pela primeira vez e têm de passar pelo processo de adaptação e não tenha da parte dos docentes a atenção a esse facto...nem conheço dificuldades tão grandes que sejam complicadas de superar, ao nível das adaptações (...)	E7
• (...) É assim, eu neste momento não vejo formação continua (...)	E4
• (...) formação nesta área talvez fosse importante, mas para isso também era preciso que o sistema de ensino permitisse valorizar esta cultura [cigana] de outra forma (...)	
• (...) Sim, existem lacunas, aqui mais especificamente na minha escola a maior dificuldade talvez seja o trabalho com os alunos de etnia cigana (...)	
• (...) talvez existam, sem dúvida há pouca oferta(...)	E6
• (...) Sim, sim penso que não há muitas acções focadas exclusivamente nestas temáticas, parece-me que há muito pouco (...)	E7
• (...) Eu acho que é uma grande lacuna, sendo nós um país acolhedores de emigrantes o que é muito bom, muito positivo para o nosso país, mas depois acho que há uma lacuna real na formação contínua nesse domínios, nessa área (...)	E8
• (...) Sim existe uma grande lacuna (...)	
• (...) Encontram várias dificuldades, penso que os professores no geral estão preparados pela profissionalidade para enfrentar essa situação (...)	E9
• (...) Na altura parecia-me que existia mais. Eu acho que naquela altura era uma temática que era muito mais abordada, era reforçada essa questão do respeito pela multiculturalidade, talvez por agora estar mais ultrapassada, não é? (...)	E10

Quadro nº 32 - Lacunas formativas.

Alguns dos respondentes, sendo todos eles professores de educação especial e especializados, referem lacunas na formação docente, sobre situações de multiculturalidade e interculturalidade, tendo em consideração também que estas áreas podem coexistir com as deficiências, como é, por exemplo, o caso de crianças e jovens de etnia cigana, ou estrangeiras com *handicaps* intelectuais, que não lhes permitem atingir as metas essenciais para o primeiro ciclo de estudos, ou seja, o ensino básico.

Assim, as entrevistadas E5 e E7 referem que:

«Formação nesta área talvez fosse importante, mas para isso também era preciso que o sistema de ensino permitisse valorizar esta cultura [cigana] de outra forma» (E5).

«Sim, sim penso que não há muitas acções focadas exclusivamente nestas temáticas, parece-me que há muito pouco». Bem eu penso que terá sempre que passar pela formação inicial dos professores também» (E7).

Por seu lado, E8 considera existir «um grande lacuna» neste campo da formação, afirmando:

«Eu acho que é uma grande lacuna, sendo nós um país acolhedor de emigrantes o que é muito bom, muito positivo para o nosso país, mas depois acho que há uma lacuna real na formação contínua nesse domínios, nessa área (...) Sim, existe uma grande lacuna» (E8).

Por sua vez, a entrevistada E10 refere que, anteriormente, aqui há uns anos atrás, haveria mais esse tipo de preocupação, pois haveria menos diferenças, quer na escola quer na sociedade, pelo que se torna cada vez mais premente, acrescentamos nós a formação neste âmbito. Vejamos o que ela diz:

«Na altura parecia-me que existia mais. Eu acho que naquela altura era uma temática que era muito mais abordada, era reforçada essa questão do respeito pela multiculturalidade, talvez por agora estar mais ultrapassada, não é?»

3.4.5. Formação considerada necessária

Pelas respostas dadas nas entrevistas, verificamos que os respondentes sentem falta de formação sobre as temáticas em foco, no campo de estudo (quadro nº 33).

Indicadores	E
• Formação humana	E1
• (...) Primeiro formação, projectos, por exemplo o Coménius é um bom projecto para se retomar, se existirem condições (...)	E2
• (...) Estágios, por exemplo estágios que permitissem mostrar estas práticas, tentaria que houvesse	E3

uma forma prática de como funcionam estas coisa, porque os livros de certeza que falam disto (...)	
• (...) Eu acho que mesmo para os professores de educação especial é importante... Se calhar... pois para um professor de educação especial é mais fácil atender à diversidade e mesmo na formação inicial para todos os professores, acho muito importante haver uma disciplina que aborde todos estes temas, até para não chegarem à sala e dizerem que tenho um aluno assim... e eu não sei lidar com ele. Se tivessem tido uma disciplina que tratasse destes casos, isto não acontecia, um aluno é aluno, só é diferente, se alguma vez alertassem os futuros professores para isso, eles se calhar conseguiam dar a volta (...) • (...) Os professores de educação especial, quando têm situações destas, nós não estamos logo de pé atrás, é isso... pelo menos já debati essas temáticas... e trabalho sempre com a diferença, por isso estarei mais desperta a trabalhar com a multiculturalidade (...)	E4
• (...) já se falou entre colegas, em tempos de criarmos resposta diferenciadas, para esta comunidade, na busca de mais sucesso mas lá está... nós temos medo de cair no politicamente incorrecto (...)	E5
• (...) multiculturalidade, ligado à gestão de conflitos (...)	E6
• (...) Bem eu penso que terá sempre que passar pela formação inicial dos professores também (...) • (...) assim como se aborda diversas temáticas, esta questão também passaria pela própria formação (...)	E7
• (...) Para as problemáticas mais funcionais, talvez a partilha de culturas, lá está o professor de educação especial, trabalha quase sempre com um grupo muito limitado de alunos mas... pois teriam mais sucesso se fosse no seio da grande turma (...)	E8
• (...) Estágios, por exemplo estágios que permitissem mostrar estas práticas, tentaria que houvesse uma forma prática de como funcionam estas coisa, porque os livros de certeza que falam disto (...)	E9
• (...) Uma acção de formação nesta temática agora, não sei, mas mesmo que ela existisse eu não sinto necessidade de a frequentar. (...)	E10

Quadro nº 33 - Formação considerada necessária.

Havendo consciência da existência de lacunas formativas, quisemos saber qual o interesse dos docentes em futuras temáticas. A partir das suas respostas, verificámos que são diversificados os seus interesses e necessidades, incidindo nas seguintes áreas: «*formação humana*» (E1); desenvolvimento de projectos (E2), «*estágios práticos*» (E3 e E9), disciplinas específicas (E4), «*respostas diferenciadas*» (E5), gestão de conflitos (E6), abordagem de «*diversas temáticas*» (E7), «*partilha de culturas*» (E8) e «*acções de formação*» (E10).

Ilustrando a análise interpretativa feita, vejamos o que diz E4:

«(...) Eu acho que mesmo para os professores de educação especial é importante... Se calhar... pois para um professor de educação especial é mais fácil atender à diversidade e mesmo na formação inicial para todos os professores, acho muito importante haver uma disciplina que aborde todos estes temas, até para não chegarem à sala e dizerem que tenho um aluno assim... e eu não sei lidar com ele. Se tivessem tido uma disciplina que tratasse destes casos, isto não acontecia, um aluno é aluno, só é diferente, se alguma vez alertassem os futuros professores para isso, eles se calhar conseguiam dar a volta (...)» «Os professores de educação especial, quando têm situações destas, nós não estamos logo de pé atrás, é isso... pelo menos já debati essas temáticas... e trabalho sempre com a diferença, por isso estarei mais desperta a trabalhar com a multiculturalidade (...)».

Por sua vez, por certo levada pela gestão do processo relacional, a gestão de conflitos entre diferentes culturas é uma das preocupações expressas por E6, assegurando que a *«multiculturalidade, ligado à gestão de conflitos»* (E6).

À semelhança de outros entrevistados, E7 considera que o tema da multiculturalidade deveria passar pela formação inicial dos professores, exprimindo-se assim:

«Bem eu penso que terá sempre que passar pela formação inicial dos professores também» (E7).

3.5. Síntese dos dados das entrevistas

Constatámos que nem todos os inquiridos se mostraram seguros conseguiram formular uma definição objectiva dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, o que se traduziu na indefinição da perspectivação da sua complementaridade.

Tentando apresentar definições do conceito de interculturalidade, responderam que é a relação que se estabelece entre diferentes culturas; a inter-relação/interacção entre todos os elementos de um sistema (respeitando as especificidades de cada um e os direitos de cidadania), valorizando a reciprocidade e o cruzamento de aspectos culturais.

Como defendem Aguado (2003), Llamas (2008) e Santos (2009), a escola orientada para uma educação intercultural inclusiva deve gerar comportamentos e atitudes baseados no respeito e na apreciação da diversidade cultural, aspirando a uma verdadeira igualdade de oportunidades e de resultados para todos. Uma formação intercultural plena necessita de desenvolver a capacidade para colocar em prática, de maneira crítica e sistemática, valores sociais, morais e éticos que integrem naturalmente a pluralidade, a liberdade, a tolerância e a solidariedade.

Sintetizando, a interculturalidade desenvolve-se onde todos os indivíduos contribuem para a qualidade de vida das comunidades, de modo construtivista e sistémico, como defendem os autores abordados neste estudo. Vários alicerçam as suas abordagens em perspectivas teóricas antecedentes, pelo que salientamos o caso do modelo ecológico do desenvolvimento humano, proposto por Bronfenbrenner nos anos 70. Esse modelo valoriza as transformações

que ocorrem dentro e entre os diferentes contextos sociais, que afectam de modo diferenciado, ao longo do tempo, as acções e percepções das pessoas, consoante as suas actividades e as interacções ocorridas com outras, que frequentemente ultrapassam os contextos imediatos. Autores mais recentes têm vindo a actualizar estas conceptualizações, destrinchando os conceitos subjacentes a perspectivas mais integradoras e a outras mais inclusivas, englobando os casos de pessoas com deficiências, sejam elas de carácter temporário ou permanente. Concordamos que podem ocorrer nos contextos educativos ambas as situações, tomando-se as primeiras como mais multiculturais e as segundas como mais interculturais, mas salvaguardando que em muitos momentos se tocam na riqueza que as une. Daí a entrevistada E1 inferir que a interculturalidade é uma subdivisão da multiculturalidade. De facto, adaptando a expressão de Tê (2003), muito mais é o que as une que aquilo que as separa.

Por outro lado, reforçando a importância da equidade de oportunidades, Rodrigues (2015) justifica a necessidade da Escola cumprir verdadeiramente a sua missão, de educar com sucesso todos os seus alunos, havendo neste processo uma grande responsabilidade política e social, que abrange significativamente os professores e outros intervenientes nos processos educativos, devendo ser promovido fortemente o contributo das famílias.

Consequentemente, investigar sobre as práticas docentes em diferentes abordagens, identificar e compreender os facilitadores e as dificuldades experienciados pelos docentes desde o início da sua formação profissional e ao longo das vivências ocorridas no *continuum* das respectivas carreiras docentes, de modo a que se promovam formações contínuas e especializadas parece-nos essencial e motivador. Tais dinâmicas, favorecendo trocas de informações, experiências e preocupações, orientam os intervenientes para a resolução de problemas, assumindo atitudes tão responsáveis como responsivas nos diversos contextos educativos.

4. Planos Anuais de Actividades

Analisando os Planos Anuais de Actividade (PAA) e construídos os mapas de categorização da respectiva informação (anexo 9b e 9c), onde foram registadas as actividades que neles constavam, procedemos ao tratamento desses dados socorrendo-nos do programa Excel, por

forma a facilitarem-nos quer a apresentação dos resultados, quer mesmo a sua interpretação e triangulação.

Remetemos então para a leitura do gráfico nº 46, onde nos é possível verificar a realidade registada nos PAA dos 10 agrupamentos de escolas, seleccionados para a segunda fase do estudo, quanto ao total das actividades propostas.

Assim, foram identificadas um total de 1248 actividades nos agrupamentos de escolas que se vieram a realizar as observações e apenas um total de 548 actividades naqueles em que as observações não vieram a ter lugar, dado o número pouco significativo dessas actividades, designadamente das específicas do âmbito da interculturalidade, e da não disponibilidade de professores das mesmas para o efeito.

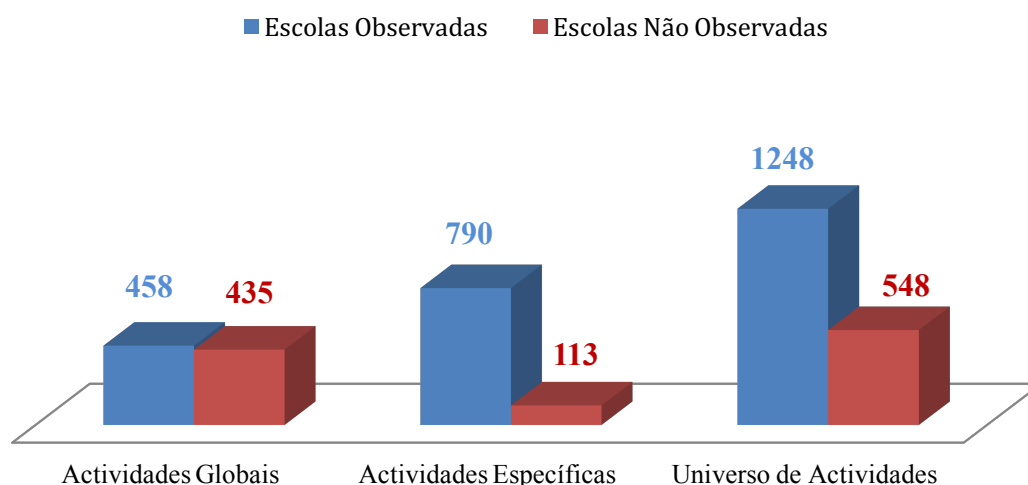


Gráfico nº 46 – Total de actividades específicas e globais em escolas «observadas» e «não observadas».

Destacamos o facto de se contabilizarem 790 actividades específicas, nas escolas observadas e apenas 113 actividades específicas nas escolas não observadas.

Seguidamente, passamos a analisar as actividades desenvolvidas, por departamento, nas escolas onde foram realizadas as análises dos Planos Anuais de Actividades (PAA).

Na legislação não existe qualquer obrigatoriedade ou orientação sobre um número adequado de actividades a propor ou a dinamizar em cada departamento, apenas linhas orientadoras. Aqui encontramos a razão de tanta diferença e somos levados a concluir que as propostas de actividades para o PAA da escola dependem muito da personalidade de cada professor, das suas motivações e competências pessoais e profissionais, do seu estágio de desenvolvimento

psicológico e profissional, dos recursos a que pode aceder, das parcerias disponíveis e motivadas para a partilha de projectos, dos alunos que serão envolvidos e, por vezes, dos recursos comunitários, consoante os interesses, as necessidades e as possibilidades dos vários intervenientes. Ou seja, se o docente está motivado para a leccionação, se é dinâmico, se gosta de ser criativo, ou, arriscamos mesmo a dizer, se está suficientemente interessado em dar respostas diferenciadas e criativas, por certo a sua colaboração para a constituição do PAA será mais participativa e colaborante.

4.1. Agrupamento de escolas seleccionadas para observação

Interpretando os gráficos construídos a partir dos Planos Anuais de Actividades (PAA), podemos verificar, no que às escolas observadas diz respeito, o número de ocorrências de actividades programadas.

Para melhor se compreender a análise seguinte, salientamos que, ao referirmo-nos a actividades de carácter global, consideramos as que são propostas para grupos de alunos de determinados anos de escolaridade ou para toda a comunidade escolar; e que, ao referirmo-nos a actividades de carácter específico, nos reportamos às que são dirigidas a alunos em situação intercultural e/ou com necessidades educativas especiais.

4.1.1. Agrupamento de escolas «Alice»

Segue-se a apresentação e interpretação dos resultados da análise do PAA do Agrupamento «Alice» (gráfico nº 47).

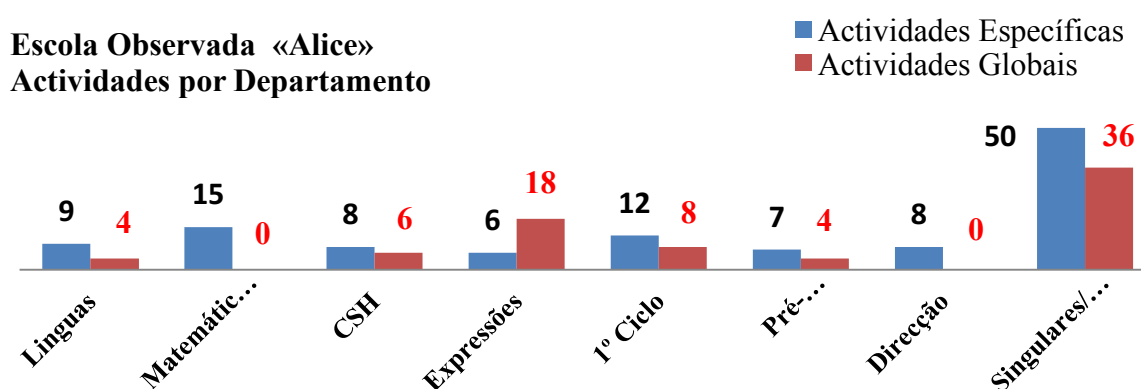


Gráfico nº 47 – Total de actividades por departamento na escola observada «Alice».

A observação do gráfico nº 47 permite-nos afirmar que, no Agrupamento «Alice», o grupo disciplinar que apresenta a promoção de um maior número de actividades de carácter específico e também de actividades globais é o de Singulares/CEF (Curso de Educação e Formação), sendo 50 e 36, respectivamente. Também há a destacar o departamento de Matemática e Ciências, que promoveu 15 actividades específicas e nenhuma global. Com 18 actividades globais e 6 actividades específicas propostas surge o departamento Expressões.

Em seguida verificamos, no 1º ciclo, a ocorrência de 12 actividades específicas e de 8 globais. No departamento de Ciências Sociais e Humanas (CSH), foram promovidas 8 actividades específicas e 6 globais, seguindo-se o do Pré-Escolar, onde se registaram 7 actividades específicas e 4 globais. De notar que se registaram 8 actividades específicas e nenhuma global por parte da direcção.

Com excepção do Departamento de Expressões, registe-se que neste agrupamento predominam as actividades específicas (127).

Há a referir que este agrupamento é composto por escolas que desenvolvem actividades de educação pré-escolar (1), 1º ciclo (1), 2º ciclo (1) e 3º ciclo (1). Tem contrato de autonomia, pelo que não se encontra mega agrupado.

Abrange 1046 alunos, 70 na Educação pré-escolar e 976 no ensino básico, ou seja, 555 no 1º ciclo, 212 no 2º e 209 no 3º ciclo.

Entre estes encontram-se estrangeiros de várias nacionalidades, alunos de diferentes etnias, alunos com deficiências, e, portanto, diversos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

4.1.2. Agrupamento de escolas «Diana»

Segue-se a apresentação e interpretação dos resultados da análise do PAA do Agrupamento de escolas «Diana» (gráfico nº 48).

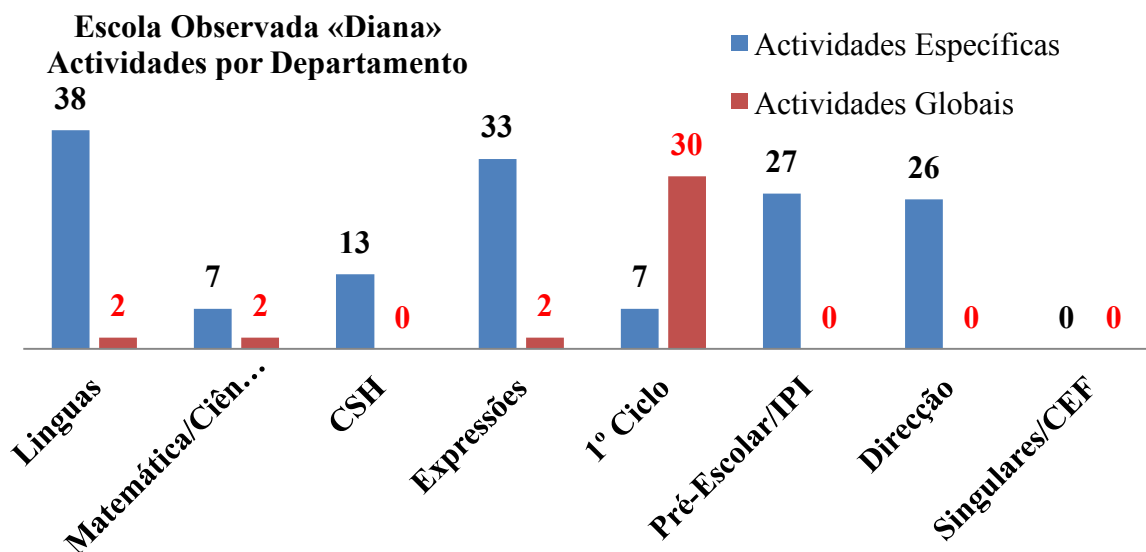


Gráfico nº 48 – Total de actividades por departamento na escola observada «Diana».

No gráfico em causa podemos observar que o número de actividades programadas é de 38 actividades específicas e de 2 globais, no departamento de Línguas. Nesta escola, o departamento de Expressões promoveu 33 actividades específicas e 2 globais, seguido do departamento da Educação Pré-Escolar/IPI, com 27 actividades específicas e nenhuma actividade global. Por seu turno, o grupo Singulares/CEF não promoveu actividades nem específicas nem globais. A direcção promoveu 26 actividades específicas. Verificamos, também, a ocorrência de 7 actividades específicas e de 30 globais no 1º ciclo e, por fim, no departamento de CSH não foram planificadas actividades globais, mas sim 13 específicas.

Com a excepção do departamento do 1º ciclo, constata-se que neste agrupamento predominam as actividades específicas (118).

Abrange o mesmo um número aproximado de 2100 alunos. Entre estes encontram-se estrangeiros de várias nacionalidades, alunos de diferentes etnias, alunos com deficiências, e, portanto diversos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Há a referir que este agrupamento vertical é composto por 11 estabelecimentos escolares, distribuídos por 2 freguesias. São 6 Escolas Básicas de 1º ciclo; 2 Escolas Básicas de 1º ciclo com Jardim de Infância, 1 Jardim de Infância e 2 Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos.

A escola sede constitui-se como escola de referência para alunos com multideficiência, integrando uma unidade especializada nesse domínio e a respectiva equipa técnica/multidisciplinar.

Apresenta programas alargados para alunos com língua portuguesa não materna. Tem instituída uma rede alargada, de parcerias com a comunidade.

Este agrupamento abarca zonas locais com diferenciados extractos sócio-culturais, distando, significativamente, umas escolas das outras.

Na pesquisa efectuada, não foi possível apurar o número de alunos.

As escolas integram inúmeros alunos estrangeiros, de várias nacionalidades, que não mantêm uma frequência regular devido às frequentes mudanças de residência e trabalho dos familiares próximos. Também integra alunos de diferentes etnias, prevalecendo a cigana, alunos com deficiências, e, portanto, diversos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

4.1.3. Agrupamento de escolas «Íris»

Segue-se a apresentação e interpretação dos resultados da análise do PAA do Agrupamento «Íris» (gráfico nº 49).

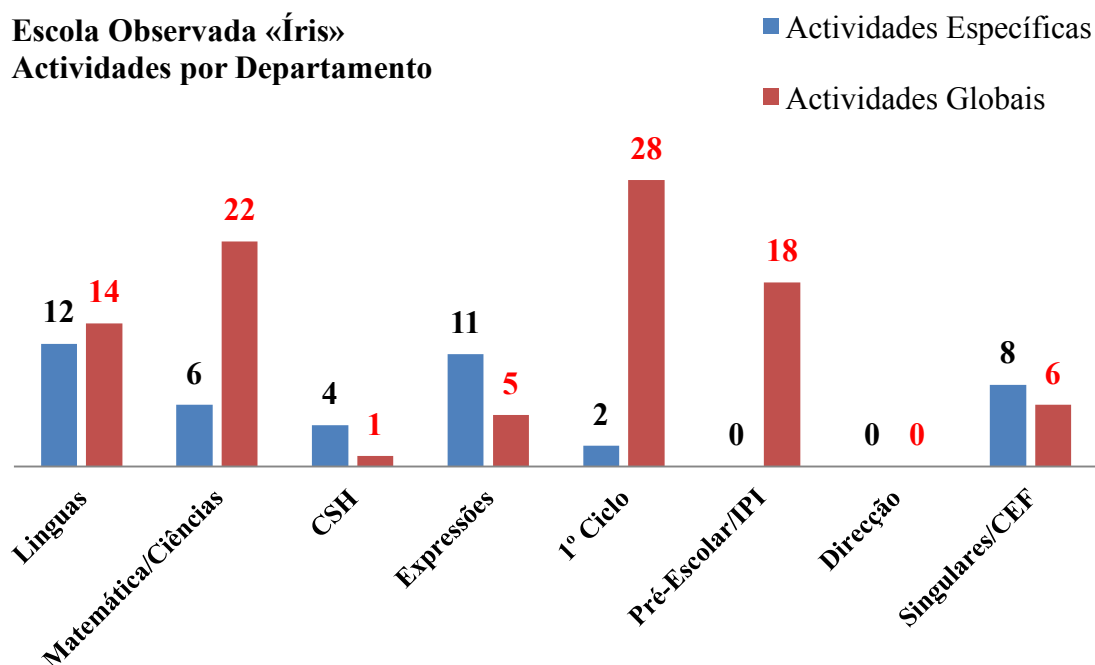


Gráfico nº 49 – Total de actividades por departamento na escola observada «Íris».

Passando agora para o agrupamento denominado «Íris», confirmamos que o departamento do 1º ciclo se destaca na promoção de actividades, tendo nós registado 28 globais e 2 específicas de âmbito intercultural, perfazendo 30 actividades. Por ordem decrescente, surgem-nos o departamento de Matemática e Ciências, em que se registaram 22 actividades globais e 6 específicas; o departamento de Línguas com 14 actividades globais e 12 específicas; o departamento de Educação Pré-Escolar/IPI com apenas actividades globais, tendo-se registado 18; o departamento das Expressões que programou 11 actividades específicas e 5 globais; e o grupo Singulares/CEF com 8 actividades específicas e 6 globais. No departamento de CSH foram registadas 4 actividades singulares e 1 global.

A direcção deste agrupamento de escolas não divulgou, no PAA, as actividades que se propôs desenvolver.

Com excepção dos departamentos de Ciências Sociais e Humanas, de Expressões e do grupo Singulares/CEF, observa-se que neste agrupamento predominam as actividades globais (137).

Há a referir que este agrupamento é composto por 2 estabelecimentos escolares: 1 Escola Básica Integrada com Jardim de Infância e 1 Escola Básica de 2º e 3º ciclos, encontrando-se agrupadas. Abrange um número aproximado de 1000 alunos. Entre estes encontram-se estrangeiros de várias nacionalidades, alunos de diferentes etnias, alunos com deficiências, e, portanto diversos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Este agrupamento encontra-se situado num bairro com características sócio-culturais muito desfavorecidas, pelo que beneficia dos apoios atribuídos pelo regime de escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

4.1.4. Agrupamento de escolas «Mara»

Passemos, em seguida, à apresentação e interpretação dos resultados da análise do PAA do Agrupamento «Mara» (gráfico nº 50).

Escola Observada «Mara»
Actividades por Departamento

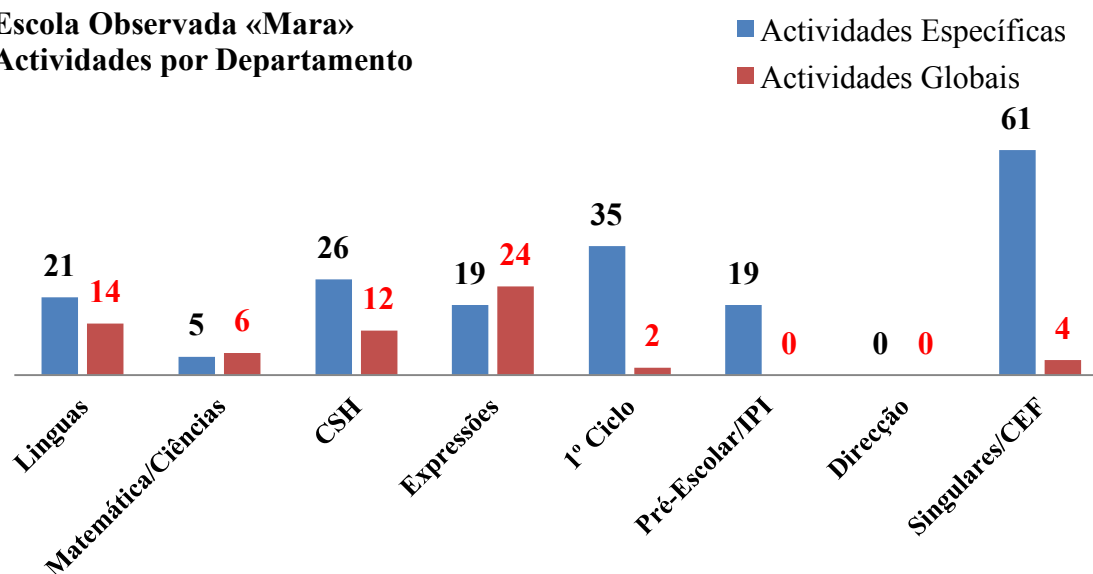


Gráfico nº 50 – Total de actividades por departamento na escola observada «Mara».

Quanto ao agrupamento de escolas «Mara», registamos os seguintes resultados: o departamento de Expressões promoveu 24, actividades globais e 14, actividades específicas e no departamento CSH promoveram-se 26 actividades específicas e 12 globais. Destaca-se quanto à promoção de actividades específica o grupo Singulares/CEF com 61 actividades específicas e 4 actividades globais. O departamento de Línguas programou o número de 21 actividades específicas e 14 globais. No departamento Pré-Escolar foram programadas 19 actividades específicas e nenhuma global. No 1º ciclo registou-se a promoção de 35 actividades específicas e 2 globais. A direcção deste agrupamento de escolas não divulgou, no PAA, as actividades que se propôs desenvolver.

Como aconteceu no agrupamento «Josefina», com a excepção do departamento de expressões, observa-se que neste também predominam as actividades específicas, tendo sido propostas 186.

Há a referir ainda que este agrupamento é composto por escolas que desenvolvem actividades de educação pré-escolar (1), 1º ciclo (5), 2º ciclo e 3º ciclo (1). Não se encontram mega agrupadas.

Abrange um número aproximado de 900 alunos, 70 crianças na educação pré-escolar e 830 no ensino básico, distribuídos pelos 1º, 2º e 3º ciclos.

Entre eles encontram-se alunos estrangeiros de várias nacionalidades, alunos de diferentes etnias, prevalecendo a cigana, alunos com deficiências, e, como consequência, diversos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

4.1.5. Agrupamentos de escolas «Nara»

Quanto ao Agrupamento «Nara», passemos, de imediato, à análise interpretativa dos resultados da análise do respectivo PAA (gráfico nº 51).

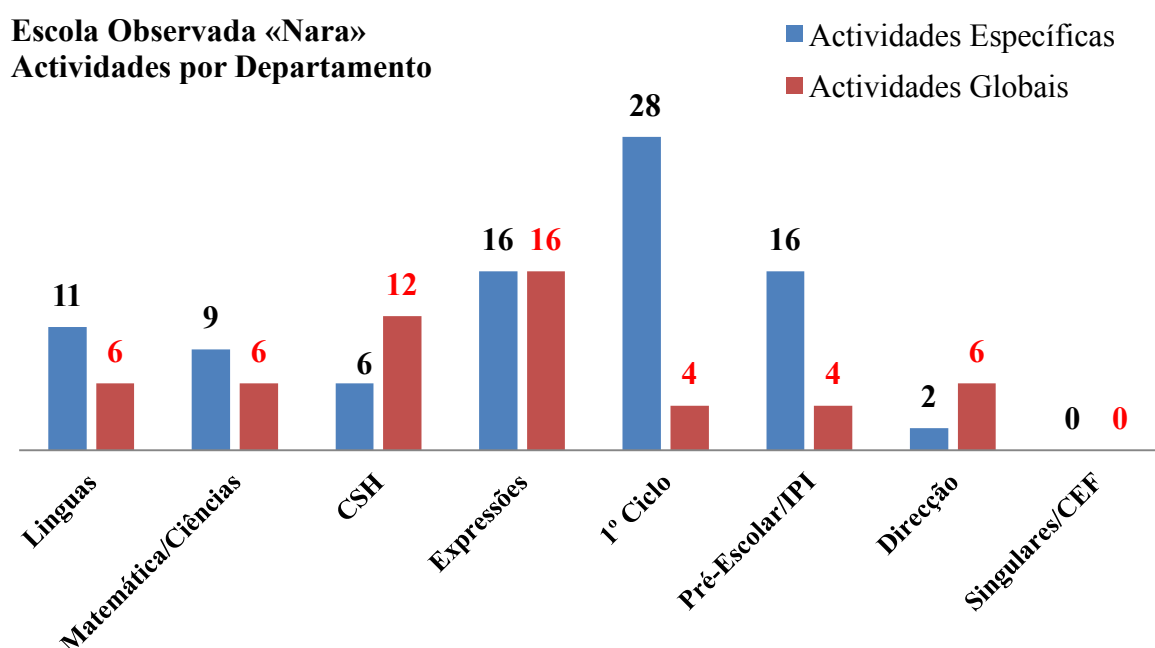


Gráfico nº 51 – Total de actividades por departamento na escola observada «Nara».

Relativamente ao agrupamento «Nara», os resultados revelam-nos que é no departamento do 1º ciclo que foi registado o maior número de actividades específicas (28) e de apenas a proposta de 4 actividades globais. Seguem-se o departamento de Expressões, onde verificámos a proposta de 16 actividades específicas e também de 16 globais; depois o departamento da Educação Pré-Escolar/IPI, com 16 actividades específicas e 4 actividades globais; e, em seguida o departamento de CSH, que apresenta 6 actividades específicas e 12 globais. Por sua vez, o departamento de Línguas programou 11 actividades específicas e 6 globais; o departamento de Matemática e Ciências 9 actividades específicas e 6 globais; e a Direcção 6 actividades globais e 2 específicas. O grupo de Singulares/CEF não apresentou, no PAA, qualquer proposta de actividade.

Com excepção do departamento de Ciências Sociais e Humanas e da Direcção, com mais actividades globais registadas, e de Expressões com igual número, constata-se que neste também predominam as actividades específicas 88. Todavia, o número de actividades específicas e também de globais, neste caso, é significativamente menor.

Há a referir que este agrupamento é composto por 2 estabelecimentos escolares na cidade e 1 na periferia. Todos os estabelecimentos estão agrupados e o agrupamento tem contrato de autonomia de escolas. Abrange, no global, um número aproximado de 860 alunos. Entre estes encontram-se estrangeiros de várias nacionalidades, alunos de diferentes etnias, predominando a cigana (11,5%), alunos com deficiências, e, portanto diversos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Na cidade, fica 1 Escola Básica de 2º e 3º ciclos (sede), com uma população escolar de cerca de 360 alunos. E, ainda, 1 Escola Básica Integrada com Jardim de Infância, frequentada por cerca de 150 alunos.

Na periferia, há 1 Escola Básica Integrada com Jardim de Infância (EBI/JI), inserida num bairro social, com cerca de 120 crianças na Educação Pré-Escolar e de 230 no 1º ciclo, sendo o valor percentual da etnia cigana de cerca de 23%. Esta encontra-se também constituída como escola de referência para alunos com multideficiência, contendo 1 unidade especializada de 1º, 2º e 3º ciclos, nesse domínio, e a respectiva equipa técnica/multidisciplinar.

No geral, a educação Pré-escolar abrange cerca de 120 alunos, a EB1 cerca de 230 e a EB 2-3 cerca de 360.

Este agrupamento encontra-se situado numa zona com características sócio-culturais muito desfavorecidas, pelo que beneficia dos apoios atribuídos pelo regime de escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Há a destacar que se situa numa cidade que ocupa o 5º lugar nacional quanto ao número de habitantes de etnia cigana.

4.1.6. Agrupamento de escolas «Josefina»

Segue-se a apresentação e interpretação dos resultados da análise do PAA do Agrupamento «Josefina» (gráfico nº 52).

**Escola Observada «Josefina»
Actividades por Departamento**

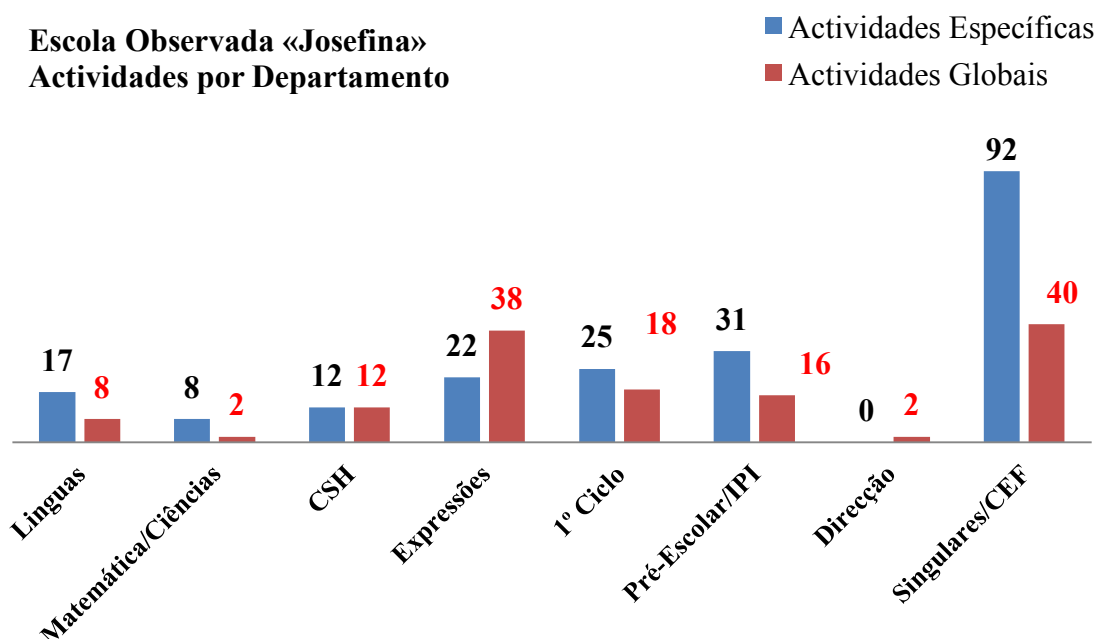


Gráfico nº 52 – Total de actividades por departamento na escola observada «Josefina».

Tal como no agrupamento de escolas «Alice», no «Josefina» é relevante a percentagem de actividades do grupo Singulares/CEF, quer no que se refere às específicas (92), quer às globais (40). Destaca-se a seguir, por ordem decrescente, o departamento de Expressões, relativamente ao qual registámos 38 actividades globais e 22 específicas; o departamento de Educação Pré-Escolar com 31 globais e 16 específicas, perfazendo 47 registos; o departamento do 1º ciclo em que registámos 25 específicas e 18 globais; o de Línguas com 17 específicas e 8 globais; e, finalmente, o de Matemática/Ciências, onde registámos 8 específicas e 2 globais. Nos registos das actividades da Direcção surgem apenas 2 actividades globais.

Com excepção do departamento de Expressões e de Matemática/Ciências, observa-se que neste agrupamento de escolas predominam as actividades específicas (207). Não obstante, com um número elevado ficaram também as actividades globais (136). No cômputo geral, este agrupamento indicia um maior dinamismo do que os restantes, apesar de se terem registado apenas 2 actividades globais por parte da Direcção.

Há a referir que este mega-agrupamento é composto por 5 estabelecimentos, 4 situados na cidade e 1 na periferia.

Na cidade, encontra-se a escola sede, que comporta 1 Escola Básica de 2º e 3º ciclos e 3

Escolas Básicas Integradas com Jardim de Infância. Esta constitui-se como escola de referência para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, integrando uma unidade especializada nesse domínio e a respectiva equipa técnica/multidisciplinar.

Também funciona como agrupamento de referência para a Intervenção Precoce na Infância (IPI).

Na periferia fica 1 EBI/JI, com jardim de infância e com 1º, 2º e 3º ciclos.

Abrange um número aproximado de 1800 alunos, distribuídos 285 pela educação pré-escolar, 730 pelo 1º ciclo, 370 no 2º, 400 pelo 3º ciclo e 20 a frequentar percursos alternativos (CEF).

Entre estes encontram-se estrangeiros de várias nacionalidades, alunos de diferentes etnias e alunos com deficiências, isto é, com Necessidades Educativas Especiais.

4.1.7. Análise global dos dados dos agrupamentos de escolas onde foram realizadas observações

Segue-se a apresentação e interpretação dos resultados globais das actividades, por departamento, nas «Escolas Observadas» (gráfico nº 53).

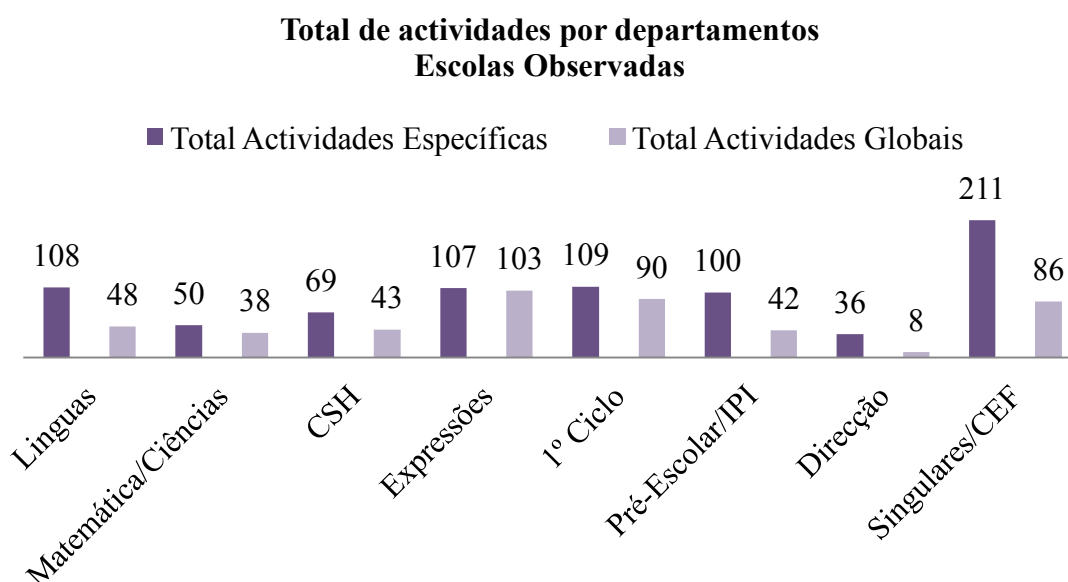


Gráfico nº 53 – Total de actividades por departamento nas escolas observadas.

Ao analisarmos o total de actividades, por departamentos, considerando-se todos os agrupamentos observados 6, verifica-se que os professores que propõem/realizam projectos Singulares/CEF, programaram 211 actividades específicas e 86 globais, acerca da interculturalidade e da multiculturalidade (intermulticulturalidade, referida na literatura por Palomino, 2009); seguidos dos departamentos de Expressões, com registos de 107 actividades específicas e 103 gerais; do departamento de 1º ciclo, quanto ao qual se registaram 109 actividades específicas e 90 globais; seguidos do departamento de Línguas que registaram 108 específicas e 48 globais; do departamento de Educação Pré-Escolar, em que registámos 100 actividades específicas e 42 globais; e, com menor expressão, dos departamentos de CSH, com 69 registos de actividades específicas e de 43 de globais e do departamento de Matemática e Ciências, com 50 específicas e 38 globais. Por sua vez, a Direcção do agrupamento programou 36 actividades específicas e 8 globais. Sobressai desta análise que, considerada a globalidade dos resultados, são mais as actividades específicas que são dinamizadas do que as globais, apesar das variações por departamento.

Também se verifica que nem todos os agrupamentos contam com projectos individuais ou Cursos de Educação e Formação.

Apresentamos seguidamente, por agrupamentos de escolas, os totais das actividades específicas e gerais e o cômputo dos resultados obtidos (tabela nº 9 e gráfico nº 54).

Observa-se uma variação entre o cômputo das actividades globais propostas e das actividades específicas, pelos departamentos, das «escolas observadas».

Tabela nº 9 – Número de actividades propostas/realizadas nos agrupamentos de «escolas observadas».

Agrupamentos de escolas	Total de actividades específicas	Total de actividades gerais	Cômputo Geral
«Alice»	127	70	197
«Diana»	151	36	187
«Íris»	43	94	137
«Josefina»	207	136	343
«Mara»	186	62	248
«Nara»	88	54	142

Reportando-nos à tabela, o agrupamento de escolas «Josefina» é o que, no cômputo geral, parece promover mais actividades, predominando as propostas de actividades específicas, com um valor bastante acima de todos os outros. De facto, propôs 207 actividades, seguido do «Mara», que propôs 186, do «Diana», que propôs 151, do «Alice», que propôs 127, do «Nara», que propôs 88 e do «Íris», que propôs 43. O agrupamento «Josefina» é também o que revela mais propostas de actividades globais, 136, seguido do «Íris», que propôs 94, do «Alice», que propôs 70, do «Mara», que propôs 62, do «Nara», que propôs 54, e do «Diana», que propôs 36 actividades.

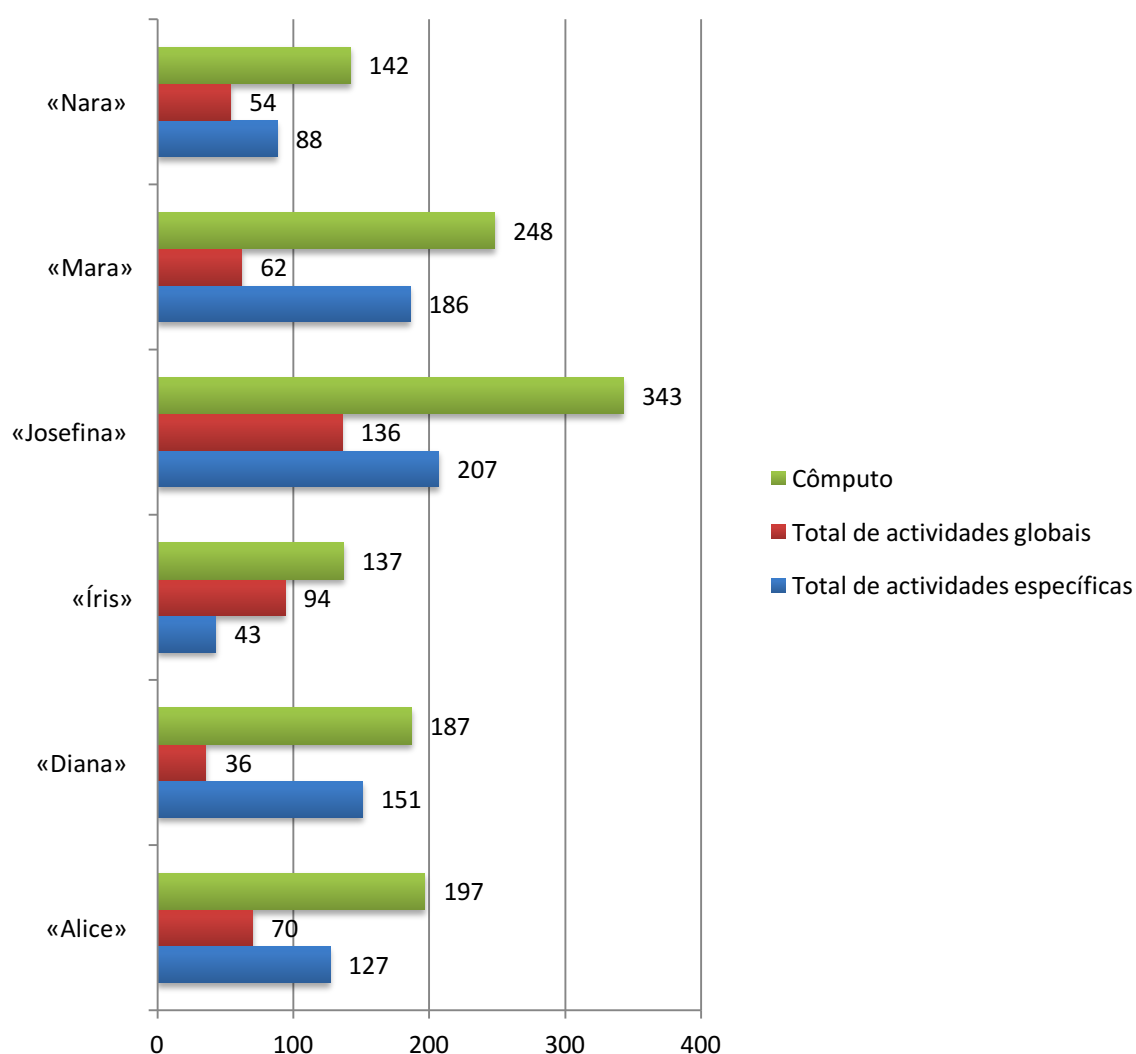


**Gráfico nº 54– Somatório das actividades, por departamento,
nas «escolas observadas».**

Prosseguindo a leitura interpretativa dos dados, verifica-se que, a seguir ao «Josefina», este com um cômputo de 343 actividades, se segue, também com uma grande expressão, o «Mara», com um cômputo de 248. Os restantes, bastante menos expressivos embora também ultrapassem, no somatório, a centena de propostas, entre as globais e as específicas, revelando, por ordem decrescente de propostas, os seguintes valores: «Alice» 197, «Diana» 187, «Nara» 142 e «Íris» 137.

Destaca-se, assim, numa outra análise, que o agrupamento «Diana», com cerca de 2100 alunos, propõe, no PAA, 187 actividades; seguido do «Josefina», com cerca de 1800 alunos, que propõe 343; depois o «Alice», com cerca de 1046 alunos, que propõe 197 actividades; seguindo-se o «Íris», com cerca de 1000 alunos, que propõe 137 actividades; do «Mara», com cerca de 900 alunos, que propõe 248 actividades; e, por fim, do «Nara», com cerca de 860 alunos, que propõe 142 actividades.

As actividades propostas pelas direcções dos agrupamentos, embora também constem nos PAA de algumas escolas, nem sempre correspondem a actividades dirigidas aos alunos de forma directa, contudo muitas destas iniciativas acabam por os privilegiar indirectamente. A direcção da escola, ao promover e dinamizar actividades que promovam o sucesso escolar de todos os alunos, a valorização dos trabalhos destes na comunidade envolvente ou a assinatura de protocolos com entidades da localidade, para a inclusão em estágio de alunos com dificuldades educativas especiais e/ou de alunos com necessidades de aprendizagem, são a nosso ver incentivos para os docentes e estímulos significativos de intencionalidade de diferenciação de acção. Daí defendermos que iniciativas registadas nos PAA, por parte da direcção de escolas, demonstram uma organização articulada de trabalho colaborativo, fortemente promotora de diversificados de trabalhos de equipa.

4.2. Agrupamentos de escolas não seleccionados para a realização das observações.

Conforme já referimos anteriormente, os agrupamentos não seleccionados para realizar observações de actividades lectivas foram o «Cira», o «Nogá», o «Tavis» e o «Dina».

4.2.1. Agrupamento de escolas «Cira»

Prosseguimos com a apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos nos PAA dos agrupamentos de escolas que decidimos não observar, em função dos critérios indicados no capítulo da Metodologia.

Começemos, então pelo agrupamento de escolas «Cira» (gráfico nº 55).

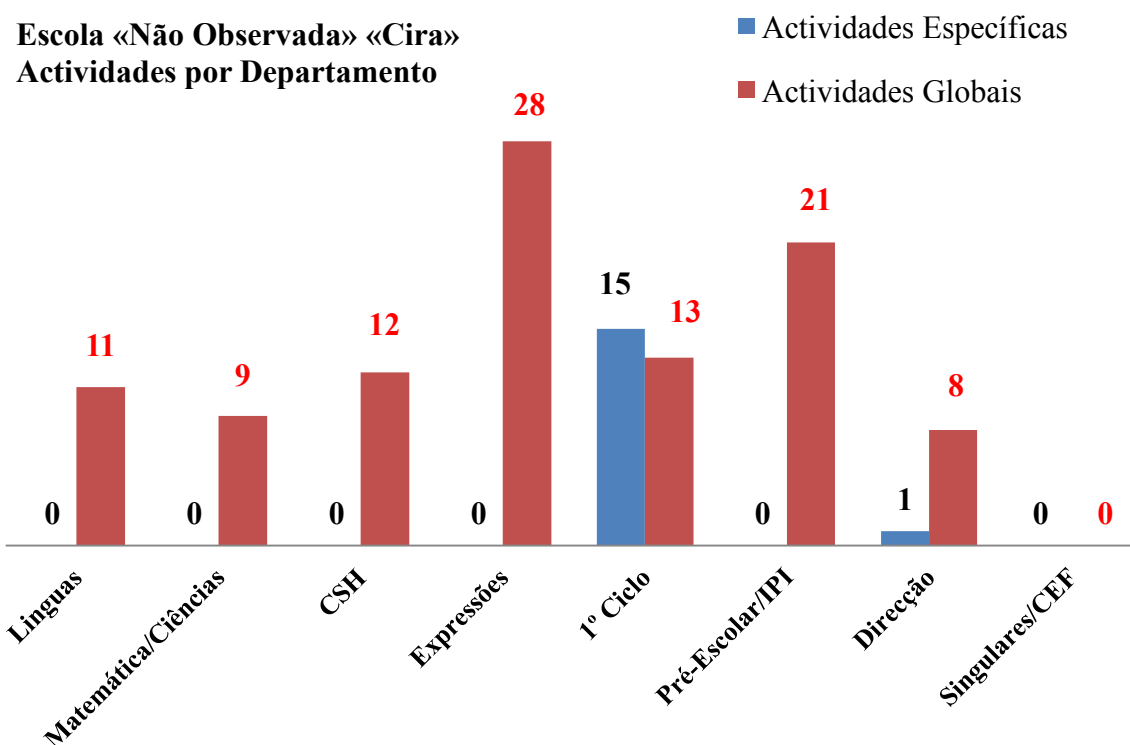


Gráfico nº 55 – Total de actividades por departamento na escola «não observada» «Cira».

Neste agrupamento de escolas verifica-se uma ocorrência de actividades globais bastante mais elevada do que a de actividades específicas, estas últimas sendo propostas apenas pelo departamento do 1º ciclo (15) e, ainda, apenas 1 proposta pela Direcção.

Quanto às actividades globais, encontramos propostas em todos os departamentos, como em seguida referimos, por ordem decrescente de ocorrências. Os registos revelam que foram planificadas 28 no departamento de Expressões, 21 no departamento de Educação Pré-escolar/IPI, 13 no de 1º ciclo, 12 no departamento de CSH, 11 no departamento de Línguas, 9 no departamento de Matemática e Ciências e 8 foram propostas pela Direcção do agrupamento de escolas.

O grupo de Singulares/CEF não apresentou, no PAA, qualquer proposta de actividades, pelo que se depreende que também não existem neste agrupamento ofertas deste tipo.

Observa-se que neste agrupamento o total de actividades (específicas 16 e globais 102) atinge as 118 ocorrências.

Há a referir que este agrupamento tem 5 estabelecimentos escolares: 1 Jardim de Infância; 2 EB1; 1EBI/JI; e 1 EB2,3. Os edifícios estão distribuídos por três freguesias.

O Agrupamento de Escolas «Cira» é composto por três escolas do 1º ciclo, duas do pré-escolar e uma escola do 2º e 3º ciclos, sendo esta última a sede do agrupamento. Contam-se 115 alunos do pré-escolar, 254 do 1º ciclo, 107 do 2º ciclo e 139 alunos do 3º ciclo.

Entre estes encontram-se estrangeiros de várias nacionalidades, alunos de diferentes etnias, prevalecendo a cigana, alunos com deficiências, e, portanto diversos alunos com Necessidades (Educativas) Especiais.

4.2.2. Agrupamento de escolas «Nogá»

Passemos de seguida à apresentação e interpretação dos resultados da análise do PAA do Agrupamento «Nogá» (gráfico nº 56).

**Escola «Não Observada» «Nogá»
Actividades por Departamento**

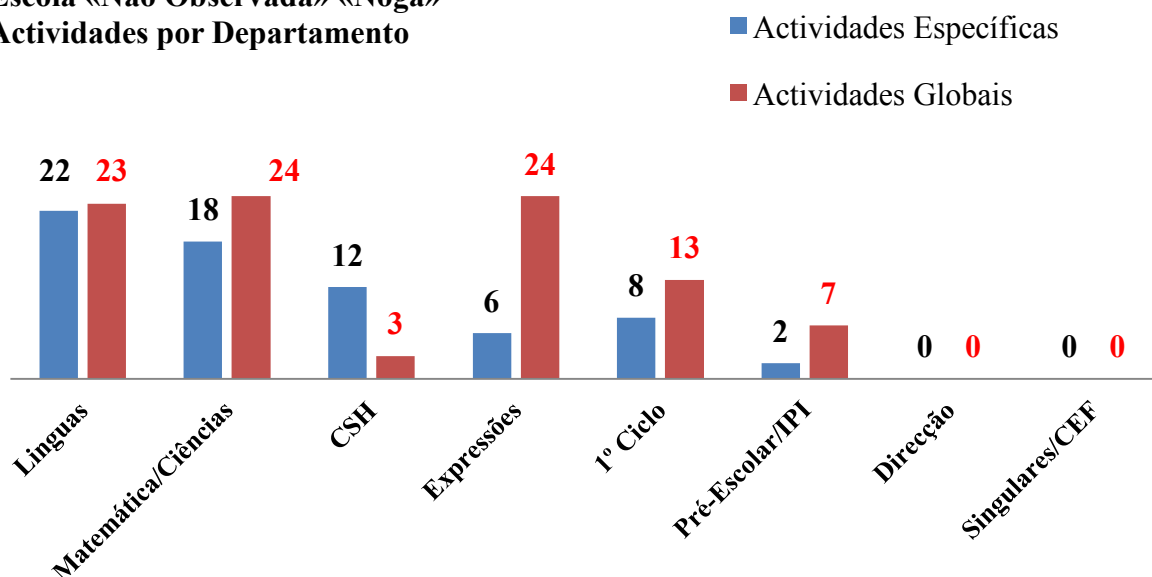


**Gráfico nº 56 – Total de actividades por departamento na escola
«não observada» «Nogá».**

Quanto ao agrupamento de escolas «Nogá», considerados os valores obtidos, representados no gráfico, podemos concluir que o departamento de Línguas foi o que registou um maior número total de actividades, 23 globais e 22 específicas; seguindo-se, por ordem decrescente, o de Matemática e Ciências, onde foram programadas 24 actividades globais e 18 específicas; o de Expressões, onde ocorreram 13 globais e 8 específicas; o de 1º ciclo onde foram programadas 13 actividades globais e 8 específicas; o de CSH onde registámos 12 actividades globais e 3 específicas; e, com a menor expressão, o de Educação Pré-Escolar, onde encontramos apenas 7 actividades globais e 2 específicas.

Realça-se que não surgem registadas, no PAA, actividades propostas pela Direcção e também parece não existirem neste agrupamento ofertas formativas consideradas como Singulares/CEF.

As ocorrências de actividades globais (94) são em número superiores às específicas (68), perfazendo um total de 162 actividades propostas/realizadas.

O agrupamento «Nogá» situa-se num meio citadino/piscatório, muito diversificado sócio-culturalmente.

Tem 8 estabelecimentos escolares, sendo 6 escolas de Ensino Básico de 1º ciclo, com Jardins de Infância, 1 apenas com Jardim de Infância e 1 escola EB2,3, sendo esta a sede do agrupamento de escolas. É um agrupamento de referência para a Educação Especial, pois tem 2 unidades especializadas para alunos com multideficiência, e as respectivas equipas multidisciplinares.

Abrange 140 alunos com NEE, 85 estrangeiros e 35 de etnia cigana. No total, tem aproximadamente 2169 alunos, encontrando-se cerca de 230 na educação pré-escolar, 857 no 1º ciclo, 447 no 2º ciclo, 635 no 3º ciclos e de 234 alunos dispersos por diversas outras respostas educativas, tais como: Curso de Educação e Formação (CEF), PIEF, Formação Modular e Programa de Português para Todos.

4.2.3. Agrupamento de escolas «Tavis»

Detenhamo-nos, agora, à apresentação e interpretação dos resultados da análise do PAA do Agrupamento «Tavis» (gráfico nº 57).

**Escola «Não Observada» «Tavis»
Actividades por Departamento**

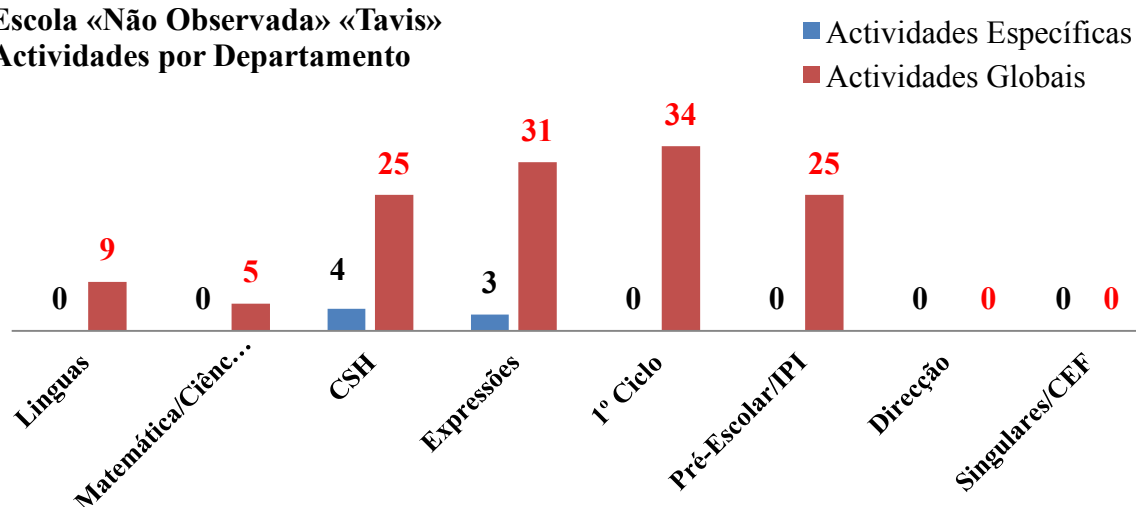


Gráfico nº 57 – Total de actividades por departamento na escola «não observada» «Tavis».

Relativamente ao agrupamento «Távis», verifica-se que o departamento de 1º ciclo foi o que propôs/realizou mais actividades globais (34), a par com o de Expressões que propôs/realizou 31 gerais e 3 específicas, perfazendo um total de 34. Por ordem decrescente, seguiram-se o de CSH, que propôs/realizou 4 actividades específicas e 25 gerais, e ex-aequo com o de Educação Pré-Escolar, mas apenas nas actividades gerais. Com menor expressão, registando apenas actividades gerais, seguiram-se o departamento de Línguas, que programou 9 e o de Matemática/Ciências com apenas 5.

Neste agrupamento, são pouco expressivas, no PAA, as propostas de actividades específicas.

Não são referidas actividades propostas/realizadas pela Direcção.

O grupo de Singulares/CEF também não apresentou, no PAA, qualquer proposta de actividade, pelo que se depreende que também não existem neste agrupamento ofertas deste tipo.

Constata-se que neste agrupamento o total de actividades (específicas 7 e globais 129) atinge as 136 ocorrências e que o mesmo se situa num meio citadino e muito diversificado sócio-culturalmente.

Tem 8 estabelecimentos escolares, sendo 4 escolas de Ensino Básico de 1º ciclo, 3 Jardins de Infância e 1 escola Básica com Jardim de Infância e 1º, 2º e 3º ciclos.

É um agrupamento de referência para a Educação Especial, pois tem 1 unidade especializada

para alunos com multideficiência e a respectiva equipa multidisciplinar.

Abrange um número aproximado de 1480 alunos, encontrando-se cerca de 190 na educação pré-escolar, 500 no 1º ciclo, 315 no 2º ciclo, 430 no 3º ciclo e 45 no Curso de Educação e Formação (CEF).

Nestas escolas, em todos os ciclos, encontram-se muitos alunos estrangeiros de várias nacionalidades, mas não há registos actuais de alunos de etnia cigana. Há muitos alunos com deficiências, e, portanto diversos com Necessidades Educativas Especiais.

4.2.4. Agrupamentos de escolas «Dina»

Segue-se a apresentação e interpretação dos resultados da análise do PAA do Agrupamento «Dina», de acordo com o gráfico nº 58.

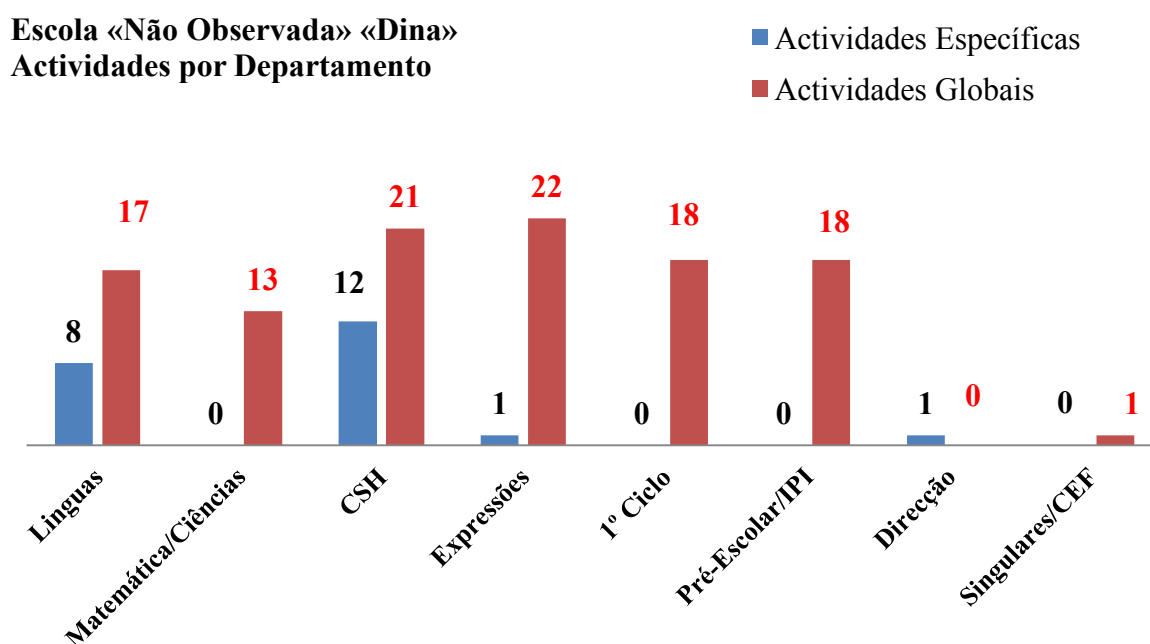


Gráfico nº 58 – Total de actividades por departamento na escola «não observada» «Dina».

A análise do gráfico anterior revela-nos que o maior número de actividades registado corresponde ao departamento de CSH, que programou 33 actividades, 21 gerais e 12 específicas, logo seguido, por ordem decrescente, do departamento de Línguas, que propôs 25, sendo 17 gerais e 8 específicas. Com 23 actividades registadas, sendo 22 gerais e apenas

1 específica, temos o departamento de Expressões. Em seguida, ex-aequo, surgem os departamentos de 1º ciclo e de Educação Pré-escolar, com 18 registos. A Direcção programou apenas 1 actividade específica e os Singulares/CEF também 1, de carácter geral.

Observa-se que neste agrupamento o total de actividades (específicas 68 e globais 94) atinge as 162 ocorrências, situando-se o mesmo em meio citadino, muito diversificado sócio-culturalmente.

Tem 2 estabelecimentos escolares, sendo 1 Escola Básica Integrada com Jardim de Infância e 1 escola de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos.

Abrange um número aproximado de 1055 alunos, encontrando-se cerca de 100 na educação pré-escolar, 425 no 1º ciclo, 220 no 2º ciclo e 310 no 3º ciclo.

Nestas escolas, encontram-se alunos estrangeiros de várias nacionalidades, mas não está explicitado se integra ou não, actualmente, alunos de etnia cigana. Há alunos com deficiências, e, portanto, diversos com Necessidades Educativas Especiais.

4.2.5 Análise global dos dados dos agrupamentos de escolas onde não se realizaram observações

Em termos de análise global, apresentamos, seguidamente, por agrupamentos de escolas, os totais das actividades específicas e gerais e o cômputo dos resultados obtidos em cada agrupamento de escolas (tabela nº 10 e gráfico nº 59).

Tabela nº 10 - Resultados das actividades propostas/realizadas nos agrupamentos de escolas «não observadas».

Agrupamento de escolas	Total de actividades específicas	Total de actividades gerais	Cômputo
«Nogá»	68	94	162
«Tavis»	7	129	136
«Dina»	22	110	132
«Cira»	16	102	118

Como se observa na tabela anterior, por ordem decrescente de ocorrências registadas, surge

em primeiro lugar o agrupamento «Nogá», com o maior número de actividades no seu PAA, sendo 68 específicas e 94 gerais, perfazendo um total de 162; seguem-se-lhe o agrupamento «Tavis», com o registo de 7 específicas e 129 gerais, perfazendo um total de 136; o agrupamento «Dina», com o registo de 22 específicas e 110 gerais, perfazendo 132; e, por fim, o agrupamento «Cira», que registou 16 específicas e 102 gerais, perfazendo 118.

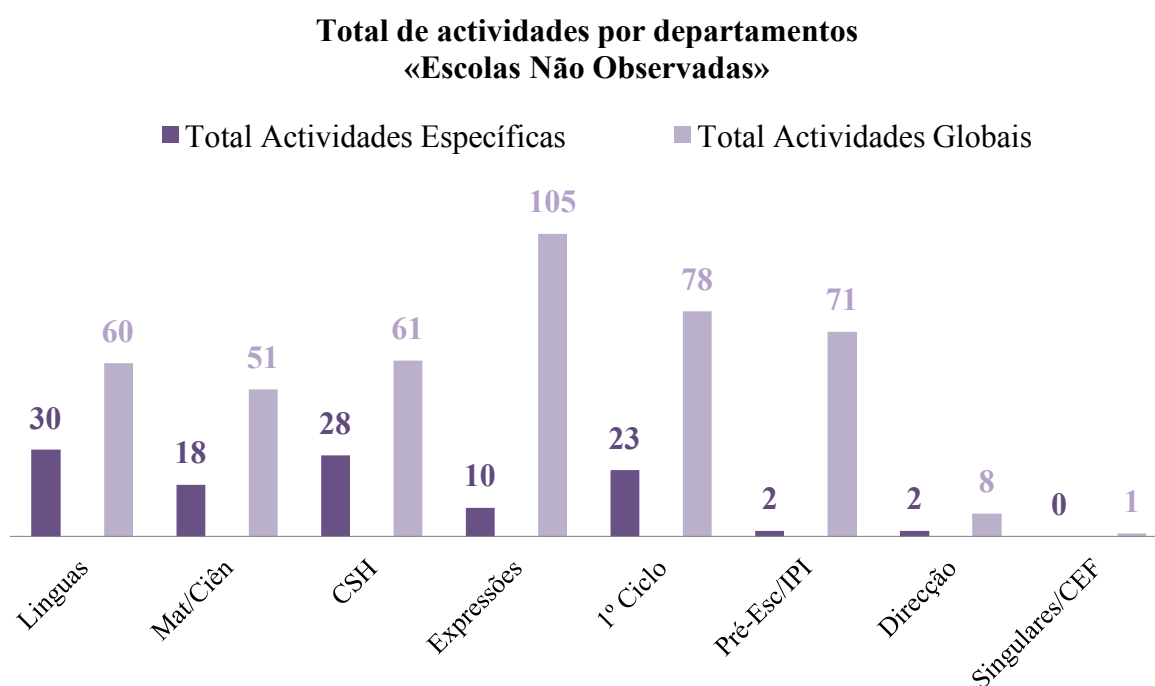


Gráfico nº 59 – Total de actividades por departamento nas escolas «não observadas».

No gráfico nº 59 estão representados os somatórios das actividades específicas e das actividades gerais, considerados os vários departamentos dos quatro agrupamentos em análise, as direcções, as actividades propostas/realizadas por professores que desenvolvem projectos a título individual e os Cursos de Educação e Formação.

Verifica-se que o maior número de actividades ocorre no departamento de Expressões com o registo de 105 globais e 10 específicas, perfazendo 115. Surgem, a seguir, por ordem decrescente, o departamento de 1º ciclo, quanto ao qual registámos 78 globais e 23 específicas; e depois o de Línguas, com o registo de 60 globais e 30 específicas, perfazendo 90. Com uma diferença mínima, surgem os departamentos de CSH, com 61 actividades gerais e 28 específicas, perfazendo 89, vindo de imediato o de Educação Pré-Escolar, com 71

globais e 2 específicas, perfazendo 73. Segue-se o departamento de Matemática/Ciências, com 51 globais e 18 específicas, perfazendo 69. Com uma diferença muito significativa, constata-se que as Direcções apresentaram 8 actividades globais e apenas 2 específicas, perfazendo 10 registos. Os grupos Singulares ou CEF apenas programaram 1 actividade específica.

Verifica-se uma diferença significativa entre o cômputo das actividades globais propostas e de actividades específicas, em todos os departamentos, das escolas «não observadas».

4.3. Síntese dos dados da análise dos PAA

As actividades que cada agrupamento realiza não são todas descritas nos Planos Anuais de Actividades (PAA), optando os professores dos diversos departamentos curriculares por realizar mais actividades específicas no quotidiano das salas de aulas do que as propostas nos referidos documentos, no âmbito das turmas, que vão concretizando continuamente ao longo de cada ano.

Assim, podem apresentar nos PAA as actividades que requerem gastos, como visitas de estudo, experiências, deslocações pela comunidade local, encontros com outros profissionais, actividades comemorativas de eventos ou efemérides, entre outras. Daí que o número de propostas constantes dos respectivos PAA variem tanto. Para isso concorrem também o número e o tipo de escolas de cada agrupamento, os níveis de ensino leccionados, as características do corpo docente e discente e dos órgãos directivos, os recursos humanos e materiais, as relações entre os organismos da comunidade, entre outros factores.

Estas razões, parecem justificar, em grande parte, as diferenças observadas nos valores relativos às actividades propostas/promovidas pelos agrupamentos em causa.

Os agrupamentos de escolas variam nas tipologias, nos sistemas organizacionais, no número de estabelecimentos, de turmas, de alunos, de ofertas educativas e de valências.

A diversidade verificada no campo deste estudo, revela-se-nos muito rica em estruturas educativas, podendo inferir-se que as políticas educativas, apesar de centralizadas num mesmo Ministério, o da Educação, articulado com outros, são flexíveis e promotoras de diferenciação pedagógica. No que se refere a aspectos de natureza mais didáctica, há a destacar que todas seguem os currículos regulares ou as alternativas curriculares legais, propostas para alunos com condições específicas, diferenciadas das dos pares sem

problemáticas significativas.

5. Observações

No sentido de fazermos uma análise interpretativa, sistematizada e compreensiva dos dados recolhidos, com o recurso a todos os instrumentos utilizados neste estudo «multicasos», avançamos para as observações.

Recordamos que os 6 agrupamentos de escolas, onde foram feitas as observações, foram seleccionados a partir da análise dos respectivos Planos Anuais de Actividades e em função da disponibilidade dos coordenadores de departamento de educação especial para serem entrevistados, isto é, para prosseguirem nesta terceira fase do estudo e permitirem ser observados, com a aprovação dos órgãos de gestão (anexo 2).

Passamos a analisar, mais especificamente, os dados referentes às 6 observações realizadas. Consideramos importante esclarecer que, mantendo o anonimato dos participantes, atribuímos às observações a designação numérica de 1 a 6.

5.1. Observação 1

Passamos então à descrição da observação realizada no agrupamento de escolas «Nara», cuja abreviatura será O1.

Situação

Alunos distribuídos pela sala, dois a dois (14 crianças). A professora de educação especial conversa com dois alunos: «M» e «T». O professor titular está junto à secretária a falar com outra colega, frente ao computador.

Etnia, sentimento de pertença e costumes

A professora solicita ao «T» que recordasse o que tinha comido e como eram os hábitos, nessa noite, na sua casa. O aluno «T» recorda que comeu feijão, sumo e bolo. O «M» interrompe e diz que comeu muitos bolos. A professora pergunta: «E que foi o teu jantar?»

Não se lembra, diz ter havido muito comer.

A professora continua a perguntar: «Onde nasceram?» O «T» diz logo que é do Senegal e que tem saudades de lá estar.

O «M» pergunta à professora de onde é (não se lembra do nome da terra). A Professora inicia a ajuda, lembrando-o da inicial da terra. Então «M» é por «B»...Beja, sou de Beja, «sou ciganito». A professora insiste com o «M»: «E então como foi o tem jantar de natal?» «Estava lá muita família e estava tudo a conversar e a comer, eu fui a Beja passar esse dia, fomos trabalhar e ficamos lá». A professora pergunta então a «M» se ele gostou do jantar. «Não te lembras do que comeste, mas gostas de feijão? O «T» gosta e tu também?» O «M» responde: «Gosto, pois e às vezes como».

A professora estabelece ligação entre os dois alunos e entre os mesmos alimentos.

Contextualização

Conclui esta conversa e inicia outra, mostrando um livro em branco que explica aos alunos o que vão fazer e como.

Origem e identidade

«Vamos iniciar hoje e aqui nesta folha diz »«quem sou eu», depois vamos construindo o livro aos poucos. Este livro vai ter tudo o está relacionado com a vossa vida e quando estiver acabado é para vocês apresentarem à turma. Temos que fazer um trabalho muito bonito. O livro tem questões como: onde nasci, onde vivo agora, como era a terra onde nasci, etc, etc.»

Após esta conversa, mostrando as frases escritas numa folha em branco, questiona os alunos sobre o que irão desenhar na primeira folha. O «M» e o «T» dizem: «Nós». A professora confirma, dizendo: «Mas antes vamos ver algumas imagens relacionadas com as culturas de onde são oriundos, que são diferentes. Vamos ver se vocês conseguem identificar o que se vê nas imagens. Vamos começar por ti «M».

Posiciona os alunos em frente a um computador portátil e faz surgir uma imagem de uma caravana de famílias ciganas a viajar. O «M» diz que são ciganos e vão para outra terra. Repara que são muitos e o «T» diz que a caravana tem cavalos e que o seu pai também tem cinco. O «M» diz muito rapidamente: «O meu pai também tem, mas são só dois».

A professora volta a centrar a conversa na imagem e questiona o «M» se o pai também tem carroça. O aluno diz que não, já teve, agora só tem o carro.

A professora apresenta outra imagem, vendedores ambulantes num largo. Volta a questionar o «M»: E aqui o que está acontecer? O «M» responde: «Trabalho, estão a trabalhar, a vender».

O «T» diz que o pai também vende nestes locais. A professora questiona: «Onde está o teu pai agora?» O «T» responde: «No Senegal, foi buscar material».

O professor titular intervém e questiona o «T»: «E qual é o outro lugar a que o teu pai também vai buscar material «T»? É onde ele está agora, Angola», ajuda o aluno a lembrar-se.

«E onde fica esse país?», questiona a professora. Os alunos encolhem os ombros. A professora escreve no Google e surge o mapa de Angola. O «T» entusiasma-se e questiona: «Podemos escrever o nome de cada uma das pessoas e aparecemos no computador?»

A professora esclarece os alunos e recorda-os de conversas passadas em que falaram de não colocar nada de pessoal na *net*. Explicou os perigos que poderiam daí advir.

O «M» diz que já viu ciganos matarem por dinheiro. A professora ignora. Volta à conversa sobre o mapa e questiona se sabem a distância a que estão Angola e o Senegal do Algarve. Apresenta uma imagem de um campo cultivado e duas mulheres senegalesas a cuidarem da terra. O «T», assim que vê a imagem diz que já esteve ali. Diz que ia com a mãe, iam trabalhar. A professora elogia o facto dele se lembrar, continua e questiona o «T» se no Senegal ele ia à praia, como é que era a casa, onde morava. O «T» explica, diz que era uma casa pequena que só tinha uma porta.

A professora expõe outra imagem, uma praia com colmos e crianças a jogarem à bola. Volta a questionar se o «T» ia a praias destas, ele responde que nunca foi. Repara nos colmos e diz que são casas de sol. A professora procura outra imagem e mostra a bandeira do Senegal, o «T» faz a identificação com facilidade e compara as cores com a bandeira de Portugal. A professora mostra uma bandeira portuguesa e confirma a existência das mesmas cores e o «M» também se entusiasma com esta semelhança. O «M» solicita que a professora procure a bandeira do Benfica, porque também tem vermelho, a professora deixa cair esta questão, o «T» diz que é do Porto. A professora pergunta se gostam de música e se acham que a música será igual nos dois países. O «T» responde que não gosta de música, o «M» diz que gosta muito.

Socialização

Em simultâneo o professor titular levanta-se, chama um aluno (ucraniano, vindo para Portugal em Novembro e que fala muito mal português), aproxima-se de uma estante e retira um livro grande («Aprender Português 1 Português para estrangeiros», da Texto Editores, policopiado).

Abre o livro e explica ao aluno algumas profissões e pede-lhe para ir fazer essa ficha, o aluno dirige-se para a carteira e inicia o trabalho.

Estamos de acordo com Tonucci (1993, p. 26 cit. por Isasi, 2007, p. 251), quando considera que uma escola que educa para a interculturalidade vê a sala de aula como, “el lugar de los puntos de vista distintos”.

Na descrição que acabámos de apresentar podemos verificar, pelo diálogo estabelecido que estes alunos, para além de terem outra cultura, apresentam dificuldades educativas. São alunos que estão integrados na educação especial, na medida mais restritiva de todas as medidas do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que regula a prestação de serviços especializados na educação especial.

Gostaríamos de destacar esta situação, por nós observada e que nos faz pensar que, embora existam situações complicadas na escola hoje em dia, também parece existir vontade de mudar. Defendemos que esta O1 vai ao encontro do conteúdo da citação que destacamos em baixo e com a qual estamos de acordo.

Como nos diz Gonzalez Lucini (1994, pp. 25-26, cit. por Isasi, 2007, p. 248),

una de las finalidades educativas principales de la nueva escuela ha de ser que los alumnos/as aprecien, experimenten, conozcan, valoren críticamente, elijan e integren en su personalidad un sistema de valores básicos para la vida y para la convivencia; un sistema de valores que favorezca, en ellos y ellas, la construcción de su propia identidad y que, a la vez, les sirva, como componente esencial, en la elaboración de sus propios proyectos de vida.

Creemos ser necessário, para os alunos que pertencem a minorias étnicas e culturais, proporcionar uma integração facilitadora, através da preservação e do seu próprio desenvolvimento pessoal, potenciando a sua determinação, sem perder de vista a sua identidade cultural, por forma a facilitar a integração nas melhores condições possíveis.

Acreditamos que teremos ainda um longo caminho a percorrer, mas pensamos estar no bom caminho.

5.2. Observação 2

Seguidamente passamos à descrição da observação realizada no agrupamento de escolas «Mara», a que daremos o código de O2.

Situação

A O2 realizou-se igualmente numa turma com 15 alunos, sentados dois a dois nas mesas, distribuídos pela sala. A mesma ocorreu no dia 16 Janeiro de 2015 e o tempo de observação situou-se entre as 14h10 minutos e as 14h40 minutos.

A professora com um livro na mão, em frente ao ecrã, explica a actividade que vai ocorrer. Relembra aos alunos que vão continuar com o projecto da leitura do livro já iniciado («os Ciganos» de Sofia de Mello Breyner Andresen). A professora agradece ao aluno e refere que alguém pegou nos desenhos do livro que vão ler e fez um filme. Procura a hiperligação na internet e prepara a visualização.

Contextualização

Continuação da actividade. A professora faz uma interrupção e questiona o grupo se entenderam todas as palavras. O «D» senta-se.

Etnia, sentimento de pertença e costumes

Alguns alunos perguntam o que é *gadjó*? E *Cris*? E *tiraques*? A professora pede apoio aos alunos de etnia cigana e pergunta-lhes:

«*O que querem dizer estas palavras?*»

Os alunos dizem palavras soltas:

«*gato, rapazes...*»

«*Já vamos ver...*»,

«diz a professora e continua a ler... Um pouco mais à frente termina, dizendo:

O «C» diz à professora que acha que os ciganos não são como os do livro...»

A professora pergunta então porquê, quais são as diferenças.

«O «C» responde: «Nós não falamos assim e também não fazemos acrobacias...»

A professora questiona então onde mora este aluno e alguns outros que eles conhecem. Eles dizem o nome do local, ali perto. A professora pergunta se eles se lembram de ter vivido noutro sítio. Os alunos respondem:

«Não, sempre ali».

A professora relembra então que, na história, a família andava de terra em terra, sempre a apresentar os espectáculos e inicia uma listagem de diferenças que eles conhecem... Os alunos entusiasmados enumeravam...

«As ciganas não podem vestir saias curtas como as senhoras, os ciganos na nossa comunidade têm nomes diferentes (alcunhas) e que em frente aos mais velhos e quando andam de luto não podem dizer palavrões».

A professora sugeriu que os alunos identificassem o líder da comunidade... Os alunos disseram logo de seguida:

«o homem das leis – Rosário».

A professora pede ajuda ao aluno «A», que é romeno, para ler o nome da ilustradora do livro (Danuta Wojciechowska), pois tem um nome estrangeiro e ela gostava que os colegas ouvissem o som do nome como ele é. O aluno repete o nome e alguns alunos verbalizam que é muito diferente da forma como a professora diz.

Os alunos estão calados e atentos ao ecrã.

Origem e identidade

Toda a turma permanece atenta ao ecrã. Quando termina a apresentação, a professora resume o excerto das leituras anteriores, relembra a origem da música cigana e cita dois países Roménia e Bulgária, informando ainda que, das pesquisas feitas, aprendeu que os ciganos Búlgaros são bons tocadores de violino.

Inicia a leitura do livro, sentada no centro da sala, numa cadeira, em frente a todo o grupo de

alunos. Pergunta ao grupo se recorda o nome do menino da história. Alguns, em coro, dizem: Ruy. A professora elogia e inicia a leitura.

Há comunicações «clandestinas» entre alunos.

Enquanto a professora lê, o «I» brinca com as bolachas e com a garrafa de água que estava em cima da mesa. A professora não vê, continua... A «L» mexe na mochila, o «D» agarra o fio do estore da janela e balança-o de um lado para o outro. O aluno que está à frente do «D» agarra o fio e fica com o fio na mão, parado. Ouvem-se pés a arrastar no chão, sacos de plástico a fazer barulhos, a professora continua a leitura. O «D», sentado na última carteira, levanta-se e passeia no fim da sala de aula. A professora, sem parar de ler, faz-lhe um sinal com a cabeça para ele se sentar. O aluno não reage e continua de pé, de um lado para o outro.

De realçar o facto da diferença de estratégia implementada nesta actividade (para o grande grupo), que apresenta diferenças significativas na reacção do mesmo. Na anterior (O1) a actividade em sala era dirigida apenas aos alunos em foco (também eles de etnia cigana). Nesta última situação não se verificaram comunicações clandestinas.

Após esta conversa, a professora sugere então que façam um registo gráfico sobre as personagens do livro - a cigana e o rapaz. Volta-se para o quadro traça um rectângulo dividido ao meio, escrevendo o nome de Gela de um lado e o de Ruy do outro.

Volta-se para o grupo de alunos e diz:

«Vou agora distribuir as folhas de desenho, que já estão divididas, e gostaria que fizessem estas duas personagens, tal como as descrevi na história, está bem?»

Os alunos em coro dizem não saber desenhar.

«Não me lembro de como era a personagem da Gela», dizem uns e outros «nem o Ruy...»

Situação 2

A professora pede para se acalmarem e diz que o que pode fazer para os ajudar é reler a passagem onde o livro refere a descrição das personagens. Entretanto a professora foi distribuindo as folhas.

Releu a descrição e os alunos ouviram em silêncio. Iniciaram o desenho e a professora foi

acompanhando a sua execução, passeando de um lado para o outro...

A professora volta-se para o grupo de alunos e diz: «vou agora distribuir as folhas de desenho, que já estão divididas e gostaria que fizessem estas duas personagens, tal como as descrevi na história, está bem?»

5. 3. Observação 3

Seguidamente, passamos à descrição da observação realizada no agrupamento de escolas «Íris».

Situação

Esta observação (O3), realizou-se no espaço da biblioteca escolar, com o professor e um aluno lado a lado. Trata-se de um aluno guineense incluído numa turma de oitavo ano e apoiado isoladamente em língua não materna ou português para estrangeiros.

A observação decorreu no dia 9 de Fevereiro de 2015 e, como em todas as outras observações, registamos o que ocorreu durante 30 minutos ou seja entre as 15h20 minutos e as 15h50 minutos.

Contextualização

A professora mantém na mão um livro policopiado. É de apoio à língua não materna, diz, voltando-se para mim. Aceno em silêncio.

O aluno chega e a professora cumprimenta-o. A professora inicia a conversa sobre o tempo. Diz que está frio, que na Guiné o tempo deve estar quente. O aluno assenta com a cabeça. De seguida a professora pergunta se ele se lembra do nome dela, o aluno diz baixo, ainda a medo e soletrando –

«Maria Francisca» [nome fictício].

«Muito bem», enfatiza a professora.

Volta-se para a mesa e para o livro aberto na página e diz alto, voltada para o aluno:

«Vês?»

...aponta uma imagem.

«Quanto custa?»

«Hoje vamos saber o valor das coisas».

Faz um gesto de mexer os dedos, indicador e polegar. O aluno está calmo e presta atenção, voltado para a professora.

A professora volta-se para o aluno e explica em português o que pretende que ele faça e inclina o livro policopiado para o aluno transcrever as frases. O aluno pouco fala, não percebe português, veio apenas há pouco tempo para Portugal.

Etnia, sentimento de pertença e costumes

A professora, vendo algumas dificuldades, questiona-o, tocando-lhe no braço para ele dirigir o olhar no sentido do livro. Aponta um objecto e pergunta:

«Na Guiné quanto custa?»

O aluno encolhe os ombros. Volta a questionar:

«Na Guiné qual é a moeda oficial?»

O aluno responde de imediato:

«Franco».

A professora repete

«Franco».

Aqui era o escudo que passou a euro.

Comunicações «clandestinas»

Um grupo de alunos, que estavam de pé a conversar junto à entrada da biblioteca começaram a falar mais alto e desencadearam uma corrida pela biblioteca. A funcionária chamou-os, mas não reagiram. A professora manda esperar o aluno, levanta-se e aproxima-se de dois desses alunos e diz-lhes que tem a certeza que eles conhecem bem as regras da biblioteca. Os alunos respondem em grupo que sim e acusam-se mutuamente sobre quem tinha começado. A professora insiste:

«Este não é o espaço para fazer corridas, nem barulho.»

e convida-os a sair. Os alunos, com algum barulho, acabam por sair. Volta o silêncio.

Continuação da actividade (1)

A professora dirige-se para a mesa onde o aluno guineense a aguarda.

O aluno volta prossegue a actividade que estava a fazer.

Interacção divergente

A professora dirige-se à funcionária e informa-a de que, possivelmente, virá à biblioteca num destes dias para ver um filme, com uma turma dela. A funcionária diz que sim, mas que seria melhor ir para outra aula, pois ali estão sempre alunos a necessitarem dos computadores e do espaço biblioteca. A professora diz que só virá para a biblioteca caso a sala estipulada para a actividade não esteja em condições de permitir a actividade.

Continuação da actividade (2)

O aluno continua a efectuar a actividade sugerida. A professora dirige o olhar na sua direcção e pergunta-lhe se ele está a perceber. Ele diz que sim, abanando a cabeça. Quando o aluno acaba de transcrever, a professora repete o exercício, servindo-se do dicionário para traduzir algumas palavras. O aluno fala baixo e acena com a cabeça transmitindo estar a perceber. A professora enfatiza as palavras «*estes e aqueles*»... O aluno diz perceber. O aluno continua a fazer os exercícios.

Comunicações «clandestinas»

Do outro lado das prateleiras está um grupo de três alunas em frente ao computador que conversam entre si.

Origem e identidade

O aluno, quando inicia novo exercício, vai tentando ler, juntando as sílabas e vai conseguindo. A professora incentiva-o e elogia os progressos.

«*óculos, óculos,*»

...plural, continua, diz-lhe a professora. O aluno continua, faz uma pausa e tenta ler, não consegue... Diz em francês a palavra e a professora repete em português:

«*sapatos, sapatos*».

A professora explica agora que vai ler um pequeno texto, para ele estar atento e ver se percebe. Inicia a leitura. O aluno segue a leitura e diz ter percebido. A professora pede-lhe para fazer a transcrição. Quando o aluno termina, passam a exercitar com objectos colocados perto e longe de si e insiste nas palavras:

«esses» e «aqueles»...

Socialização

O aluno repete os diálogos, confundindo verbos e pronomes. A professora insiste e destaca a distância entre os objectos para explicar a utilização de cada uma das palavras...

À medida que vão exercitando os diálogos, o aluno vai transcrevendo para o caderno, copia e escreve a maioria das palavras correctamente. A professora elogia e demonstra muito entusiasmo...

O aluno sorri e vai lendo em voz baixa, mas bem...

Da análise feita à observação que acabamos de descrever, ressalta o número de interrupções que registámos no tempo que ali permanecemos. Gostaríamos de referir que é frequente os docentes se queixarem de falta de recursos e de falta de condições de trabalho, como podemos comprovar pelo depoimento das docentes por nós entrevistadas e que expomos aqui:

«Em termos de recursos materiais cada vez há menos, portanto disponibilidade para obter recursos reais no desenvolvimento de uma actividade não é fácil» (E7);

«As dificuldades existentes são sempre a escassez de recursos humanos» (E10).

Muitas vezes não existem outras alternativas para se fazerem algumas acções ou actividades que necessitavam de condições específicas. Confirmamos que não havia outro local disponível para aquela aula. Contudo, consideramos que não eram as melhores condições para fazer um apoio diferenciado a um aluno.

Chegados ao fim da descrição da observação 3, não podemos deixar de registar o que afirma a investigadora Isasi (2007, p. 249), ou seja, que os centros escolares se devem adaptar às diferenças e que a escola necessita de se assumir enquanto agente de transformação social. Explica então que educar para os valores significa ajudar a vê-los integrados na realidade,

não de modo abstracto, orientando-se para realizações humanas de grande valor. Prestamos atenção às suas palavras:

El centro escolar puede y debe ser un espacio denso en cultura moral, que todo lo que diga, haga y proponga sea significativo, esto es, tenga un sentido para el alumnado en lo que respecta a la dimensión ética de las acciones humanas. Así, a partir de sus experiencias anteriores y compartiendo las de otros, el alumnado podrá construir conocimientos y sentimientos morales (Isasi, 2007, pp. 247- 248).

Consideramos também muito pertinente o que estes autores referem:

un gran reto que debe traducirse, desde la perspectiva educativa, en la integración, dentro del proceso de formación y el desarrollo dela personalidad, de un sistema de valores compartidos sobre el que construir la propia vida y el entramado social (González Lucini, 1994, p. 10, cit. por Isasi, 2007, pp. 248-249).

Este será, sem dúvida, o maior desafio que se colocará aos professores das escolas portuguesas, ou seja a permanente actualização/formação de novos conhecimentos e o acompanhamento da realidade da sociedade, contribuindo, desta maneira, como o seu saber, para otimizar nas escolas valores básicos para a interculturalidade.

5.4. Observação 4

A observação número 4 foi realizada no agrupamento de escolas «Josefina».

Situação

A observação 04 foi implementada num anfiteatro e centrou-se na visualização de um PowerPoint sobre os afectos/interculturalidade, dinamizada para os alunos do 8º e 9º ano de escolaridade. Esta actividade realizou-se entre as 12h30m e as 13h no dia 12 de Fevereiro de 2015.

Contextualização

Estavam presentes os professores das disciplinas, a professora de educação especial, os terapeutas e os psicólogos do agrupamento.

Após a visualização do PowerPoint os alunos foram questionados sobre o que lhes teria despertado a visualização do mesmo. A pergunta foi lançada para todos os alunos por uma das dinamizadoras da actividade.

Inicialmente, os jovens mantiveram-se calados e a equipa dinamizadora incentivou o diálogo.

Etnia, sentimento de pertença e costumes

A pergunta foi repetida.

A aluna «A» disse: *«paz»*, o aluno «B»: *«existem pessoas diferentes»*, o aluno «C» *«amizade»*, o aluno «P» *«vê-se diferentes raças»*.

Uma das dinamizadoras aproveitou as intervenções e pediu para se pensar a que tipo de raças o colega se estava a referir, se alguém as conseguia identificar. Alguns alunos dispersos identificam, orientais, africanos, nórdicos. A dinamizadora incentiva solicitando que estas raças no seu conjunto levam-nos a pensar nas diferentes ...culturas enunciaram os alunos.

«Muito bem vamos então recapitular», refere a dinamizadora. Repararam na frase «todos iguais, todos diferentes» e então acham que esta frase vos remete para...

Aluna «A» – *«significa que embora sejamos diferentes, todos temos sentimentos»*.

Dinamizador - muito bem, significa que embora de outras raças, etnias ou culturas, todos sabemos demonstrar afectos.

Depois de alguns segundos de silêncio, a aluna «A» referiu que:

«para além das diferenças de estilos, de sexo e também se verificavam diferenças materiais e que para perceber estas a melhor maneira era na forma de vestir...»

Quanto à orientação sexual, a aluna «A» respondeu que esta era *«apenas uma questão de orientação sexual...»*

Contextualização

Os dinamizadores colocam uma imagem de um rosto subdividido em sombras e com

características físicas correspondentes a diversas raças. Voltando-se para a assembleia a dinamizadora questiona, com a imagem do rosto em pano de fundo.

De novo os dinamizadores, com muito à vontade, incentivam os alunos a participar.

«O que é que vocês visualizam nesta imagem? O que é que vocês vêem? Dois olhos, um nariz, uma boca... podiam estar também ali as orelhas, mas estão tapadas...então significa que todos nós, os seres humanos têm uns olhos, um nariz e uma boca?» A Assembleia quase em coro, responde *«sim»*.

Então o que é que muda na imagem? *«Vêem alguma diferença na parte dos olhos?»*

«Sim, notamos», respondem da assembleia. A forma muda, a dinamizadora pergunta *«e então identifiquem lá de onde será originalmente estes olhos?»*

A dinamizadora intervém e diz:

«ora bem, apesar de termos aqui uma paleta de cores, diferentes, de termos configurações desiguais e até termos uma boca dividida ao meio em duas partes bem distintas, o que é que nós podemos aferir daqui?»

Pergunta a dinamizadora ao grupo? *«O que é que isto nos pode provar?»* Que temos ali um rosto, não é?

Aguarda. Ninguém intervém. Continua...

«no fundo somos todos iguais e apesar das diferentes cores, desiguais configurações e espessuras e distintas características, isto mostra que todos temos um rosto, verdade?»

Alunos confirmam...

«e somos todos iguais apenas em teoria? Nós já conhecemos esta frase (todos iguais, todos diferentes) em teoria e nós, até a conhecemos ao contrário não é? Mas será que nós no nosso dia-a-dia pensamos nisso efectivamente, e transformamos esses pensamentos em atitudes e acções?»

Pergunta a dinamizadora ao grupo. A professora de educação especial que assistia faz um reforço:

«Pois bem vou só dar uma ajuda à reflexão. Vocês há pouco referiram que a nossa escola tem cá alunos de outras nacionalidades, agora imaginem a essa realidade a ser vivida por vocês noutra país, noutra escola...»

Outra professora, de Educação Visual, que também assistia, sugeriu que um dos alunos

relatasse a sua experiência, pois este havia estado algum tempo numa escola em Inglaterra:

«E agora gostava que vocês, mentalmente se retirassem desta realidade e se colocassem numa realidade semelhante à que o «J» e outros colegas desta escola a viveram e a reflectir sobre isso».

A professora de educação especial aproveitou para reforçar o facto de ser obrigação dos alunos desta escola, para com os alunos em situação similar, ou seja em situação de interculturalidade, de contemplar alguns procedimentos facilitadores da inclusão destes jovens no grupo.

A dinamizadora voltou a solicitar a reflexão sobre estas dificuldades e voltou a pedir para desenvolverem acções, aquando do acolhimento de novos alunos na escola, nas turmas, nos grupos...

A dinamizadora interveio e lembrou que quando estamos a falar de interculturalidade, não estamos apenas a focar-nos em alunos oriundos de outras nacionalidades, etnias ou raças, estamos essencialmente a falar de culturas diferentes, onde, no fundo, encontramos diferenças mesmo com alunos com a mesma língua...

«é que eu posso ser do mesmo país deste aluno que está aqui à minha frente, mas ele ter na sua cultura, hábitos, costumes bem diferentes dos meus... e o que é que eu devo fazer, quanto a isso? Como me devo comportar perante essas diferenças?»

A dinamizadora questionou a assembleia.

A professora de educação visual pediu a palavra e lançou o desafio, exemplificando com a possível inclusão de um aluno que tendo a mesma cultura, sendo do mesmo país e simplesmente porque é diferente...

«Como é que deverá ser incluído?»

É outra questão, que ocorre frequentemente.

«Temos alunos que até falam a mesma língua, são do mesmo país, tem a mesma cor de pele, mas são diferentes, até por uma questão de sensibilidade ou «n»... «porque isto existe».

A professora de educação especial também interveio e lembrou que na escola eles sabem

que também existem alguns alunos oriundos de outras culturas, mas que até falam a nossa língua, têm é hábitos diferentes dos nossos. É o caso dos alunos de etnia cigana e referiu que nós, para estes colegas, também somos diferentes, temos hábitos e costumes tão distintos dos deles. Voltou a questionar o que é que os alunos ali presentes achavam disso, como é que todos na escola nos deveríamos posicionar perante esses alunos.

Ouviram-se algumas vozes dizendo, que se devem respeitar e aceitar essas diferenças...

Na continuação desta conversa a terapeuta da fala, a assistir também, quis dar o seu contributo, lembrando e destacando que também existia uma franja da população escolar a quem nos deveríamos referir quando abordamos as diferenças, que são exactamente aqueles alunos que são diferentes, quer por condição à nascença, quer porque acidentalmente aconteceu ou mesmo por alguma doença, questionando também como é que no deveríamos posicionar perante estes colegas.

A assistência respondeu que os deveríamos respeitar e aceitar igualmente. A dinamizadora pegou no «sim» da assembleia e referiu que lhe pareceu ser um sim tímido... sabendo contudo que todos nós sabemos que é «sim», ou seja que todos deveremos respeitar e aceitar as diferenças, sejam elas de que ordem for...

«pois penso que todos concordarão que é desta diversidade e interculturalidade que o mundo resulta tão bem», acrescentou. “Todos nós sabemos que se todos gostássemos da cor amarela e só existisse essa no mundo, não me parece que isso fosse tão atractivo».

Ouviram-se risos na sala.

A dinamizadora desmontou a questão do estilo e destacou outra relativa a diferenças materiais; desmistificou as questões relacionadas com as orientações sexuais entre pessoas do mesmo género. Questionando se alguém ali presente considerava a orientação sexual do mesmo género uma doença, ou um distúrbio psicológico.

A dinamizadora então reorganizou a informação, dizendo que a orientação sexual era como a cultura ou a raça e que da mesma forma que qualquer um de nós pertencia a uma determinada etnia, raça ou país, também uma qualquer pessoa poderia ser homossexual ou heterossexual, ao que o grupo assentiu com um «é isso» e foi reforçado que só nos compete aceitar e respeitar essa opção pessoal.

Posteriormente, a dinamizadora voltou a falar na questão do materialismo, questionando o

grupo na identificação de sinais visíveis dessa diferença.

A dinamizadora esclarece e reflecte que o facto de se vestir desta ou daquela maneira dá a conhecer a pessoa.

Mais uma vez, a dinamizadora reúne toda a informação e incentiva o grupo de jovens a dialogar entre si e a reflectir sobre tudo o que aqui havia sido falado, para poderem, a partir daquele momento, modificar alguns comportamentos menos correctos.

A professora de Educação Visual sugeriu que um dos alunos relatasse a sua experiência de algum tempo vivido numa escola em Inglaterra.

O aluno aceitou e relatou que esteve em Inglaterra e que na primeira semana que frequentou a escola inglesa se havia sentido muito isolado, não falava com quase ninguém e que para ele tinha sido um pouco difícil, apesar de que tinha tido um facilitador, pois percebia inglês...se não falassem muito rápido. Sentira-se muito mais integrado ao fim de uma semana. O grupo já o abordava para algumas situações, pensa que talvez porque não existia a barreira da língua.

Confirmou que na primeira semana na escola tinha sido muito complicado, a sentir-se completamente isolado...

Avançando com a sessão, foi proposto ao jovens participar directamente num jogo de dramatização de diversas formas de cumprimento no mundo.

A dinamizadora tinha em sua posse diversos cartões com a forma de cumprimentar em algumas zonas do mundo, os alunos eram voluntários, dois a dois, e após a selecção de um cartão com a representação inscrita dramatizavam a situação. Decorrido este tempo, a sessão terminou com a visualização de um pequeno filme ilustrando imagens das raças e diversas diferenças culturais, existentes no mundo.

Os alunos aderiram em grande número e iniciou-se o jogo.

Origem e identidade

A assembleia responde, «*da Ásia*». A partir desta imagem (rosto), «digam-me lá que tipo de raças é que vocês conseguem identificar aqui» ... alguns alunos dizem... «*índios, asiáticos, arianos, chineses, africanos, japoneses, mulatos...*»

Com o desenvolvimento do jogo os alunos acabaram por concluir que, independentemente dos traços fisionómicos, da cor da pele, da língua ou da cultura «*todos somos iguais*».

Como podemos verificar pelas situações descritas e também pela postura das dinamizadoras, assistimos a uma actividade que do ponto de vista pedagógico, em nossa opinião seria, de replicar. Aliás, no fim da observação, em conversa com as colegas dinamizadoras da iniciativa, ficou logo acordado a equipa deslocar-se a outras escolas do agrupamento com a actividade e, inclusivamente, disponibilizarem a sessão para que alguém interessado na temática a pudesse replicar.

Defendemos e elogiamos este tipo de postura dos dinamizadores em aceitarem a partilha, pois, embora se façam alguns encontros, palestras e até acções de formação, não é habitual nem se fomenta a prática da partilha, nem a diversidade das acções. Estamos, portanto, de acordo com a citação transcrita em baixo, pois é uma escola onde se implementam diferentes ambientes educativos, diferentes práticas, utilizando diferentes recursos, que gostaríamos de ajudar a «construir» e a alargar por forma a que os alunos saiam beneficiados no seu desenvolvimento pessoal para que desfrutem deles ao longo da sua vida:

Conceptual models now include different dimensions of the educational environment, such as teaching practices, school climate and resources and look for interactions among them to categorize effective schools. Within an educational effectiveness framework “an effective school is one that has an effect on student achievement over and above home influences (Martin, Foy, Mullins, e O’ Dwyer, 2013, p.111, cit. por Unit JRC-DDG.01 – Econometrics and Applied Statistics, p.10).

5. 5. Observação 5

De seguida, centremo-nos na descrição da observação realizada no agrupamento de escolas «Alice».

Situação

Na observação 05 pudemos assistir a uma sessão do projecto «Viver com a Diferença», apresentada em PowerPoint, denominada «Nelson Mandela-história de vida». Esta realizou-se em 16 de Março de 2015, entre as 14h30m e as 15h e envolveu uma turma de 4º ano, numa sala de 1º ciclo com vinte e cinco alunos dispersos pela sala de aula, sentados dois a dois, voltados para o quadro na direcção do retroprojector. A professora titular do grupo senta-se numa mesa ao fundo da sala entre dois alunos. Os alunos estão atentos a olhar em frente, a professora «B» que faz um pequeno resumo das sessões passadas, enquadrando-as, explica o

que se vai passar nesta sessão. Pede a colaboração de todos os alunos e incentiva-os a serem participativos.

Etnia, sentimento de pertença e costumes

A professora «B» inicia a apresentação, vai explicando imagem a imagem e os alunos vão assistindo calados e atentos. A professora «B», à medida que vai projectando as diferentes imagens, aqui e ali faz pequenas paragens e questiona os alunos.

«O aluno «A» responde quase de imediato. A aluna «C» mexe em folhas que estão em cima da sua mesa. À medida que a sessão vai decorrendo «A» despe a camisola, coloca-a nas costas da cadeira. O aluno «Z» sobrepõe-se à explicação da professora «B» e fala: *«ficou preso 30 anos»*. A professora «B» confirma e acena com a cabeça, exclamando *«pois foi»*. O aluno «I» ao ouvir essa afirmação, comenta indignado *«mas se não fez nada!»* Quase em simultâneo, «A» questiona: *«mas se não cometeu nenhum crime, porquê que foi preso?»* A professora «B» explica as razões e o porquê. «O» refere que não é justo e em simultâneo «J» diz: *«pois não»*. «L» fala, *«é uma injustiça»*.

Professora «B» continua a apresentação com sequência de imagens e explicações, «L» interrompe dizendo que o *«o mar é de todos»*. Vários alunos em simultâneo agitaram-se nas cadeiras e falaram ao mesmo tempo, a professora «B», diz: *«vamos continuar»*. A professora passa uma imagem (um conjunto de pessoas a manifestarem-se), retém a imagem e sugere aos alunos uma frase para a imagem. Dez alunos colocam a mão no ar. O aluno «X» refere que o homem vestido de azul lhe faz lembrar o *«José Castelo-Branco»* (risos). «A» comenta se *«antigamente maltratavam os negros, agora no Dubai maltratam as mulheres»*, a professora «B» assenta com a cabeça e em simultâneo o «O» refere que o primo é *«advogado»*. O «Y» brinca com a fita-cola nas mãos. O «P» diz que o *«Papa apela para sermos todos amigos»*.

Analiticamente, podemos assegurar, pelo excerto da observação realizada, que existe um ambiente interactivo entre a professora «B» e os alunos. De destacar que os alunos são do 4º ano de escolaridade e por isso com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, razão explicativa para alguma agitação em sala de aula. Como sabemos da literatura, esta faixa etária é curiosa e ainda não mantém um tempo de atenção muito elevado. Gostaríamos também de destacar o facto da hora da actividade já ser um tempo de maior agitação, devido a aproximar-se do final do tempo lectivo diário.

Um pouco mais à frente a professora «B» pergunta se conhecem a sigla ONU e ao mesmo tempo escreve ONU no quadro de giz e explica o significado e o porquê da criação dos direitos humanos, passando a explicar aos alunos que agora terão que ler individualmente cada direito que for aparecendo na projecção. Explica igualmente que quem irá ler é o aluno que ela nomear.

Passando de imediato à leitura do 1º e 2º direito. «A» levanta a mão e sugere ler o 3º artigo. A professora acede. À medida que os alunos vão lendo os artigos individualmente a professora «B» explica e assegura-se se todos os alunos perceberam a explicação de cada artigo.

Verificam-se alguns comportamentos disruptivos, que enumeramos de seguida:

«O aluno «N» está a brincar com a caneta na mão, distraído clica na caneta várias vezes. A professora «B» pede-lhe para parar. O aluno para de imediato. «M» brinca com a mochila em silêncio».

O aluno «X» questiona o que é fortuna, a professora «B» explica.

«A» levanta-se (enquanto a sessão decorre), desloca-se até ao local onde está sentada a professora titular, fala alguma coisa e regressa ao lugar sentando-se».

A sessão continua, os alunos estão a continuar a ler os artigos dos direitos humanos projectados.

«O «A» levanta-se do seu lugar dirige-se para a porta da sala e sai».

A professora continua a fazer a interpretação dos direitos.

«O «A» regressa abrindo a porta», vários alunos falam em direcção à professora titular e pedem para sair da sala. A professora titular põe-se de pé, pede desculpa por interromper e informa os alunos que ninguém sai para ir à casa de banho. Gera-se alguma agitação».

Com tantos comportamentos perturbadores a professora «B» intervém elogiando o grupo e pedindo só mais um pouquinho de atenção. Os alunos aceitam e calam-se. A professora «B» reinicia a explicação e a visualização dos acetatos.

Valorizamos a intervenção da professora «B», pois não tomando uma atitude de crítica nem de punição para com os alunos, conseguiu fazer uma breve pausa e retomar a sessão para que chegasse ao fim. Defendemos ser esta uma boa estratégia, tendo em conta a idade dos alunos, bem como o tempo em que já estavam concentrados.

Explicados mais três acetatos, a professora informa que chegaram ao fim da visualização.

Contextualização

A professora «B» passou a explicar a tarefa seguinte. Solicitou que trabalhassem a pares, tal com o estavam sentados, para não fazer muita confusão. Também aqui gostaríamos de destacar essa atitude da parte da professora, pois revelou perspicácia em socorrer-se de uma estratégia facilitadora, para alcançar o seu objectivo.

Informou os alunos que iam trabalhar em equipas (2 a 2), ilustrando cada artigo dos Direitos Humanos (antecipadamente a professora já os tinha escrito na folha de papel de máquina).

A professora solicitou apoio a «Z» e a «V» para distribuírem uma folha a cada grupo de dois alunos.

Socialização

A explicação da tarefa e a distribuição das folhas gerou algum burburinho. As professoras pediram silêncio e o início do trabalho. Os alunos iniciaram o trabalho, revelaram entusiasmo e pareciam estar motivados para o fazer.

A ideia para fazer o registo era dialogarem, depois de lerem o artigo, devendo conjugar as competências de cada elemento do grupo para ilustrarem e comporem a ilustração o melhor possível, aceitando o que cada um era capaz de fazer com a sua habilidade.

Interessante o ponto de partida (utilizado pela docente), «aceitando o que cada um faz», no sentido de ser incutido nas crianças o respeito pelo outro, a partilha e, consequentemente, a socialização e aceitação pela diferença.

Este projecto teve variadas actividades específicas e em cada uma destas actividades é elaborado um registo em papel, pelos alunos, que posteriormente era afixado em placards na escola, acessível a toda a comunidade escolar. Esta acção tem resultado muito bem, dando visibilidade ao projecto e tem ganho adeptos por parte do corpo docente que ainda não aderiu ao projecto.

A professora dinamizadora até confidenciou que tinha mesmo que fazer uma seriação de intervenção nas turmas, pois não tinha horário possível a satisfazer tantas solicitações por parte das colegas.

Estamos em crer que experiências semelhantes a esta que aqui descrevemos, ajudarão no futuro na aquisição de valores democráticos e interculturais como nos diz Aguado:

Conviene tener en cuenta también que, para enseñar a vivir en el complejo y heterogéneo mundo actual, hay que proporcionar desde la escuela oportunidades de calidad en contextos heterogéneos, porque la tolerancia y el respeto intercultural se aprenden con la práctica (Aguado, 2004, p. 61).

5.6. Observação 6

Por fim passamos à descrição da observação realizada no agrupamento de escolas «Diana».

Situação

Concentremo-nos, em seguida, na descrição da sessão que ilustra a observação 06, que aconteceu num anfiteatro, para um grupo de alunos do 7º, 8º e 9º anos, entre as 15h e as 15h30m do dia 19 de Março de 2015.

Esta foi uma acção conjunta de professoras bibliotecárias em trabalho de parceria com outros colegas do agrupamento de escolas e com a presença do director, na plateia. Este encontro intercultural denominado «Palavras do Mundo», estava enquadrado no mês da leitura, que encerrou com esta actividade.

Contextualização

podemos dizer que a professora bibliotecária deu início ao encontro «Palavras do Mundo» chamando ao palco a professora «F», para fazer a sua apresentação na sua língua materna, português.

A professora «F» enfatiza que para *«entrarmos num mundo das palavras há que saber escutar»*.

Consideramos esta chamada de atenção, aos assistentes em geral e aos alunos em particular, para fazerem silêncio, muito rebuscada e criativa. Contudo sentimos que foi aceite com uma recepção de respeito e de admiração, por parte dos alunos, fazendo-se quase de imediato silêncio.

Origem e identidade

A professora «F» faz a sua apresentação com um pequeno discurso, informando que apesar de ser portuguesa saiu de Portugal aos cinco anos e só regressou em adulta. Informou ainda que toda a sua educação e formação foi francesa e por isso se sente como uma pessoa de duas nacionalidades. A professora «F» enfatiza a necessidade de que para «entrarmos» num mundo das palavras há que saber escutar. De seguida declama um poema de Eugénio de Andrade denominado «As palavras», projectando bem alto a voz.

Terminando, a professora «F» chama de seguida uma colega de nacionalidade francesa, que se apresentou na sua língua materna, ainda com bastante pronúncia. Logo que terminou, voltou a chamar ao palco, de novo, a professora «F» e juntas declamaram dois poemas (em francês), em leitura partilhada.

No fim dos poemas, o público aplaudiu e de seguida a professora «F» informou que iria cantar uma canção de Edith Piaf, associando a cantora francesa com a nossa cantora de fado Amália Rodrigues. Disse ainda que gosta muito da Edith Piaf e que talvez seja porque esta possa representar, em alguma medida, o seu próprio percurso de vida.

Enquanto a professora «F» cantava não se ouviu rigorosamente barulho nenhum. Os alunos e todos os assistentes ouviam com muita atenção e muitos, mesmos os que estavam ao meu lado, pareciam emocionados. Aqui, neste momento, o auditório foi invadido por sentimentos de pertença.

Terminada a actuação, foi aplaudida com muito vigor e alguns dos seus alunos levantaram-se a aplaudir.

Etnia, sentimento de pertença e costumes

A professora bibliotecária apresenta de seguida um convidado especial, um poeta da terra e passa a palavra a «AF», que vai falar sobre as «Palavras do Mundo», nome do encontro.

O poeta começa a contar uma história que nos faz pensar na origem da língua, remontando aos Descobrimentos, onde se iniciou a descoberta de diferentes línguas. Refere ainda que, hoje, devido às novas tecnologias, sabemos tudo e tudo temos perto.

De seguida, inicia a declamação do poema, «A minha aldeia» de António Gedeão, dizendo no final que o considera um poema magnifico que fala desta globalização, deste mundo, com

todas as suas diferenças e semelhanças. Passou de seguida a contar uma história sobre as raízes de Mia Couto. O auditório está em completo silêncio, alguns alunos entreolham-se, mas mantêm o silêncio.

O poeta tem uma voz muito forte e em simultâneo melodiosa, capta facilmente o auditório. Verificamos, mais uma vez, a atenção dos alunos, expressa nos rostos, pelo que estava a acontecer no palco.

Termina a sua apresentação e passa a palavra à professora bibliotecária que inicia a apresentação de mais algumas professoras e de um elemento da jornal da terra, que ali se encontra para fazer a cobertura do encontro. De seguida, a professora bibliotecária apresentou a professora «M» que passou à sua apresentação, referindo que ia dar o seu contributo com um pequeno PowerPoint.

Antes de iniciar a apresentação disse o nome, «M», e referiu que a sua origem era do sul do país, que os pais haviam emigrado há muitos anos e haviam optado por ficar em Marrocos, país onde ela havia nascido, estudado e vivido até aos 18 anos. Nessa altura decidiu vir para Portugal. Informou ainda que iniciou os estudos em Marrocos e estudou sempre noutras línguas. A primeira vez que falou e ouviu português foi em Portugal, aos 18 anos. Considera o português, sem dúvida, uma língua muito difícil. Explicou que a cultura do seu país era em tudo diferente de Portugal. À medida que ia falando ia passando imagens referentes a aspectos culturais de Marrocos. Explicou que não conseguia estabelecer semelhanças relacionadas com a escrita, pois as letras eram totalmente diferentes e que em Marrocos se iniciava a escrita da direita para a esquerda. Enumerou os afazeres de um dia de uma mulher em Marrocos, dizendo que cada pessoa é livre de usar as roupas que deseja, embora haja roupas típicas, mas o seu uso não é obrigatório. Informou ainda que, se fossem a Marrocos e lhes oferecessem chá, deveriam aceitar, pois é considerada muito indelicada a sua recusa.

O auditório estava em silêncio, os jovens muito atentos.

A professora «M» depois de toda a explicação, decidiu ler um poema, não na sua língua materna que se tornava muito difícil, mas sim na língua alemã, por ser uma língua que não estava representada no encontro.

Seguidamente, a professora bibliotecária passou a apresentar a professora seguinte, oriunda de S. Tome e Príncipe, a professora «C».

A professora «C» iniciou a sua apresentação com um pequeno discurso, que posteriormente

teve de traduzir. Informou o auditório que a sua língua não tinha nome, é conhecida por dialecto.

A psicóloga do agrupamento, «E», foi ajudar a professora «C», informando porque é que em S. Tomé e Príncipe se falava «crioulo». Explicou que no tempo da escravatura muito angolanos foram para S. Tomé e Príncipe ajudar na apanha do café e daí a língua foi ficando.

O público aplaudiu. Acabadas estas últimas apresentações o poeta «AF» voltou ao palco e iniciou uma canção de Angola, dizendo que seria esta por não saber nenhuma canção de S. Tomé e Príncipe (terra de origem das duas pessoas anteriores). Quando terminou, foi muito aplaudido.

A professora bibliotecária volta a entrar em palco para apresentar uma aluna que iria declamar um poema na sua língua materna (Moldavo). Seguidamente gerou-se alguma confusão com a saída de uma turma do auditório, pois a professora necessitava de dar-lhes aula. Acabada esta agitação, a professora bibliotecária, apresentou a professora «O», que passaria a representar a sua língua materna, o Espanhol.

Por sua vez, a professora nomeada, explicou que não querendo ser ela a fazer a apresentação, havia optado por uma preparação feitas pelos alunos, na sua língua materna. Cinco alunos leram um poema em Espanhol.

Também aqui podemos constatar o sentimento de partilha e de identificação entre os participantes. Os alunos leram pequenos poemas, individualmente e em grupo o que despoletou grande emoção por parte de alguns professores desses alunos.

Em seguida, entrou a professora «F», que é finlandesa. Estudou na Finlândia até aos 26 anos, altura em que decidiu vir para Portugal, onde continuou os estudos, fazendo a licenciatura de Português/Francês.

Esta professora partilhou um poema em Finlandês, tendo optado por um poema divertido, para rir, e um outro em Sueco. Explicou que sueco é uma língua mais próxima do português e que na Finlândia se falam as duas línguas.

Foi um momento muito particular, pois aparentemente ninguém percebia estas duas línguas e verificou-se algumas trocas de olhares, sorrisos e ombros encolhidos.

A professora «F» foi muito expressiva e dinâmica. Toda a audiência a aplaudiu no final.

Por fim, a professora bibliotecária fez a última apresentação da professora «Z» que veio falar

na língua que aprendeu desde pequena no país onde residiu até há pouco tempo - a África do Sul. Fala num tom baixo, passeia de um lado para o outro no palco e demora apenas uns segundos.

Socialização

De regresso ao palco, a professora bibliotecária dá o encontro por terminado, mas diz que iremos ficar mais uma vez com o poeta a cantar. O poeta «AF» canta a canção, «Porque» de Sofia Mello Breyner e desta vez a pedir ao auditório para o acompanhar. Os alunos e alguns professores cantam, acompanhado «AF».

Ao longo de toda a observação vivemos as emoções que estavam a acontecer no espaço que partilhávamos e pudemos confirmar que actividades específicas com esta envolvência exigem bastante logística e, por isso, mesmo também alguma dedicação pessoal por parte do professor ou professores responsáveis.

Contudo, também acreditamos que esta actividade ficará registada na lembrança, se não de todos os que assistiram, pelo menos naqueles que se envolveram mais directamente. Defendemos igualmente que, com simplicidade e alguma criatividade, foram transmitidos sabres que podem servir de incentivo aos alunos para se motivarem e tentarem por si fazer novas descobertas ou mesmo gostando da temática aprofundar estudos, quer em trabalhos na escola, quer a nível pessoal.

Foi demonstrado por todos e verbalizado na voz do Director a felicidade de naquele momento se estar a viver esta actividade.

Consideramos esta actividade muito bem concebida e sentimos que naquela escola se vivia um ambiente de camaradagem e motivação, por parte do corpo docente e muito apoiado pelo Director.

5.7. Síntese dos dados das observações

Das 6 observações que analisámos, destacamos que três foram realizadas nas salas de aulas das respectivas escolas do 1º ciclo, que são, geralmente, os locais onde os alunos realizam a maioria das actividades académicas. As acções/actividades que observámos, destinaram-se aos grupos/turmas e estavam incluídas e registadas nos Planos Anuais de Actividades. Cada professor dinamizador revelou previamente a intencionalidade de cumprir o objectivo

proposto, ou seja, realizar actividades consideradas, pelos próprios, interculturais. Durante as actividades cumpriram os objectivos propostos transmitindo aos grupos mensagens com valores básicos, novos conhecimentos, e recurso a estratégias cooperativas.

Também no nosso entender, estas actividades contribuem, quando desenvolvidas no seio do grande grupo/turma, para uma das principais finalidades educativas, permitindo aos alunos que experienciem, conheçam, desenvolvam o espírito crítico, elaborem e integrem a sua personalidade, num sistema de valores básicos para a vida e para a convivência social, servindo igualmente para os apetrechar de competências pessoais que os tornem capazes de construir o seu próprio projecto de vida.

Pela análise feita às observações, destaca-se o grande número de interrupções inadequadas que registámos. Os dinamizadores tiveram, muitas vezes, de interromper o raciocínio, perdendo a fluência da dinâmica, o que contribuiu para diminuir, nalguns casos, a riqueza das prestações.

Gostaríamos ainda de referir que foi frequente os docentes queixarem-se de falta de recursos e de falta de condições de trabalho em muitas situações.

Destacamos também as duas observações realizadas em auditórios de escolas básicas de 2º e 3º ciclos, destinadas a alunos deste último ciclo, confirmando terem existido condições físicas e materiais para realização das actividades. Para além dos recursos usados, nas aulas observadas, também verificámos que estas actividades, para além de terem o apoio dos órgãos de gestão, tiveram também a presença de alguns elementos das respectivas direcções. A presença destes elementos configura-se-nos de extrema importância, pois possibilita um maior reconhecimento e divulgação do trabalho realizado, mostrando também o empenho dos intervenientes na vida e na cultura da escola, consciencializando a sua importância para o modo como esta complementa a educação para lá da escola e, mais tarde, a vida pós-escolar.

Creemos que, experiências semelhantes às que aqui resumidamente mostrámos, contribuirão significativamente para a aquisição de valores democráticos, solidários e interculturais, como refere Aguado (2004, p. 61), quando assegura que “conviene tener en cuenta también que, para enseñar a vivir en el complejo y heterogéneo mundo actual, hay que proporcionar desde la escuela oportunidades de calidad en contextos heterogéneos, porque la tolerancia y el respeto intercultural se aprenden con la práctica” (Aguado, 2004, p. 61), e que deve acontecer tão precocemente quanto possível.

Acreditamos que o maior desafio, que se colocará aos professores das escolas portuguesas, será manterem a permanente actualização/formação de novos conhecimentos, que lhes possibilitem o acompanhamento da realidade social, cultural e tecnológica, contribuindo assertivamente, ao longo da sua carreira e vida, para promoverem e optimizarem os valores básicos da interculturalidade.

6. Análise global dos dados

Através da análise global dos dados dos questionários e das entrevistas, é possível inferir que tanto para os inquiridos como para os entrevistados existe alguma complicação acerca da definição do conceito de multiculturalidade e de interculturalidade, esta dificuldade também se expressa em muita da literatura (Pinto (1998) havendo algum entrosamento na definição. Para a maioria dos sujeitos 92,9%. do estudo os conceitos são definidos como a junção das diferentes culturas com que nos relacionamos no dia-a-dia, ou seja, como a diversidade de culturas que podem co-existir, num determinado contexto ou sistema, por exemplo numa escola com vários extractos sociais, em comunidades de diferentes culturas, países e etnias (destacando o exemplo da etnia cigana). Também foi possível obter informação em relação à confirmação de perceção de eventuais situações de discriminação com aproximadamente 96,5% das respostas dos sujeitos. Para 70% dos inquiridos a intervenção dos professores de educação especial poderá reduzir os problemas de crianças em situações de multiculturalidade. Para cerca de 48% dos respondentes a formação especializada é vista como uma vantagem e proporciona a possibilidade de melhor prestarem apoio aos alunos com NEE e darem outro tipo de respostas.

Como a situação de maior discriminação realçarmos o facto da etnia se verificar coo a principal discriminação, cerca de 25%, seguida do indicador relativo à deficiência, com cerca de 23% e da condição social com uma percentagem de 18%, as necessidades específicas, com cerca de 17%, seguida da língua, com 9%, da religião com cercade 5% e, por fim, com cerca de 3% o indicador que remete para outras situações discriminatórias possíveis.

As actividades passíveis de incrementação de valores básicos, registaram uma percentagem de 97% dos inquiridos consideram que se deverá promover actividades que incrementem valores básicos, com a finalidade de intensificarem noções/attitudes.

Em relação à formação realizada, realçamos surpreendentemente que a formação para a multiculturalidade, aconteceu nos cursos iniciais de profissionalização para cerca de 52% dos inquiridos. Nos questionários foi ainda permitido verificar que quanto ao curso de especialização em educação especial, cerca de 61% consideram que a componente de interculturalidade não fez parte do curso. Ainda para cerca de 71% dos inquiridos a existência de componentes de interculturalidade nos currículos da formação contínua deveria ser uma realidade. Ainda e para a maioria dos inquiridos, cerca de 90%, a relação afectiva é significativa e deverá estabelecer-se. Assim, também para cerca de 70 % dos profissionais inquiridos afirma realizar actividades interculturais.

Consideramos importante destacar que para cerca de 65%, dos sujeitos, não considera que existam factores que dificultam a acção do professor. Este dado parece-nos contrário à opinião da maioria dos entrevistados quando refere a falta de materiais com cerca de ...

Nas entrevistas podemos constatar igualmente alguma dificuldade por parte dos entrevistados em definir, os conceitos de multiculturalidade e de interculturalidade, acabando mesmo por se complementarizar. Genericamente os inquiridos são favoráveis à promoção de estratégias multiculturais e/ou interculturais, pelo que alguns autores as descrevem como práticas pedagógicas inter/multiculturais.

Analisando sinteticamente os dados dos PAA verificámos que nem todas as actividades realizadas em cada agrupamento são todas descritas nos PAA, muitas vezes os professores das diversas disciplinas optam por desenvolver mais actividades específicas no decorrer de aulas do que as propor para o PAA. Assim, podem apresentar nos PAA as actividades que requerem gastos como visitas de estudo, experiências, deslocações pela comunidade local, encontros com outros profissionais, actividades comemorativas de eventos ou efemérides, etc.

Os agrupamentos de escolas variam nas tipologias, nos sistemas organizacionais, no número de estabelecimentos, de turmas, de alunos, de ofertas educativas e de valências.

Foi possível ainda verificar que nem todas as direcções dos agrupamentos escola optam, por registar as iniciativas da direcção no PAA. Também foi possível verificar que de modo geral verificam-se práticas/actividades de interculturalidade e a multiculturalidade nos contextos escolares, esforçando-se por promover situações de desenvolvimento e de aprendizagem solidários, justos e democráticos, conforme o proclamado nos direitos humanos universais.

Percepcionam eventuais situações de discriminação, referidas por alguns inquiridos e os resultados relativos à manifestação de necessidades de apoio, quando trabalham com alunos afectados pelos problemas consequentes das condições de desvantagem social em análise.

As observações revelaram a concretização de práticas interculturais efectuadas nos diferentes espaços existentes nas escolas e planificados para darem resposta às necessidades dos alunos que delas beneficiam. Existem diferentes projectos ou iniciativas pessoais que são apresentados às direcções e desenvolvidas na escola. Confirmou também que em muitos agrupamentos as direcções acompanham de perto as actividades desenvolvidas pelo corpo docente, como foi possível verificar em duas situações concretas neste estudo. Este acontecimento é de suma importância para estes profissionais, pois desta forma vêem valorizado o seu esforço em fazer cumprir os PAA e por outro lado sentem-se poidos em continua a promoção de actividades nos diversos agrupamentos de escola.

Capítulo VI - Análise dos casos

1. Introdução

No presente capítulo, iremos proceder à caracterização analítica de cada um dos seis agrupamentos de escola-caso, isto é, os agrupamentos designados por: «Alice», «Diana», «Íris», «Mara», «Nara» e «Josefina».

Para o efeito, recorreremos aos dados recolhidos nos diversos instrumentos utilizados – questionários, entrevistas, documentos organizativos da vida escolar (PAA e regulamento interno) e observações – de uma forma articulada e complementar.

Em termos estruturais, a referida caracterização contemplará essencialmente os seguintes quatro campos ou domínios:

- Organizativo/institucional;
- Cultural;
- Social;
- Educativo.

O capítulo terminará por uma síntese analítica global dos seis casos considerados.

Neste contexto, haverá que ter em atenção que ao investigar-se os domínios educacionais, é importante considerar-se que o “processo de selecção controlado e mediatizado pelas especificidades culturais, políticas e administrativas do sistema educativo português, exige do investigador uma postura de vigilância crítica permanente” (Torres, 2004, p. 79), ao mesmo tempo, como lembra Valente que

Consegue uma maior implicação da comunidade no projecto educativo, pois quanto mais escolas se integram, mais diferentes se verão obrigadas a ser, isto é, cada escola deve ter em atenção a comunidade que está em seu redor. Pois, os elementos de uma escola no centro da cidade, não têm a mesma experiência de uma escola na periferia da mesma cidade. Assim, cada escola tem de ser dinâmica interagindo com o meio em que está inserida e com os recursos que tem ao seu dispor (Valente, 2008, p. 32).

2. Caso Agrupamento de escolas «Alice»

Passemos, então de imediato, a caracterizar o caso do agrupamento de escolas «Alice», que se situa num centro urbano.

2.1. Domínio organizativo/institucional

A escola E.B. 2,3 é a escola sede do agrupamento. Foi inaugurada a 3 de Novembro de 1969 e é a mais antiga das quatro escolas básicas de 2º e 3º ciclo da cidade onde se situa.

O agrupamento de escolas «Alice» foi constituído no ano lectivo de 2007-2008 e é composto por duas escolas básicas de 1º ciclo distantes entre si e distanciadas geograficamente da escola sede. Uma das escolas básicas do 1º ciclo está agregada com um jardim-de-infância. Os edificios das escolas não são de construção recente, salientando-se a sua sobrelotação, determinando que muitas turmas funcionem em regime duplo. O agrupamento é frequentado por 1046 crianças, 70 da educação pré-escolar (três grupos) e 976 do ensino básico, distribuídas 555 pelo 1.º ciclo (23 turmas), 212 pelo 2.º ciclo (nove turmas) e 209 pelo 3.º ciclo (13 turmas). Acrescem ainda 35 formandos do curso de educação e formação, de tipo 2, de bar e restauração (duas turmas). No que se refere ao pessoal não docente, dos 46 trabalhadores da autarquia, 33 são assistentes operacionais, 12 assistentes técnicos e uma é chefe de serviços de administração escolar. A percentagem dos funcionários a exercer funções há mais de 10 anos é de 70%.

O agrupamento «Alice», face à caracterização do seu universo, tem sabido acompanhar os sucessivos desafios impostos pela evolução da sociedade portuguesa, num contexto europeu, integrando projectos inovadores dirigidos à sociedade civil, sendo estes construtivos para docentes e discentes.

É reconhecida como uma escola inclusiva, com uma carta cultural de humanismo e exigência, oferecendo à comunidade actividades de apoio educativo e de complemento curricular, para alunos com mais dificuldade e/ou interesse em ampliar os seus conhecimentos.

Tem clubes ou actividades extracurriculares, onde os alunos descobrem, reforçam e/ou complementam capacidades e competências nas áreas do conhecimento, do desporto e das artes.

Criou infra-estruturas para crianças com deficiências motoras e apoio reservado às mesmas e mantém a existência de uma turma especial para recuperação de alunos desmotivados e com tendência para a fuga à escolaridade, num curso de educação e formação (CEF) de Serviço de Bar.

O edifício da escola E. B. 2, 3 é rodeado por um amplo espaço exterior, vedado e ladeado por árvores e canteiros, que inclui vastas áreas destinadas à prática do desporto. A ala desportiva é composta por um polidesportivo, 4 campos de futebol e/ou andebol, 7 pistas de atletismo (200 metros) em redor do pavilhão gimnodesportivo, uma pista de velocidade (50 metros) com caixa de salto em comprimento, 2 sectores de lançamento de peso, 2 mini campos de basquetebol e um ringue de patinagem.

A escola é constituída por um edifício único de três pisos, onde se destacam a zona central, a ala direita e a ala esquerda, no sentido de quem entra na escola pela entrada principal. Na zona central do lado esquerdo, situa-se o gabinete da direcção, a sala dos directores de turma, o gabinete do SASE (Serviço de Acção Social Escolar). Em frente, situa-se o espaço polivalente dos alunos, a sala de trabalho dos docentes, o refeitório e a cozinha. No lado direito, fica a secretaria, a sala de tutoria, o gabinete da educação especial, a sala dos professores, 2 salas de aula e instalações sanitárias para docentes, agentes operacionais e pessoas com deficiência física.

Na ala esquerda situam-se mais 2 salas de aula, 1 sala de estudo, 3 salas específicas para as disciplinas de expressões, 1 sala de ciências naturais, instalações sanitárias para alunos e instalações sanitárias para alunas.

Na ala direita, está o auditório com capacidade para cerca de 60 alunos, 1 sala de físico-química, mais 1 sala de ciências naturais, 1 pequeno laboratório de apoio às salas de físico-química e de ciências naturais, gabinete médico, sala dos agentes operacionais, sala específica para o Curso de Educação e Formação, «serviço de bar», lavandaria, sala de aula para pequenos grupos, bufete e papelaria.

No segundo piso, na ala esquerda, existem 5 salas de aulas e 1 sala específica para Educação Musical. Já a ala direita é constituída por 4 salas de aulas e instalações sanitárias para as alunas. No terceiro piso, a ala direita é composta por 1 sala de aula, sala de informática, biblioteca escolar/centro de recursos e instalações sanitárias para alunos.

Uma das escolas E.B.1 e o jardim-de-infância situam-se noutro edifício da escola sede e o

edifício da E.B1/jardim-de-infância pertence à União de freguesias da sede do concelho e está situada a norte de uma igreja, importante monumento da cidade. É constituída por dois edifícios de construção denominada Plano dos Centenários, funcionando num deles o jardim-de-infância e no outro a escola básica do 1º ciclo. Insere-se numa zona comercial e de serviços com tráfego intenso e consequente poluição sonora. O edifício escolar é circunscrito por quatro ruas, existindo em três delas passeadeiras (seis no total) e quatro semáforos que não oferecem a segurança desejável aos alunos. A população escolar está distribuída por nove turmas, sendo que as duas turmas do 1º ano de escolaridade funcionam em «horário normal» e as restantes em horário «duplo da manhã ou da tarde».

Em termos da caracterização social da escola, verifica-se que a maioria dos alunos vive com os seus progenitores, existindo, contudo, um número significativo de crianças que vive em famílias monoparentais, sobretudo com a mãe. Nas famílias, há uma prevalência de alunos com nenhum ou apenas um irmão.

As instalações da escola E.B.1 caracterizam-se pela existência de um bloco do 1º ciclo, que é constituído por dois pisos, com um total de oito salas. No rés-do-chão situam-se 2 salas de aula, a biblioteca/centro de recursos (integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares), onde também se encontram os recursos audiovisuais, e 1 sala pequena destinada às actividades de coordenação da escola.

No 1º andar funcionam 4 salas de aula (as salas de aula estão apetrechadas com o mínimo de condições necessárias à prática lectiva e funcionam em regime de horário duplo, sete turmas, tendencialmente para o regime normal).

O espaço exterior dispõe de 1 campo de jogos, com piso em alcatrão e um refeitório, gerido por uma empresa contratada Câmara Municipal, que serve refeições aos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo.

Fazem parte ainda do edifício um pátio coberto onde se localizam as instalações sanitárias e uma arrecadação. A escola é servida por um portão com campainha e conta com a presença de um vigilante. No recinto escolar foram instalados dois pavilhões destinados às actividades de enriquecimento curricular.

O edifício do jardim-de-infância, com capacidade para 70 crianças, é o único estabelecimento de educação pré-escolar da rede pública do Ministério da Educação existente na cidade e é propriedade da Câmara Municipal.

O bloco do jardim-de-infância é composto por 3 salas de ensino regular (uma no rés-do-chão e duas no 1º andar), e 1 sala polivalente multifuncional (sala de apoio a crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) em idade pré-escolar, de reuniões, de apoio às crianças que usufruem dos prolongamentos e de componente de apoio à família e de trabalho de estabelecimento das educadoras).

As instalações sanitárias (crianças e adultos) e a despensa situam-se no exterior, debaixo de um alpendre, sem ligação directa ao recinto do recreio da escola do 1º ciclo do ensino básico.

A zona exterior integra um espaço de recreio. O recinto tem pavimentação adequada e equipamentos lúdicos ajustados à faixa etária das crianças. A saída e o espaço da cantina estão protegidos por uma vedação, tendo como objectivo a segurança das crianças.

A outra escola básica do 1º ciclo (nº 2) está localizada num bairro tradicional e muito antigo da cidade, constituído por um aglomerado de moradias e prédios.

Construída e inaugurada em 1982, é conhecida por ser um estabelecimento escolar onde se privilegia a prática de uma pedagogia interactiva, quer pela tipologia do edifício, quer pela sua organização, funcionamento e espírito, efectivamente dinamizado numa «filosofia aberta». A arquitectura da escola é denominada Terceiro Plano de Construções Escolares (vulgo P3) do então denominado Ensino Primário.

A escola é constituída por 4 núcleos, dispostos em 2 pisos. Cada núcleo é formado por duas salas contíguas e interligadas por um espaço comum, zona de expressões, destinado à realização de actividades ligadas à expressão artística e às tecnologias de informação e comunicação, e 2 casas de banho, 1 para cada género. No rés-do-chão estão localizadas mais 3 casas de banho, uma anexa à cozinha e duas contíguas ao polivalente, sendo uma para adultos e outra adaptada a crianças portadoras de cadeira de rodas e alunos que necessitam de ser algaliados. O átrio de entrada conduz ao andar superior onde se situa um dos núcleos.

A escola, no seu conjunto, possui 1 sala polivalente, 1 sala de coordenação de estabelecimento, 1 sala para o apoio educativo, 1 sala de professores, o refeitório (com cozinha e despensa), a biblioteca devidamente equipada e 3 compartimentos, com funcionamento independente, respectivamente para fornecimento de lanches, instalação da fotocopiadora e arrecadação de material didáctico. Tem ainda 1 sala de arquivo.

Do conjunto arquitectónico faz também parte um pátio interior arborizado e uma zona exterior com árvores de grande porte e canteiros, que acolhe ainda uma horta pedagógica. Na

zona exterior existem outros equipamentos, tais como um campo cimentado com balizas de futebol e tabelas de basquete, onde são desenvolvidas actividades várias, e um parque infantil com 1 escorrega e 2 baloiços e placas de segurança de solo, que amortecem eficazmente quedas e pancadas e reduzem o risco de escorregar. O chão da escola é animado pelo desenho de diversos jogos.

No pátio exterior da escola estão colocados, provisoriamente, dois monoblocos climatizados onde funcionam as actividades extracurriculares de inglês.

2.2. Domínio cultural

Numa perspectiva cultural, o agrupamento de escolas «Alice» é uma escola inclusiva com uma carta de humanismo e exigência, que oferece actividades de apoio, chegando a criar infra-estruturas com determinadas especificidades.

Os docentes têm a noção de alguns fenómenos existentes no agrupamento de escolas, nomeadamente demonstrando consciência da necessidade de organizar actividades tendentes a resolver questões relacionadas com a interculturalidade, a indisciplina e as necessidades educativas especiais. Manifestam e actuam ao nível das práticas com um entendimento simultâneo de naturalidade global e especificidades concretas. Conceitos como os percebidos neste «caso» estão em consonância com o que alguns autores como Anisow (2009) e Aguado (1995) defendem para a escola que se quer inclusiva. Estes - tal como as docentes deste agrupamento - defendem a articulação dos valores inclusivos, que referem a igualdade, a participação e o respeito para todos de igual modo.

Existe uma aproximação dos ideais deste agrupamento com a investigadora Aguado (1995) dos fenómenos da interculturalidade - que também preconiza a educação baseada no respeito pela diversidade cultural - e nós próprios, acrescentamos - e para com as características pessoais devendo este, dirigir-se a todos e a cada um deles membros da sociedade (Aguado, 1995).

Consideramos, desta forma, que parece fazer sentido dizer que a acção desenvolvida neste agrupamento de escolas se conjuga nas diferentes variantes e que os seus docentes pensam e actuam visando a interculturalidade.

2.3. Domínio social

O agrupamento de escolas «Alice» (tendo em conta os dados expostos nas entrevistas, na observação, na análise documental e no contacto directo estabelecido com as colegas no desenvolvimento do estudo) é, como dissemos, uma instituição pública, localizada num bairro tradicional e muito antigo da cidade, junto a uma zona comercial, de serviços, residencial (moradias e prédios) e com tráfego intenso.

A grande preocupação dos responsáveis deste agrupamento é a criação/integração de projectos inovadores cruzados com a sociedade civil de forma a precocemente desenvolver o sentido crítico nos alunos e formar cidadãos activos e interessados.

O corpo docente procura que os projectos não sejam apenas meros preenchedores de horários, mas como resposta à identificação e resolução de problemas, com o objectivo de promover o crescimento pessoal e social, quer dos alunos, quer do corpo docente e mesmo dos restantes elementos da comunidade educativa.

Ainda em termos que se consideram também de índole social (apesar de se considerar igualmente um factor educativo) surge a vontade dos docentes em renovar a sua carreira e interesse pela profissão, demonstrando uma atitude positiva, dinamismo e entusiasmo na docência.

2.4. Domínio educativo

Em termos educativos - visão que acaba por incluir as anteriores e as relacionar entre si (social e cultural) – o agrupamento de escola «Alice» revela ser uma «escola» inclusiva que oferece à comunidade educativa actividades de apoio educativo e de complemento curricular para todo o tipo de alunos, nomeadamente para os que apresentam maiores dificuldades ou interessados em ampliar os seus conhecimentos. Nele, foram criadas infra-estruturas para crianças com deficiências motoras e apoio especializado com professores de educação especial. A educação especial é considerada como uma mais-valia para a escola, na medida em que o docente de educação especial pode fazer a diferença no despiste e na resposta educativa adequada a várias problemáticas, designadamente a intercultural.

É um agrupamento de escolas que valoriza e implementa a partilha entre pares, tanto entre o corpo docente, como também ao nível dos alunos.

Organiza e planifica aulas, exposições e situações de formação variadas, utilizando materiais diversificados com a preocupação de fazer sempre o melhor e procurar aperfeiçoar as soluções para os problemas.

Defende e implementa práticas centradas no seio do grupo, como as defendidas na nossa concepção de inclusão e como aliás diversos autores também defendem, nomeadamente, Mittler (2000) e Ainscow (2006).

Associa ao acto educativo o afecto, demonstrado nas actividades - que são feitas com empenho - e também pelo interesse mostrado pela vida extra-escolar dos alunos. Deste modo, o corpo docente renova o seu interesse pela profissão e constrói uma escola virada para o futuro.

3. Caso Agrupamento de escolas «Diana»

Passamos agora a sistematizar a informação referente ao agrupamento de escolas «Diana», com vista à sua caracterização. As suas características não diferem muito das do «caso» anteriormente estudado.

3.1. Domínio organizativo/institucional

O actual agrupamento de escolas «Diana» foi constituído no ano lectivo de 2012/2013 e o seu território educativo compreende 11 escolas, do Pré-escolar ao 3º ciclo do Ensino Básico, distribuídas por duas freguesias. Regista-se um significativo afastamento geográfico entre os outros estabelecimentos educativos que compõem o agrupamento e a escola sede.

A população escolar é constituída por alunos com diversificada proveniência cultural e étnica. O meio local da região tem emigrantes dos diferentes países da Europa de leste, havendo uma grande comunidade de etnia cigana, entre outras, com acentuada heterogeneidade socioeconómica e cultural. Os alunos são originários de diversos países, tais como: África do Sul, Ucrânia, Alemanha, Moldávia, Holanda, China, Espanha, França, Roménia, Austrália, Bélgica, Brasil, Cabo Verde e Grécia.

Em particular, nas escolas da Freguesia B, a proveniência de etnia cigana é considerável. Em

relação ao aspecto económico, os valores da ruralidade impõem-se e o comércio local, bem como os bens e serviços, constituem a principal ocupação profissional dos residentes nesta cidade. O sector turístico também proporciona empregabilidade à população, contudo não se verifica estabilidade profissional, apenas existindo mais trabalho nos meses de verão, pelo que o factor de sazonalidade é significativo.

Existe uma aproximação dos ideais deste agrupamento com a investigadora quanto aos fenómenos da interculturalidade (Aguado, 1995) - que também preconiza a educação baseada no respeito pela diversidade cultural - e nós próprios.

Consideramos parecer fazer sentido dizer, tal como no caso anterior, que este agrupamento de escolas se conjuga nas diferentes variantes e que os seus docentes pensam e actuam visando a interculturalidade.

3.2. Domínio cultural

Tomando o domínio cultural numa perspectiva global, convirá realçar que o agrupamento de escolas «Diana» é uma «escola» de vários extractos culturais, com alunos de etnia cigana e elevado número de alunos estrangeiros, o que leva a que a mesma se defina como escola multicultural.

Verificamos que nela se têm vivido boas experiências a esse nível e que existem grupos mais abertos à partilha relativamente a outros. Essa partilha é fundamental para a abertura de horizontes em toda a comunidade. Esta potencialidade existe e achamos que promove e harmoniza a escola que é de todos. Destacamos esta concepção de trabalho como a que Gusmão e Rodrigues (2014) defendem, para a inclusão, ou seja que a partilha e a cooperação a todos beneficia.

3.3. Domínio social

O agrupamento-caso «Diana», tendo em conta os dados recolhidos no decurso do estudo, na vertente social é, um estabelecimento que integra uma grande variedade de culturas e etnias, mantendo a tradição da existência de muitos estrangeiros. Aqui, curiosamente, o corpo docente é diversificado, isto é, é oriundo de diversos países e existe o lema de se trabalhar em parceria com as famílias, desenvolvendo e enfatizando os valores sociais. Também se

conclui, pelos dados, que a comunidade envolvente do agrupamento é composta por residentes oriundos de diferentes países europeus e não só, existindo um ambiente social composto por diferentes culturas e nacionalidades. Digno de destaque é também o elevado número de pessoas enquadradas num baixo extracto social, demonstrando estas, frequentemente, falta de iniciativa e pouca adesão ao que lhes é facultado, proposto ou pedido.

É preocupação presente neste «caso» a divulgação à sociedade, e em particular às famílias dos alunos, que a escola pública é o espaço ideal para acolher as diferenças culturais e dimensioná-las de forma a serem mais valorizadas e a revelarem-se úteis a todos.

O seu corpo docente é criativo na divulgação das iniciativas promovidas pela escola e vai ao encontro da actualidade e do interesse da população estudantil, com a dinamização do «blog», onde divulgam as actividades, eventos e novidades ocorridas no agrupamento. Preocupam-se, igualmente, em fazer a divulgação da avaliação destes acontecimentos, no citado «blog», estando assim disponíveis a todos os interessados. Esta estratégia acaba por valorizar o processo relacional, promovendo uma alargada divulgação de acontecimentos e, uma vez que apresenta um número considerável de visualizações, é promotora de práticas.

3.4. Domínio educativo

Relativamente à visão educativa e em função da análise que fizemos, concluímos que o agrupamento de escolas investe em actividades diferenciadas, tendo em conta as características dos alunos, permitindo uma troca de saberes muito enriquecedora. Contudo, os seus professores consideram que ainda não estão satisfeitos e que deveria existir um maior investimento por parte do estado nos materiais, que facultariam mais a promoção das aprendizagens e das partilhas.

Como em relação a outros agrupamentos de escola, é também confirmada a existência de lacunas na oferta de formação no âmbito estudado e noutros âmbitos mais específicos, como, por exemplo, no que diz respeito à etnia cigana. Consideram ainda que dada a dimensão, existente na escola, de problemáticas relacionadas com estes alunos, esta oferta específica deveria partir da tutela.

Analisando as actividades de carácter específico e global, conclui-se que existe respeito pela diferença e o recurso de estratégias distintas com intencionalidade de sucesso educativo.

O departamento da educação especial é visto como uma mais-valia, porque implementa um maior conhecimento de estratégias variadas e criativas, bem como a inovação de recursos. Consideramos, em paralelo, que os professores deste departamento estão mais aptos a fazerem a diferenciação educativa.

O corpo docente caracteriza-se por ser dinâmico, interessado e com vontade de ultrapassar as dificuldades. Trabalha num clima de respeito e valorização pela multiculturalidade.

4. Caso Agrupamento de escolas «Íris»

Este agrupamento de escolas mantém muitas das características verificadas nas anteriores sistematizações. Contudo, acresce uma novidade, pois trata-se de um estabelecimento de ensino designado por ser um agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), querendo isto significar que

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada actualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam (<http://www.dge.mec.pt/teip>).

4.1. Domínio organizativo/institucional

O agrupamento vertical de escolas «Íris» localiza-se numa cidade do litoral, abrangendo grande parte da freguesia urbana com o mesmo nome e resultou da fusão do agrupamento horizontal de escolas n.º 1, com a EB2,3. Neste concelho, para além deste agrupamento de escolas, existem mais seis agrupamentos verticais de escolas.

A maior parte dos alunos que frequenta este agrupamento reside na parte ocidental do tecido urbano da respectiva freguesia e a população de onde eles são oriundos apresenta alguma heterogeneidade social, cultural e económica.

As famílias das crianças e jovens que frequentam a escola básica do 1.º ciclo com jardim-de-infância n.º 1 e a escola básica 2,3 são, na sua maioria, social e economicamente desfavorecidas. A restante população insere-se sobretudo na classe média dos funcionários e serviços, não apresentando, em geral, problemas e contribuindo para a integração dos

restantes alunos.

Predominam as famílias monoparentais, desmembradas, em que um ou ambos os progenitores apresentam um nível de escolaridade muito baixo, vivendo sobretudo da actividade piscatória, pequena indústria e pequeno comércio, encontrando-se muitos em situação de emprego precário ou desempregados.

A maioria dos alunos é proveniente de áreas habitacionais marginalizadas, bairros populares típicos, bairros populares clandestinos e bairros sociais recentes, construídos pela autarquia para alojar famílias bastante carenciadas, sendo frequentes os casos de maus tratos e violência familiar, assim como abusos e outros problemas sexuais.

A ocupação dos tempos livres das crianças e jovens limita-se, sobretudo, ao convívio nas ruas ou actividades proporcionadas pela escola.

Uma parte considerável dos alunos, principalmente os do 1.º e 2.º ciclos, desintegrados social e familiarmente, apresentam comportamentos agressivos, de revolta, de desmotivação, com dificuldades em cumprir regras, respeitar os outros e pouco empenho na vida escolar, o que em muito contribui para o absentismo, abandono e fuga à escolaridade obrigatória.

Este contexto propicia o desenvolvimento de carências de várias ordens, as quais incidem, essencialmente, nas vertentes material e humana, facto que condiciona o processo de desenvolvimento das escolas do agrupamento e exige redobrado empenho de quem nelas trabalha.

O agrupamento vertical de escolas «Iris» é constituído por dois estabelecimentos de educação e ensino: a escola básica do 1.º ciclo com jardim-de-infância (EB1/JI n.º 1) e a escola básica do 2.º e 3.º ciclos (EB2,3).

Estes dois estabelecimentos de ensino ministram os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino que compõem a educação básica e encontram-se inseridos na mesma área geográfica, sendo a EB2,3 o estabelecimento de ensino de frequência natural para a quase totalidade dos alunos que concluem o 1.º ciclo na EB1/JI.

A escola básica do 1.º ciclo com jardim-de-infância oferece à comunidade educativa o ensino da educação pré-escolar, abrangendo crianças dos 3 anos até à idade de ingresso no 1.º ciclo, correspondente aos primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória.

A EB2,3 oferece à comunidade educativa a educação de dois ciclos do ensino básico (2.º e 3.º

ciclos), correspondentes aos últimos cinco anos da escolaridade obrigatória. Assim, oferece um conjunto de actividades curriculares, com um plano regular de estudos, para as turmas dos 2º e 3º ciclo; os cursos de educação e formação (CEF); os cursos de educação e formação de adultos (EFA); e outras respostas educativas/formativas diversificadas e diferenciadas, a desenvolver nos estabelecimentos de ensino do agrupamento ou noutros espaços fora da escola, tais como: a opção de línguas estrangeiras, designadamente inglês para o 2.º e 3.º ciclo, francês ou outra língua estrangeira para o 3º ciclo; as disciplinas de promoção de competências pessoais e sociais (P.C.P.S.), no 2º ciclo, nas áreas curriculares não disciplinares do ensino regular; e património, português ou outra do âmbito da formação pessoal e social ou artística, no 7º e 8º anos; e, ainda, várias actividades de enriquecimento curricular de índole cultural, desportiva e lúdica.

As diversas escolas desenvolvem também outros projectos em articulação com a autarquia, sociedades e clubes desportivos e culturais e outras instituições.

No domínio da gestão dos currículos, das orientações curriculares, dos programas e das actividades educativas, compete às escolas coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, no respeito pelas normas orientadoras estabelecidas e mediante a selecção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais pedagógico-didácticos de ensino-aprendizagem e manuais escolares coerentes com o projecto educativo do agrupamento de escolas e adequados à diversidade de interesses e capacidades dos alunos.

Compete-lhes também participar, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzam a inserção da escola no meio e elaborar um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas, de acordo com as características de cada uma delas.

É, ainda, da sua competência organizar actividades de complemento e/ou enriquecimento curricular, de animação socioeducativa e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos das escolas e, por fim, planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas, bem como à organização de grupos de alunos e individualização do ensino.

4.2. Domínio cultural

A grande maioria dos alunos que frequentam este agrupamento têm origem em famílias típicas de zona piscatória, apresentando alguma heterogeneidade cultural. Predominam as famílias monoparentais, em que um ou ambos os progenitores apresentam um nível de escolaridade muito baixo, vivendo sobretudo da actividade piscatória, da pequena indústria e do pequeno comércio, encontrando-se muitos deles em situação de emprego precário ou desempregados, situação esta, aliás, que corresponde à referida na caracterização da área geográfica do Algarve. A maioria dos alunos provém de áreas habitacionais marginalizadas, bairros populares típicos, bairros populares clandestinos ou bairros sociais recentes, construídos pela autarquia para alojar famílias bastante carenciadas. Talvez por esta razão não se verifica maioritariamente um nível cultural médio ou elevado.

Analizando os dados que foi possível recolher no estudo deste «caso» - tendo em conta a diversidade cultural na escola -, podemos afirmar que há algumas semelhanças com outros agrupamentos de escolas, onde existem muitos alunos oriundos de outras nacionalidades e também um elevado número de alunos de etnia cigana, aparentando ser uma preocupação do agrupamento de escolas a sua inserção cultural.

Contudo, este agrupamento evidencia a existência de uma população estudantil com maiores indicadores de comportamentos desviantes, isto comparativamente aos outros agrupamentos «caso». Daí o corpo docente sentir mais necessidade em estabelecer parcerias com associações locais e outros organismos, com o objectivo de promover e intensificar o conhecimento e a cultura local, alargando, desta forma, as competências e o interesse dos alunos pelo meio onde residem e pela sua cultura de origem.

Destacamos que verificámos haver vontade e interesse em promover acções específicas, como projectos ou debates, para sensibilizar e desmistificar adversidades de âmbito cultural, com as famílias e os alunos, desde a idade pré-escolar.

4.3. Domínio social

A nível social existe uma parte considerável de alunos desintegrados social e familiarmente e que apresentam comportamentos agressivos, de revolta, de desmotivação, com dificuldade em cumprir regras e em respeitar os outros, sendo comum os casos de violência familiar. A

ocupação dos seus tempos livres limita-se sobretudo ao convívio nas ruas ou em actividades proporcionadas pela escola.

O agrupamento promove, nas áreas curriculares não disciplinares do ensino regular, disciplinas de promoção de competências pessoais e sociais e de património, nomeadamente português ou outra língua do âmbito da formação pessoal e social ou artística e várias actividades de enriquecimento curricular. Desta maneira o agrupamento de escolas cumpre a função de organizar actividades de complemento e enriquecimento curricular e de animação social, promovendo a ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos de que dispõe.

4.4. Domínio educativo

O agrupamento de escolas «Íris» oferece à comunidade educativa a possibilidade de frequentar dois ciclos do ensino básico. Proporciona ainda um conjunto de actividades curriculares, com um plano regular de estudos para os alunos de diferentes faixas etárias e também os cursos de educação e formação para alunos adultos. Outras respostas educativas/formativas diversificadas, diferenciadas e desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino do agrupamento ou noutros espaços fora da escola (estágios dos Cursos de Educação e Formações - CEF; Percursos Integrados de Educação e Formação - PIEF; e Planos Individuais de Transição - PIT), tais como a opção de línguas estrangeiras, designadamente inglês, francês ou outra língua estrangeira, são também de destacar. Estas iniciativas visam aumentar o nível de competências da população mais jovem e, simultaneamente, estimular e incentivar os jovens para o prosseguimento de estudos e o gosto pela aprendizagem, por forma a reduzir o insucesso escolar, o absentismo e/ou a fuga à escolaridade.

Evidencia-se, ao nível dos alunos, pouco empenho na vida escolar, o que muito contribui para o absentismo, abandono e fuga à escolaridade obrigatória. Exactamente por todas estas razões, o agrupamento de escolas se insere no grupo de escolas denominadas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), circunstância que lhe permite obter, na globalidade, mais recursos humanos, como psicólogos, assistentes sociais e mais professores. Estes elementos exercem funções em parceria com os demais elementos da escola, reforçando e ampliando as acções que contribuem para a diminuição das problemáticas existentes, nomeadamente o abandono escolar.

5. Caso Agrupamento de escolas «Mara»

Este agrupamento de escolas está inserido numa cidade, onde existe uma grande comunidade de etnia cigana.

5.1. Domínio organizativo/institucional

O agrupamento de escolas «Mara» fica situado numa zona suburbana relativamente recente, pertencendo a uma freguesia que só foi criada em 20 de Junho de 1997. Este meio, rural e marítimo, é hoje confrontado com o crescimento de várias urbanizações e um aumento considerável de população, devido às características geográficas e à proximidade com uma Escola da Universidade do Algarve, do Aeroporto, de um hospital privado, de um pólo do Centro de Saúde, de uma igreja, de uma praia/ilha, de hotéis, do agrupamento de escolas e de diversificados sectores comerciais da cidade. Acrescem a todos estes aspectos a facilidade de acessos/meios rodoviários e outros serviços e atractivos que promovem a qualidade de vida das famílias.

O agrupamento de escolas em causa estende-se por uma dispersa área geográfica, situada no litoral Algarvio. Os contextos escolares que compreende pertencem a duas freguesias do concelho respectivo.

Os residentes na sua área de influência desenvolvem actividades profissionais essencialmente ligadas à restauração e aos serviços. A comunidade foi, progressivamente, sofrendo diversas alterações. Actualmente envolve algum comércio local e serviços e um centro de saúde e clínicas médicas, oficinas de diversas actividades, instituições educativas, clube recreativo e desportivo e várias unidades hoteleiras. Uma parte da população residente dedica-se aos serviços (aeroporto, indústria hoteleira, instituições bancárias e comércio) e à agricultura.

A cerca de cinco quilómetros localiza-se uma ilha da costa algarvia mais conhecida como «Praia», que começou por ser um extenso lençol de areia, mas actualmente quase coberto pelas construções de alvenaria (que substituíram as antigas construções de madeira). Está dividida em três partes distintas: Ilha de Cima (poente), Avenida Nascente (zona central) e Ilha de Baixo (nascente). A parte central da ilha possui, há décadas, uma escola de 1º ciclo,

com uma turma composta por crianças de diversificadas condições e o respectivo professor que nessa turma lecciona os 4 anos de escolaridade. Esta ilha é também a parte territorial mais vocacionada para o turismo. Os acessos à ilha fazem-se através de uma ponte rodoviária e de transporte fluvial próprio ou colectivo a partir do centro histórico da cidade. Os acessos às escolas são da responsabilidade da Câmara Municipal, ocorrendo em autocarros.

Devido aos horários de trabalho dos familiares, à distância entre a escola e a casa e por não existir carreira escolar no seu trajecto casa-escola, uma criança com NEE é deslocada diariamente em transporte proporcionado pela Cruz Vermelha Portuguesa.

Este agrupamento conta com uma população escolar que ronda os 900 alunos, distribuídos pelas seguintes valências: Educação Pré-Escolar – 9%; 1º Ciclo – 37%; 2º Ciclo – 24%; e 3º Ciclo – 30%. É composto por 6 estabelecimentos de educação/ensino, a saber:

EBI/JI (escola sede), composta por dois edifícios distintos, a EB 2,3 – 2º e 3º Ciclos e as EBI/JI – educação pré-escolar e 1º ciclo, e mais cinco EB1 em vários pontos da área geográfica abrangida.

A população escolar é constituída por alunos com diversificada proveniência sócio-cultural e étnica. O meio local tem inúmeros habitantes oriundos de diferentes países da Europa de leste e também do Brasil e uma zona habitada, há vários anos, por várias famílias que compõem uma extensa comunidade de etnia cigana, muito apoiada pelo agrupamento de escolas, mas com forte resistência a mudanças.

Verifica-se na zona uma acentuada heterogeneidade socioeconómica e cultural, devido, em grande parte, à diversidade de condições profissionais, dos diversos sectores, e ao leque de idades dos residentes que engloba desde famílias muito jovens a idosos.

Alguns alunos são originários de diversos países de África, Brasil, e de outros pontos do globo, como a: Ucrânia, Moldávia, China, Venezuela, França, Cabo Verde e outros, sendo alguns filhos de estrangeiros que já nasceram em Portugal, mas que possuem uma língua materna estrangeira. Também a maioria das crianças residentes na referida Ilha apresentam diferenças culturais significativas, revelando algumas dificuldades escolares semelhantes às estrangeiras, no início da escolaridade.

O agrupamento «Mara» também dispõe de recursos físicos diversificados, tais como biblioteca escolar na escola EB 2,3 e pólos de leitura nas restantes, salas e/ou espaços específicos, nomeadamente para o desenvolvimento de actividades de carácter prático em

disciplinas como Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Educação Musical, Tecnologias de Comunicação e Informação e Educação Física e espaços destinados aos alunos, onde se desenvolvem algumas actividades de carácter lúdico-pedagógico de ocupação dos tempos livres, designados como sala do aluno, ludoteca e espaço de informática para os alunos, anexo à biblioteca escolar. Na escola sede há um auditório com equipamento multimédia. É também proporcionada a prática de actividades físico-desportivas no âmbito do desporto escolar. Além disso, existem espaços específicos para alguns serviços, tais como: secretaria, bufete, cantina e papelaria/reprografia.

O agrupamento conta com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), com um psicólogo, que também promove a articulação com outras instituições ligadas à comunidade envolvente, nomeadamente com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), com a Universidade do Algarve (recebe estagiários), com a Apatris XXI (Associação de Pais e Amigos de Portadores de Trissomia XXI), que tem facultado uma psicóloga e uma psicomotricista que apoiam alunos com perturbações do desenvolvimento em contextos escolares, alguns estrangeiros com NEE (exemplos: uma criança venezuelana com autismo moderado e uma criança chinesa com surdez e défice intelectual, entre outros casos).

No que diz respeito aos recursos humanos, o agrupamento dispõe de um corpo docente com alguma estabilidade, com professores maioritariamente dos quadros de agrupamento e de vinculação. Além destes, é ainda possível contar com um conjunto diversificado de outros recursos humanos não docentes, tais como técnicos especializados (4), assistentes técnicos (11), animadores (5), assistentes operacionais (39), contrato de emprego e inserção (CEI) e tarefas (16).

Para facilitar a integração anual de novos docentes num território educativo com as características tão heterogéneas deste, é promovida uma reunião geral de professores, onde é feita uma apresentação do Conselho Geral, da Direcção, dos coordenadores de estabelecimento, dos coordenadores dos departamentos curriculares/disciplinas/ano e de educação especial.

Para dar visibilidade a trabalhos dos alunos na comunidade local, tem sido desenvolvido, em colaboração com a Junta de Freguesia, um projecto denominado «Carga de Trabalhos», cujos trabalhos são expostos em estabelecimentos comerciais e serviços da localidade, envolvendo os professores e os alunos interessados em participar. Tem boa receptividade e reconhecimento pelas crianças, famílias e outros membros da comunidade.

O Núcleo de Projectos do agrupamento responsabiliza-se pelas articulações pedagógicas e funcionais entre os docentes, garantindo que se cumprem as propostas dos Planos Curriculares das Turmas, onde estão definidas estratégias diversificadas que possibilitam o cumprimento dos programas de cidadania, entre outros, definidos no Projecto Educativo do Agrupamento.

5.2. Domínio cultural

Este agrupamento de escolas apresenta alunos de etnia cigana - que são a maioria dos alunos - pelo que é a situação multicultural que mais o caracteriza. Apresentando também, no entanto, alunos de outras nacionalidades. É, portanto, a etnia cigana que tem maior representatividade, em termos interculturais, nas diversas turmas do agrupamento.

A escola, como instituição, é fundamental para estes alunos uma vez que é ela que os orienta nos percursos escolares. É sua responsabilidade fomentar inter-relações saudáveis entre os alunos de diferentes culturas, evidenciando-se a opinião de que não faz sentido vivermos numa aldeia global em pequenos grupos fechados.

5.3. Domínio social

O agrupamento de escolas «Mara» situa-se numa zona suburbana recente, maioritariamente habitada por pessoas oriundas do meio rural e marítimo e que se confrontou com o crescimento de várias urbanizações, devido à presença da Universidade do Algarve.

Os seus habitantes desenvolvem actividades profissionais ligadas à restauração e aos serviços, existindo também algum comércio local, um centro de saúde, clínicas médicas, oficinas, instituições educativas, clubes recreativos e várias unidades hoteleiras.

A existência de uma boa relação entre a escola e a Comissão de Protecção de Famílias e Jovens facilita o diálogo entre os encarregados de educação e os próprios docentes para esclarecimento de dúvidas e ajuda em diferentes vertentes.

5.4. Domínio educativo

A escola respeita as diferenças culturais e procura orientar os seus alunos. Existem

professores que apoiam alunos, contemplando, nas suas diferenciações pedagógicas, informações específicas ligadas à sua própria cultura, aos seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios.

Procura-se levar a efeito projectos adequados, bem como a utilização de materiais inovadores para comunicação das especificidades de cada cultura (*Power Point; internet; karaoke; e culinária, entre outros recursos*). Existe grande preocupação com a inclusão e em construir uma escola inclusiva.

Nota-se um grande investimento (por parte dos docentes) no trabalho inter e multicultural, o que nem sempre tem continuidade, pelo facto de não se conseguir manter um quadro fixo de professores nos estabelecimentos de ensino.

Existe organização das diferentes actividades, bem como preocupação com a apresentação dos resultados obtidos. Os professores consideram que esta vertente multicultural não advém dos currículos dos cursos de formação, mas sim da educação pessoal de cada um, desde a infância.

6. Caso Agrupamento de escolas «Nara»

As características comuns a todos os anteriores «casos» em estudo mantêm-se, na generalidade, existindo igualmente a preocupação por parte do corpo docente na resolução de problemáticas que desta situação possa advir. De realçar que tem também outra característica comum com o agrupamento de escolas «Íris», é igualmente um agrupamento TEIP.

6.1. Domínio organizativo /institucional

O agrupamento de escolas «Nara» situa-se terceira cidade do Algarve no que respeita ao número de habitantes (55.181) e a segunda ao nível da densidade populacional, só ultrapassada pela sede do distrito, com 303 pessoas por Km², quando, no conjunto da região, do Algarve, esse valor é de 89 habitantes por cada km². O concelho onde se situa o agrupamento de escolas tem 19.6% de população com menos de 15 anos, valor muito superior ao resto dos concelhos do Algarve e do valor nacional, que se situa nos 14.9%.

Mantém, porém, 10% de população com quinze ou mais anos sem escolaridade.

O concelho em causa é também um destino apetecível para a migração, ainda que o número de imigrantes se tenha reduzido nos últimos anos. Todavia tem, ainda, 13.4% (2013) de população estrangeira no total dos residentes, valor que atinge os 13.2% no Algarve, e 3.8% do total em Portugal. Cabe aqui referir a existência de bairros em que a maioria dos habitantes são estrangeiros e/ou descendentes de imigrantes de 2^a e 3^a geração.

Ainda relativamente à população, importa dizer que o município assume o 5º lugar nacional quanto ao número absoluto de ciganos residentes, sendo, pois, este município o de maior concentração de pessoas desta etnia. Aliás, o distrito de Faro destaca-se, a nível nacional, pelo número de núcleos residenciais de ciganos por distrito (102) e pelo número de pessoas de etnia cigana (2197), só ultrapassado pelos distritos de Lisboa e Porto, acolhendo 9,1% do total de ciganos em Portugal. Também a ocupação ilegal de casas e terrenos é de destacar no distrito de Faro (4.9%). Ao nível da escolaridade, a comunidade cigana no concelho do agrupamento de escolas «Nara» não tem qualquer escolaridade ou esta não vai além do 1º ciclo.

A taxa de desemprego situa-se nos 17%, quando o valor nacional se situa nos 16.3%. Cerca de 8.3% dos habitantes beneficia do rendimento social de inserção. E 8% beneficia do subsídio de desemprego, valor que a nível nacional se situa nos 3.7%. Há um número significativo de habitantes que não tem qualquer rendimento, nem escolaridade ou formação profissional para encontrar um emprego.

É, como dissemos, um Território Educativo de Intervenção Prioritária, com contrato de autonomia, e ainda agrupamento promotor de projecto no âmbito do programa escolhas E5G. É constituído por duas escolas EB1/JI, e pela escola EB 2,3, escola sede do agrupamento, que compreende um total de 859 alunos inscritos neste ano lectivo.

Os estabelecimentos de ensino do agrupamento estão maioritariamente integrados num meio urbano e os núcleos populacionais onde as escolas se inserem são diversificados, com múltiplas origens culturais. A população escolar é composta por jovens provenientes de grupos com características socioculturais diversificadas, de zonas residenciais economicamente desfavorecidas e de quatro bairros socialmente mais vulneráveis, os quais acolhem uma população diversificada como, por exemplo, grupos de etnia cigana (cerca de 13,79%) e ainda alunos de todas as instituições de acolhimento locais (cerca de 2,29%).

Uma escola E.B.1/JI está situada na periferia da cidade sede do concelho e insere-se numa zona de bairro social, carente de equipamentos culturais e recreativos e de ocupação de tempos livres. Parte significativa da sua população escolar tem origem num estrato económico e social desfavorecido, nomeadamente em agregados familiares instáveis, recebendo ainda crianças provenientes de um lar de jovens. Esta constitui-se também como escola de referência para alunos com multideficiência, contendo 1 unidade especializada de 1º, 2º e 3º ciclos. Neste centro escolar, os alunos de etnia cigana totalizam 23.66% da população. Actualmente, 7 escolas E.B.1 têm 231 alunos, distribuídos por onze turmas, sendo que, no jardim-de-infância, se encontram em funcionamento cinco salas que albergam um total de 118 crianças.

A outra escola E.B.1/JI, situa-se a 3 km da cidade e a sua população escolar totaliza 149 alunos, na sua maioria oriundos das zonas circundantes à escola e cujas famílias pertencem a estratos socioeconómicos diferenciados, distribuídos por quatro turmas, uma de cada ano de escolaridade. O seu jardim-de-infância é frequentado por 50 crianças, distribuídas por duas salas.

A escola E.B. 2,3 sede do agrupamento, é frequentada por 361 alunos, aproximadamente. Estes são jovens provenientes de grupos com características socioculturais diversificadas, em que uma parte considerável é proveniente de zonas residenciais economicamente desfavorecidas. Nesta escola os alunos de etnia cigana totalizam 11.53% do respectivo total.

O agrupamento dispõe de recursos físicos diversificados, tais como bibliotecas escolares, salas e/ou espaços específicos, nomeadamente para o desenvolvimento de actividades de carácter prático em disciplinas como Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Educação Musical, Tecnologias de Comunicação e Informação, Educação Física e dos cursos de oferta formativa diferenciada, espaços destinados aos alunos, onde se desenvolvem algumas actividades de carácter lúdico-pedagógico de ocupação dos tempos livres, designados como sala do aluno, e duas salas de ensino estruturado, em multideficiência. Na escola sede há ainda um auditório com equipamento multimédia. É também proporcionada a prática de actividades físico-desportivas no âmbito do desporto escolar. Além disso, são providenciados alguns serviços, tais como secretaria, bufete, cantina, papelaria e reprografia.

O serviço de apoio ao aluno e família (SAAF) é um gabinete composto por um conjunto de técnicos especializados (assistente social, psicólogos e educadores sociais), que pretende dar resposta às problemáticas psicossociais vividas pelos alunos do Agrupamento e respectivas

famílias. Além disso, promove a articulação com outras instituições da comunidade envolvente, nomeadamente com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ).

No que diz respeito aos recursos humanos, o agrupamento dispõe de um corpo docente com parca estabilidade, uma vez que apenas 58% dos seus professores são do quadro, num universo de cerca de 81 educadores, professores e técnicos dos cursos de oferta formativa diferenciada. Além destes, é ainda possível contar com um conjunto diversificado de outros recursos humanos não docentes, tais como técnicos especializados (4), assistentes técnicos (11), animadores (5), assistentes operacionais (39), contrato de emprego e inserção (CEI) e tarefas (16).

Por forma a facilitar a integração anual de novos docentes, num território educativo com as características peculiares como o deste agrupamento, é promovida também uma reunião geral de professores, onde é feita uma apresentação do Conselho Geral, Direcção, coordenadores de estabelecimento, coordenadores de departamentos curriculares/disciplinas/ano e educação especial.

6.2. Domínio cultural

A população escolar deste agrupamento é composta por jovens provenientes de grupos socioculturais diversificados, de zonas residenciais desfavorecidas e de bairros socialmente mais vulneráveis (alunos de etnia cigana e alunos provenientes de instituições de acolhimento locais) de um grande número de nacionalidades.

Encontram assim, em presença e com contactos diários, diferentes culturas, com trocas, reciprocidade e partilha de saberes e sentimentos.

6.3. Domínio social

O agrupamento de escolas «Nara» situa-se numa cidade do litoral algarvio, caracterizada por uma elevada densidade populacional de jovens, só sendo ultrapassada pela capital da região do Algarve. É uma cidade com bairros, em que a maioria dos seus habitantes são estrangeiros e/ou descendentes de migrantes. Ainda relativamente à população, importa referir que o município local assume um lugar de destaque a nível nacional quanto ao número absoluto de pessoas de etnia cigana.

A taxa de desemprego é elevada e a maioria desta população beneficia do subsídio de desemprego. Há um número significativo de habitantes que não tem qualquer rendimento, nem escolaridade ou formação profissional para encontrar um emprego. A população, na generalidade, apresenta uma reduzida escolaridade e a comunidade cigana, na sua maioria, tem apenas o 1º ciclo do ensino básico.

6.4. Domínio educativo

O agrupamento de escolas «Nara» é uma instituição de educação incluída em Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), com contrato de autonomia.

Como como os dados analisados evidenciaram, as condições educativas emergem envoltas em problemáticas sociais e culturais, o que torna muito difícil a vida dos professores neste agrupamento de escolas, necessitando estes de competências pessoais e profissionais reforçadas - como uma capacidade de resiliência superior - para colmatarem estas dificuldades. Para fazer face a estas dificuldades, o agrupamento de escolas dispõe de recursos físicos diversificados, tais como bibliotecas escolares, salas e/ou espaços específicos para a prática e implementação de actividades e projectos aliciantes, com o objectivo de ampliar o carácter lúdico-pedagógico de ocupação dos tempos livres e proporcionar também a prática de actividades físico-desportivas.

Este agrupamento possui o Serviço de Apoio ao Aluno e Família (SAAF), que é um gabinete composto por um conjunto de técnicos especializados (assistente social, psicólogos e educadores sociais) que vão dando resposta às problemáticas psicossociais vividas pelos alunos do agrupamento e respectivas famílias.

Foi possível nele observar a sua organização e o incentivo que proporciona a alunos e professores, facilitando os meios necessários para o corpo docente dinamizar e implementar a diferenciação e a interculturalidade. Esta é uma realidade presente há muito tempo no agrupamento e como tal são desenvolvidas variadas actividades (exposições, espectáculos musicais, expressões artísticas e físicas) para atingir os objectivos que os professores pretendem alcançar, com total abertura e apoio dos órgãos de gestão.

Apercebemo-nos de que o professor de educação especial é valorizado e considerado como um facilitador das relações multiculturais, das necessidades educativas especiais e da resolução de conflitos. Ainda assim, curiosamente, consideram existir lacunas formativas

nesta área, reputando como importante a frequência de acções de formação dentro das temáticas acima referidas.

7. Caso Agrupamento de escolas «Josefina»

Neste agrupamento de escolas persistem as principais características dos anteriores, como veremos adiante mais detalhadamente.

7.1. Domínio organizativo/institucional

O agrupamento «Josefina» é constituído pelas escolas EB2,3/JI (incluindo Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos) e mais três escolas EB1/JI.

A oferta educativa do agrupamento tem em conta as necessidades educativas do meio em que se insere e a especificidade da população escolar que serve.

Situando-se num concelho pequeno, a distância das residências dos alunos às escolas é, na generalidade, curta, deslocando-se a maior parte deles a pé, assegurando a autarquia o transporte aos que se encontram mais longe dos estabelecimentos de ensino.

As instalações da sede do agrupamento, escola básica 2, 3 e JI, foram inauguradas a 30 de Setembro de 1991.

Os atuais espaços desportivos foram inaugurados em 30 de Novembro de 2003, sendo compostos por um pavilhão (com um ginásio e arrecadação de material desportivo em anexo) e um polidesportivo. Em Agosto de 2007, os antigos balneários do polidesportivo sofreram uma intervenção no sentido de serem ampliados e convertidos em três salas de aula para os cursos de educação e formação (CEF), sendo uma delas completamente equipada para a formação na área da hotelaria (mesa e bar), encontrando-se, ao momento, desactivada.

A actual escola básica sede inclui pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, desde o ano lectivo de 2011/2012, após a junção ao agrupamento de escolas «Josefina», sendo constituída por duas escolas em edificios distintos. O edificio onde funcionam o 2º e 3º ciclo (E.B. 2,3) foi criado pela portaria dos Ministérios das Finanças e da Educação nº 549/98, de 19 de Agosto, e começou a funcionar no ano lectivo de 98/99, constituindo-se no ano de 99/2000 como

agrupamento vertical – com pré-escolar, 1º ciclo (E.B. nº 1 e E.B. nº 2) e 2º e 3º ciclos.

No agrupamento predominam as relações familiares ou de vizinhança, sendo habitual existirem vários irmãos, primos ou outros laços de parentesco entre os alunos dos diferentes níveis de ensino. Os funcionários mantêm uma estreita relação com os alunos, pois muitos são vizinhos e conhecem as famílias. A escola básica inclui 6 salas de aula comuns, 1 sala de Físico-Química, 1 sala de Ciências Naturais, 1 sala de Educação Visual e Tecnológica (EVT), 1 sala de Educação Tecnológica (ET), 1 sala de Educação Visual (EV), 2 salas de Informática, 1 sala de Educação Musical (EM), 2 salas de aula no exterior (B1 e B2), 1 sala anexa à biblioteca e outros espaços e serviços, como as instalações desportivas com 1 pavilhão, 1 ginásio e 1 campo polidesportivo. Na escola existem ainda 1 sala de convívio para alunos, 1 gabinete de gestão, 1 Gabinete de Atendimento de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) na sala de convívio, 1 gabinete de apoio psicológico, 1 gabinete médico, 1 reprografia, 1 biblioteca com sala de audiovisuais e sala de trabalho com pc's, 1 sala de directores de turma, 1 sala de convívio de pessoal não docente, 1 sala professores e 1 sala para os serviços administrativos.

7.2. Domínio cultural

No plano cultural, o agrupamento de escolas «Josefina» é uma instituição educativa onde predominam as relações familiares ou de vizinhança, sendo habitual existirem, como atrás dissemos, vários irmãos, primos ou crianças com outros laços de parentesco entre os alunos dos diferentes níveis de ensino. Os funcionários mantêm uma estreita relação com os alunos, pois muitos são seus vizinhos e conhecem as famílias.

Este agrupamento tem como principal objectivo a promoção da educação adaptada às necessidades individuais e culturais, promovendo a educação e a formação de cidadãos responsáveis, competentes, autónomos, participativos e com espírito crítico, que se integrem plenamente na comunidade e que a valorizem, bem como defendam os princípios da democracia e da cidadania.

7.3. Domínio social

O estabelecimento de ensino situa-se num concelho pequeno, pelo que a distância das

residências, como anteriormente referimos, às escolas são na generalidade curtas, o que faz com que a maior parte dos alunos se desloque a pé, assegurando a autarquia o transporte aos que vivem mais afastados.

A escola convida os encarregados de educação e familiares a participar em actividades relacionadas com as diferentes culturas existentes nos estabelecimentos e promove a exposição das suas preferências e gostos.

A autarquia também procura ajudar e estar presente nos eventos escolares, não promovendo, no entanto, iniciativas tendentes ao desenvolvimento cultural e intelectual da população.

7.4. Domínio educativo

Os docentes asseguram que não é fácil promover e aplicar a multiculturalidade, na medida em que os programas se apresentam como muito complexos, exigentes e extensos.

Investem em variadas actividades de índole intercultural, mas, na verdade, não é de forma consistente que se desenvolve a multiculturalidade. As actividades aparecem porque são sugeridas em manuais e acabam por ser direccionadas apenas para o «vulgar» aprender.

A essência da partilha do fazer viver o que se é na outra pessoa fica por vezes em estado de lactência.

Concluindo, a interculturalidade não é um «trabalho» sistemático. A formação contínua de professores seria muito bem-vinda, pois iria certamente minimizar algumas lacunas existentes na formação inicial dos professores em exercício de funções.

8. Análise global dos casos

Todos as direcções executivas revelaram uma atitude favorável e promotora de práticas inclusivas. Os resultados globais revelam o esforço das equipas em vivenciar, de modo construtivo, a interculturalidade gerada pela multiplicidade de experiências de vida cultural dos seus actores/protagonistas.

Atevemo-nos, no entanto, a dizer que existe um processo em curso de «interculturalidade escolar», que decorre da diversidade de experiências escolares que os alunos partilham,

apoiados também pelos familiares, eles próprios com outras experiências que também compartilham.

Tal inferência parece ser autorizada pelos testemunhos das entrevistadas, como neste caso:

(...) Quero dizer eu acho que nesta direcção em concreto, tive sempre uma resposta positiva para todos os projectos e todas as actividades que pensei implementar e desenvolver e tive sempre bastante compreensão e sensibilidade em relação a isso (...) E8

Em todos os agrupamentos é notória a presença de alunos de etnia cigana, que tem, aliás, um peso significativo na comunidade algarvia.

Verifica-se, por exemplo, na análise do agrupamento «Nara», que a população escolar é composta não só por jovens provenientes de grupos com características socioculturais diversificadas, de zonas residenciais economicamente desfavorecidas e de quatro bairros socialmente mais vulneráveis, os quais acolhem uma população diversificada, como, grupos de etnia cigana (cerca de 13,79%) e ainda alunos de todas as instituições de acolhimento locais (cerca de 2,29%).

A este propósito a E3 afirma:

"(...) e os alunos de etnia cigana, que são aqueles que em mais intensidade marcam turmas nas nossas escolas (...)" E3

Por seu lado, o agrupamento «Mara» situa-se numa zona com uma acentuada heterogeneidade socioeconómica e cultural, devido, em grande parte, à diversidade de condições profissionais, dos diversos sectores, e ao leque de idades dos residentes, que engloba desde famílias muito jovens a compostas por idosos.

Alguns alunos são originários de diversos países de África, Brasil, e de outros pontos do globo (Ucrânia, Moldávia, China, Venezuela, França, Cabo Verde), sendo alguns filhos de estrangeiros, que já nasceram em Portugal, mas ainda usam uma língua materna estrangeira.

Aliás, em todos os agrupamentos de escolas há diversidade de alunos estrangeiros, que beneficiam, sempre que possível, de condições especiais estabelecidas nos normativos legais para os alunos com língua materna não portuguesa. Estes alunos são encarados como fontes de conhecimento autêntico das línguas estrangeiras e valorizados, nas escolas, pelas competências que têm e partilham com os pares locais, tal como diz a E3:

(...) Nós a maior parte das crianças que temos são de nacionalidade

brasileira ou de países de leste, presentemente temos crianças que sendo portuguesas, têm algum convívio com familiares de nacionalidades francesas, mas são crianças que já falam o português e que já frequentaram até a pré-escola aqui no nosso agrupamento (...) no entanto esses aspectos são valorizados como riqueza e transmissão de conhecimentos aos pares e para ajudar ao desenvolvimento da linguagem dessas crianças (...) (E3).

Durante as observações, comprovámos in loco a existência de crianças estrangeiras de várias nacionalidades, convivendo naturalmente com as portuguesas. A diferença mais significativa que constatámos é que os jovens de etnia cigana, mantêm o hábito cultural de formarem grupos masculinos que se deslocam juntos e convivem sobretudo entre si, e de grupos de raparigas que procedem de modo idêntico. Não significa que não convivam mas que necessitam de espaços e dinâmicas próprios da sua cultura, sendo assim, respeitados.

Em todos os agrupamentos há oferta educativa de várias valências, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo, verificando-se que, no conjunto dos seis agrupamentos-caso, existem 3 deles que integram equipas de Intervenção Precoce e que 4 são escolas de referência para a educação especial, sendo 3 orientadas para respostas para a multideficiência e 1 para as Perturbações do Espectro do Autismo. Não obstante, em todos os agrupamentos trabalham docentes de educação especial, com alunos com diversificadas patologias. Há 2 agrupamentos instituídos como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

O agrupamento de escolas «Nara» é uma instituição de educação incluída em Território Educativo de Intervenção Prioritária, (TEIP) que, para fazer face às dificuldades dos seus alunos, dispõe de recursos físicos diversificados, tais como bibliotecas escolares, salas e/ou espaços específicos para a prática e implementação de actividades e projectos aliciantes, com o objectivo de ampliar o carácter lúdico-pedagógico de ocupação dos tempos livres e proporcionar também a prática de actividades físico-desportivas.

Realçamos que os agrupamentos/TEIP e as escolas de referência para a Educação Especial têm mais recursos de todos os tipos do que os restantes, pelo que têm mais condições para promoverem práticas diversificadas e interculturais.

Há ainda a destacar que, as políticas nacionais, se empenham por um lado em promover/exigir a qualidade do sucesso educativo, mas, por outro, aumentam as dificuldades dos agrupamentos de escolas poderem beneficiar de apoios essenciais por parte do estado, ou das autarquias locais, debatendo-se os agrupamentos do Algarve, nos últimos anos, com a

carência de professores de apoios educativos, pois são estes que substituem os colegas em falta e realizam serviços administrativos (ex. secretariado de exames, lançamento de bases de dados sobre dinâmicas de alunos, estatísticas da educação e assessoria a inúmeras ocorrências escolares), atrasos nas verbas dos auxílios económicos, falta de apoios das autarquias (ex. fornecimento dos transportes e equipamentos técnicos e tecnológicos), essenciais para o cumprimento dos planos de atividades.

Todos os agrupamentos estabelecem articulações e parcerias com entidades locais e públicas, como é, por exemplo, o caso das equipas de Intervenção Precoce/Equipas Locais de Intervenção destinadas a apoiar as crianças e os jovens, e também da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em risco (CPCJ).

A propósito, disse uma das entrevistadas:

"(...) Temos uma experiência muito boa com a Comissão de Protecção de Famílias e Jovens, pois estas crianças praticamente estão todas assinaladas na Comissão tendo em conta a etnia (...)"

E3

Verifica-se que todos sentem como benéfico o trabalho multidisciplinar, mais facilitado nos agrupamentos com equipas multiprofissionais, como se verifica nas escolas de referência para a Educação Especial.

Refira-se, por último, que foi possível constatar a presença de crianças com apoios de Intervenção Precoce e de docentes de Educação Especial, das respectivas equipas, durante as deslocações que fizemos aos agrupamentos, para efectuarmos a recolha de informações, as entrevistas e as observações. Estas estruturas próximas encontrámo-las nos agrupamentos «Josefina», «Alice» e «Távis».

Conclusões

Conclusões

O estudo permitiu confirmar que nenhum professor de educação especial referiu a ocorrência de acontecimentos xenófobos ou menos adequados, no plano intercultural, relacionados com as práticas docentes nos seus agrupamentos de escolas, levando a inferir que a convivência com a diversidade é natural e valorizada no dia-a-dia desses agrupamentos, conforme as orientações das políticas educativas nacionais.

Foi igualmente possível confirmar que a autonomia das escolas possibilita a planificação de actividades singulares, de projectos pedagógicos, de clubes, entre outras modalidades, nos diversos níveis de escolaridade, abrangendo, em cada projecto de agrupamento, as crianças e os jovens conforme as suas realidades, características individuais, interesses e necessidades, de âmbito pessoal e social, contemplando estratégias de ensino e de aprendizagem que promovem não só os estudos, mas também aberturas diferenciadas para a vida pós-escolar. Tal, acontece, nomeadamente, através de percursos escolares dentro do regime normal, ou do especial, incluindo, ainda, percursos alternativos e vias profissionalizantes. Nestas propostas são abrangidos, também, os alunos com deficiências de carácter permanente, desde as afecções mais ligeiras às mais graves e os alunos estrangeiros ou de minorias étnicas. Todos são beneficiados com a participação dos professores de educação especial, quando se encontram presentes nos contextos escolares, pois, de modo inclusivo, alargam frequentemente os seus discursos e estratégias às turmas em geral, no quotidiano do seu trabalho, consoante as solicitações e possibilidades actuais, caso a caso, grupo a grupo, variando sempre, conforme as necessidades verificadas, os apelos dos familiares, dos outros professores, dos profissionais de saúde e do pessoal não docente das escolas, entre outros intervenientes que, de forma ocasional ou sistemática, interagem nos ambientes com os alunos e adultos envolvidos nas dinâmicas planificadas, enquanto actos educativos.

São vários os professores participantes neste estudo a referir esforços e boas práticas pedagógicas e didácticas, e parcerias com elementos internos e externos às respectivas escolas, nomeadamente com familiares e com elementos das autarquias, em suma, com a comunidade envolvente.

Frequentemente, através dos meios de comunicação social, percebemos que ocorrem graves episódios de violência, descritos alguns como práticas de *bullying*, em escolas de vários distritos do país. Felizmente, neste espaço de tempo e com a informação que obtivemos com

o estudo, não foram evidenciados casos tão extremos, apesar dessa omissão não comprovar que nunca ocorreram na sua experiência próxima. O que inferimos é que os professores em questão não se encontram concentrados nas dificuldades relativas a experiências e perspectivas negativas, mas sim orientados para a prevenção e resolução dos problemas, conforme percebemos nas respostas de E9, por exemplo, quando refere:

(...) nós nem nunca vimos situações dos miúdos que se pegam uns com os outros, em que a questão da etnia ou da nacionalidade venha à baila, como insulto, não. (...) Neste aspecto é excelente (...)”.

Nós próprios defendemos as conceptualizações de autores como Aguado (2003) e Parrilla (2004), tomando os alunos em situação intercultural numa perspectiva (similar à) inclusiva, com desafios educacionais inerentes às condições, às necessidades e aos interesses de cada um, respeitando as suas culturas, os seus projectos educativos e de vida, e articulando as individualidades com o colectivo escolar, sendo ele próprio, naturalmente, parte integrante da sociedade.

Por sua vez, vários intervenientes neste estudo apresentaram as próprias perspectivas sobre a interculturalidade, conforme sintetizamos em seguida, tendo por base as respostas aos questionários e às entrevistas efectuados, que podem ser verificados tendo por referente, por exemplo, os quadros nºs 7 a 11, onde constam algumas respostas dos inquiridos (Q01 a Q 67), obtidas através do questionário realizado aos professores de Educação Especial, nos agrupamentos de escolas do Algarve e pelas grelhas de síntese das respostas dos entrevistados (E1 a E10), que eram então professores coordenadores de departamentos de Educação Especial, constituindo o quadro nº 18. todos estes dados nos permitiram conhecer como alguns professores de Educação Especial do Algarve perspectivam a interculturalidade e a promovem com os alunos em situação intercultural e os desafios educacionais, que lhes colocam e se colocam a si próprios.

Na opinião destes professores, a interculturalidade é uma forma de integração de todos os grupos num todo social. É a integração recíproca entre culturas na sociedade (Q04; Q05; Q13; Q16).

Com a interculturalidade estão relacionados conceitos inerentes a uma sociedade integradora,

justa, responsável e solidária, na qual se pretende uma globalização de valores, de cultura, de formação de identidades e de cidadania plena (Q01; Q22). De mãos dadas com a educação a interculturalidade é uma necessidade da sociedade, tendo como eixos definidores a identidade, a homogeneidade e a diversidade, visando, assim, a integração dos diversos grupos no todo social, apelando à transnacionalidade, à paz e à igualdade de direitos, sem a supremacia de umas raças ou grupos sobre as/os outras/os (Q23; Q39; Q56).

De modo sistémico, liga-se com as interações que atravessam os vários contextos/sistemas (micro, meso, exo e macro) definidos por Bronfenbrenner (1979), envolvendo indivíduos de diferentes culturas, de modo construtivista, desenvolvimentista e interaccionistas.

A educação intercultural promove, de facto, a interação e a socialização, assentes no respeito pelos valores de cidadania, convivência, tolerância, identidade e integração social efectiva de todos, independentemente de aspectos culturais que podem apresentar grupos diferenciados, de diferentes culturas ou locais (Q15; Q16, Q17; Q18; Q19; Q20; Q31; Q32).

É, afinal, a interação de culturas no mesmo país (Q47; Q51; Q62) e compreende a interação entre pessoas de diferentes culturas no mesmo espaço/contexto/universo (Q48; Q59).

Assim sendo, valoriza os relacionamentos entre pessoas de culturas e condições diferentes, cujas interações aumentam o conhecimento dos outros, ajudando a desenvolver essas culturas. Possibilita, ainda, trabalhar e interagir com vários grupos socioculturais/várias culturas, compreender as diferenças e aceitá-las, considerando os aspectos comuns e também as diferenças como vantagens, tornando-as todas uma riqueza para o desenvolvimento cultural (Q06; Q07; Q08; Q16; Q20; Q60).

A interculturalidade existe, de facto, quando as etnias/raças interagem entre si harmoniosamente, num ambiente escolar e na sociedade, sem haver uma que se destaque, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas independentemente do país, da raça ou da religião a que pertencem (Q64). Portanto, valoriza-se o conhecimento e o respeito pelas culturas e línguas diferentes (Q09; Q38), assim, como o respeito pelo individual nas interações colectivas, promovendo o contributo de cada um para o desenvolvimento de todos (Q61).

A interculturalidade promove a troca (partilha) de conhecimentos, saberes culturais, ideias e experiências, aceitando que, por serem diferentes, outras culturas e as respectivas comunidades, não têm que ser inferiores, ocorrendo uma aprendizagem mútua, um

enriquecimento de todos, pelo que aumenta a tolerância e o respeito entre as partes (Q11; Q12; Q17; Q37; Q45; Q60).

Engloba a multiculturalidade, contemplando as relações que se estabelecem entre as diferentes culturas (Q63). A multiculturalidade gera a interculturalidade, a comunidade que acolhe uma pessoa com uma cultura diferente terá inevitavelmente que criar condições para que ela subsista e esta, por sua vez, terá que adaptar-se a esta nova cultura e viver aspectos comuns e diferenciados (Q27). *Estas ideias estão expressas nos discursos de que transcrevemos os dois excertos seguintes:*

“A interculturalidade já era um bocado isso, é transversal, ou seja, multicultural.

É uma forma de aceitação e respeito pelas diferenças, cujos valores passam pela paz, cidadania, direitos humanos, igualdade, tolerância e educação multicultural (E01).

“Quando existe multiculturalidade existe a interculturalidade, eu vejo a interculturalidade e a multiculturalidade a interligarem-se entre si...” (E09). “Convivem uma com a outra e relacionam-se...” (E04).

Os conceitos aqui abordados intensificam as relações e enriquecem todos os intervenientes, podendo comprovar-se esta ideia através da entrevistada E7:

Continuando a tomar por base o que os protagonistas do estudo disseram sobre a interculturalidade, podemos dizer que ela se funda em relações culturais, baseadas no diálogo, desenvolvidas dentro e entre países, regiões ou instituições (Q14), defende as relações e o diálogo entre as culturas, contribuindo para a aceitação entre as mesmas, com respeito e reciprocidade (Q33; Q36; Q37; Q39) e é a relação estabelecida entre as várias culturas independentemente do espaço em que vivam (Q34).

Tal como referem Fleuri (2003) e Bolivar (2004), também alguns dos nossos respondentes consideram que a interculturalidade abrange as inter-relações (partilha de experiências) entre diferentes culturas (Q03; Q05; Q07; Q28; Q29; Q30; Q39; Q40; Q41; Q52; Q54; Q55; Q57), possibilita a implementação de novas dinâmicas através da “inter-relação” entre culturas diferentes, reflectindo-se no enriquecimento do “eu” (Q50). Têm relação com a educação e

com o desenvolvimento de diferentes culturas que coexistem nos contextos escolares. É o cruzamento entre diferentes culturas, em que coexistem a identidade, a homogeneidade e a diversidade. É o equilíbrio entre as culturas, em que nenhuma é sobreposta à outra (Q02) e possibilita o intercâmbio e a convivência entre diferentes culturas, raças e etnias (Q24; Q25; Q35; Q44; Q49).

Em cada comunidade, é frequente existirem, porém, desigualdades e inferiorização de determinados grupos, como por exemplo: jovens com deficiência, de outra etnia, com outra religião (Q56), realidade que deve e tem de ser alterada.

O conceito etnia tem a sua origem no grego *ethnos*, que significa povo. Portanto, enquadra a consciência de um determinado grupo de pessoas que se distinguem das outras devido a características marcantes, que podem decorrer de especificidades culturais, históricas, linguísticas, raciais, artísticas e religiosas. É um conceito evolutivo, mutável, consoante os factores ambientais e socioculturais se modificam.

Usamos frequentemente o termo etnia para nos referirmos a grupos indígenas ou de nativos, ou a povos com hábitos nómadas, como acontece com os ciganos, não obstante o termo poder ser utilizado para referir diversos grupos étnicos existentes em todos os continentes da terra.

Nas «escolas observadas», os professores de Educação Especial, tiveram a oportunidade de apoiar turmas onde convivem quotidianamente crianças em diferentes situações de interculturalidade/multiculturalidade. Referimo-nos a ambas as tipologias, como antes explicámos, pois a perspectiva inclusiva que as escolas defendem e promovem admite formas de ser e estar diferentes, consoante os hábitos e as orientações familiares.

Naturalmente, o seu funcionamento docente, em cada um dos contextos escolares, ao longo das práticas pedagógicas, vai afectando, positivamente (cremos), o desenvolvimento e as aprendizagens não só dos alunos com NEE, aos quais o seu trabalho se dirige directamente, mas também o dos outros alunos presentes, embora de modo nem sempre tão directo, enriquecendo-se todos nas partilhas promovidas pelos docentes.

A título de exemplo, referiu o entrevistado E1 que:

“Os miúdos são muito abertos... Os alunos têm uma grande capacidade de abertura de aceitação... quer dizer, os miúdos estão disponíveis para as coisas. Adoram as diferenças, eles adoram fazer coisas. (...) Por exemplo nas amizades que estes desenvolvem uns

com os outros, o respeito pela multiculturalidade, para os miúdos se respeitarem mais, para se conhecerem melhor e para partilharem determinadas coisas... Não temos problemas de racismo na escola”.

Pelas análises e interpretações que realizámos, permitimo-nos destacar o papel do professor de Educação Especial observado durante uma aula no auditório da escola de 3º Ciclo (O6), o qual exerce funções no agrupamento de escolas «Diana», diferenciando as suas actividades/estratégias pedagógicas para dar respostas a alunos de etnia cigana e com NEE, a alunos ingleses, portanto com língua estrangeira, e 1 com NEE, de países do leste europeu, e de alemães e portugueses com NEE.

Com uma complexidade similar, referimos o papel do professor de Educação Especial, observado também durante uma aula no auditório da escola de 3º Ciclo (O4), o qual exerce funções no Agrupamento de escolas – «Josefina», com alunos de etnia cigana, ingleses, chineses, de países de leste e portugueses com NEE.

Também com um funcionamento complexo, bastante afectado por situações diversificadas de inter e multiculturalidade, e enquanto Território de Intervenção Prioritária (TEIP), destacamos o Agrupamento de escolas «Íris», onde efectuámos a observação O3. Neste agrupamento, os professores de Educação Especial partilham perspectivas e experiências com diversos profissionais (docentes e outros) nos apoios que prestam a crianças e jovens portugueses, de etnias cigana e africana, entre outras, entre os quais estão alunos com Necessidades Educativas, sejam ou não consideradas Especiais à luz do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.

Semelhantes condições de funcionamento observámos relativamente ao Agrupamento de escolas – «Nara», onde efectuámos a O1. Igualmente considerado TEIP, abrange alunos portugueses e de etnia cigana com NEE e vários de países de leste. A observação ocorreu numa sala de 1º ciclo, onde o professor de Educação Especial apoiava 2 alunos com NEE, um deles de etnia cigana, oriundo de Beja, e o outro de etnia africana.

No nosso estudo, as perspectivas verbalizadas pelos nossos 10 entrevistados, de modo muito sintetizado e similar, vão ao encontro das registadas nos questionários. Quando referem as dificuldades em distinguir a interculturalidade da multiculturalidade, inferimos que, na prática, nos contextos escolares, ocorrem frequentemente ambas as tipologias, pois as manifestações culturais, mesmo dentro de cada agrupamento, variam de escola para escola e

tanto ocorrem casos de integração de culturas mais fechadas, como é o caso da etnia cigana, como a inclusão de alunos de culturas mais abertas, como é o caso dos alunos estrangeiros, nomeadamente dos oriundos de países de Leste, com uma frequência significativa no Algarve.

Das análises anteriores, relativas às respostas de inquiridos por questionário e por entrevista, sobressaem duas concepções contrárias. Vejamos que, enquanto Q15 afirma que «a interculturalidade é um conceito mais ligado à educação, mas também ele engloba a multiculturalidade» e Q63 que «a interculturalidade engloba a multiculturalidade», o entrevistado E01 afirma que «a interculturalidade é uma subdivisão dentro da multiculturalidade». Por sua vez, Q27 afirma que «a multiculturalidade gera a interculturalidade».

A interculturalidade promove valores humanísticos como a paz, os direitos e deveres dos cidadãos (Q60), consiste na inclusão e no trabalho com indivíduos de diferentes nacionalidades (Q58) e, de um modo mais individual, traduzirá a capacidade de se colocar no lugar do outro, de ajudá-lo a descobrir-se e a respeitar a pluralidade num plano democrático (Q21). E ainda, em termos de aproximação conceptual, é a capacidade de haver uma relação bi-direccional entre culturas (Q43), possibilitando a troca de ideias, a socialização e a apropriação (por vezes) de traços culturais alheios (Q63).

Referindo-nos à interculturalidade como a conjugação de qualidades de diferentes culturas, havendo ganhos culturais nas relações/interacções/partilhas, sem que nenhuma seja prejudicada ou fique subjugada, como se pretende na perspectiva inclusiva, podemos afirmar que são perspectivas defendidas pela grande maioria dos intervenientes no estudo, quer tenham respondido por questionário, quer o tenham feito durante as entrevistas.

Não recolhemos dados que nos permitam apontar algum dos intervenientes como contrário a práticas inter ou multiculturais. Se algum tem perspectivas contrárias não as explicitou, mantendo a sua atitude e o discurso dentro do socialmente esperado, ou tido como politicamente correcto.

Sobre os desafios e dificuldades inerentes à inclusão intercultural nas escolas públicas, realçamos as seguintes afirmações de um dos nossos entrevistados:

é muito difícil com as pressões que o sistema educativo implementa na escola, como a preocupação das notas (...) É difícil porque as pessoas não têm tempo, o tempo é todo direccionado para o aprender, para o cumprimento de metas, para

dar matéria (...) Apesar de já se falar na inclusão há muitos anos, muito se teria ainda que fazer, para se ter uma verdadeira inclusão (...) (E2).

Tendo presente a capacidade de autonomia das escolas e a sua importância, atenhamo-nos ao pensamento de Valente (2008, p. 32), que afirma que ela possibilita «uma melhor adaptação das propostas formativas, tendo em conta, o aspecto social e cultural da sua comunidade. Caso contrário, cada escola acabará por perder a sua identidade, sendo apenas um lugar onde se debita conteúdos».

As observações realizadas levam-nos a confirmar que, nas práticas, os professores intervenientes espelharam essa forma de pensar e de estar perante os alunos. A naturalidade dos professores e as reacções dos alunos levaram-nos a acreditar que o fazem regularmente, apesar das observações terem sido pontuais, o que é consequente com a promoção de actividades que consta do PAA, onde estão planificadas as acções que são dinamizadas nas escolas e que, depois, nos foi permitido assistir nas observações.

Na verdade, considerando a nossa experiência docente, percepcionámos que vários colegas desenvolvem as suas práticas no cumprimento das tarefas propostas nos manuais escolares (vários por disciplina), considerando que as actividades práticas, experimentais, as visitas de estudo, os trabalhos de campo, são importantes, mas que podem ser realizados por outros colegas, nomeadamente os dos departamentos de Expressões e das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), entre outras razões.

Quanto a agrupamentos-caso, as observações realizadas nos agrupamentos «Mara» e «Alice», O2 e O5, respectivamente, permitiram-nos ver em acção. Em ambos os casos foram observados, em salas de 1º Ciclo, os respectivos professores de Educação Especial a trabalhar em colaboração com os professores titulares das turmas. No primeiro, observaram-se alunos de etnia cigana e com NEE, alunos oriundos da comunidade com NEE e alunos de países de leste. Esta turma tem mais de metade dos alunos em situações diferenciadas das comuns ao resto das escolas do agrupamento. O mesmo acontece com as outras duas turmas da referida escola. Tais condições fora do comum ocorrem devido à zona geográfica em que se encontra e às comunidades ciganas residentes.

Condições diferentes caracterizam o agrupamento de escolas «Alice», apesar de se localizar na mesma cidade e dos seus professores partilharem também perspectivas inclusivas e inter/multiculturais. A observação realizada permitiu-nos confirmar que também neste

contexto escolar são colocados em comum e em actividades de diferenciação pedagógica alunos portugueses e outros que tendo nascido em Portugal, pelas características funcionais das famílias, são considerados de etnia cigana e africana, tendo alguns alunos da turma NEE.

Realçamos que em cada agrupamento de escolas exercem as funções de educação especial diversos docentes especializados em educação especial, partilhando as próprias perspectivas, e reformulando-as pelas reflexões que as experiências, pesquisas, formações e interacções interpessoais que estabelecem no continuum da sua vida activa.

Em síntese, a análise e a interpretação dos resultados, constatadas com as conceptualizações dos autores abordados, levam-nos a acreditar que as Perspectivas Interculturais dos Professores de Educação Especial do Algarve, a exercer funções em escolas públicas, de Barlavento (zona ocidental do Algarve) a Sotavento (zona ocidental do Algarve), se orientam pelo paradigma inclusivo, valorizam todos os alunos, trabalham com eles nos diversos espaços e contextos escolares, procurando proporcionar a cada um estratégias individualizadas e em grupos, consoante os objectivos traçados para os respectivos processos educativos, em conformidade com as metas propostas pelo Ministério da Educação. Estas orientações, a nível macro-sistémico (Bronfenbrenner, 1978) decorrem de políticas promulgadas para os Estados Membros de organismos internacionais, como a OCDE, a ONU, a OMS e a UNESCO e visam criar as melhores condições (possíveis/exequíveis) para se alcancem a equidade educativa e potenciar o sucesso de todos os alunos.

Como não poderiam deixar de perspectivar nas suas práticas docentes, os professores que participaram neste estudo partilham a opinião transmitida há muitos anos e parafraseado Ainscow de que: «educar todos por igual não significa educar todos igualmente». Daí planificarem e realizarem diferentes projectos educativos para alcançarem idênticas metas, em cada ciclo de escolaridade ou percurso escolar, comum ou alternativo, para vias de ensino ou profissionalizantes.

No que concerne à questão que também problematizamos no estudo, sobre a existência da necessidade de formação inicial e/ou contínua, no âmbito da educação intercultural, concluímos que, sem dúvida, esta é importante docentes de educação especial, em exercício de funções, porque o conceito é muito vasto e abrange muitas valências sociais, culturais, educacionais, entre outras, com imensos conteúdos funcionais que seriam úteis aos conhecimentos dos docentes como nos referem os entrevistados E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8 considerando-a de extrema importância.

Podemos concluir que, de um modo geral, a maioria dos intervenientes no estudo, consideram existir lacunas nesta área. Esta opinião é corroborada pelos inquiridos como podemos verificar pelos resultados obtidos no gráfico nº 24, onde 71% dos mesmos reafirmam sentir necessidade de formação na área da interculturalidade.

Em relação à formação no curso inicial, os inquiridos, 52% referem ter tido essa formação e não muito distante desse valor, 48% dos respondentes considere não ter tido esse tipo de formação no curso inicial.

De destacar também o gráfico nº 25 que ilustra com uma resposta elaborada por 28 respondentes que temáticas interculturais deveriam ser incluídas na formação contínua de professores de educação especial.

Abordaram a importância de práticas/estratégias ecológicas, tão promovidas nos contextos escolares e que poderiam ser mais implementadas pelas crianças com deficiências, em tarefas mais práticas em substituição de conteúdos teóricos demasiado complexos a que grande parte das vezes assistem como espectadoras.

A formação deve promover as práticas mais socializadoras, assentes em constructos de cidadania, esbatendo a discriminação negativa que ainda se sente nas expressões sobre os deficientes, os ciganos, os chineses, os negros e outros, através do conceito de interculturalidade que os acomoda de modo igualmente inclusivo.

Neste estudo que desenvolvemos conseguimos conhecer as perspectivas de alguns professores de Educação Especial do Algarve acerca da interculturalidade como está explícito nas tabelas nº15 a 18.

Também nos foi permitido através da metodologia adaptada conhecer as suas estratégias de intervenção pedagógica em contexto intercultural e conhecer as práticas educativas neste âmbito, constatando esse facto através das observações nos agrupamentos de escola que nos possibilitaram fazer a observação de uma das muitas actividades que constam nos PAA de cada agrupamento escola.

Foram identificadas as facilidades/dificuldades que os docentes em exercício de funções sentem na implementação das actividades promotoras de acções interculturais, podendo confirmar-se essas dificuldades pela análise dos questionários, corroborados pelas entrevistas elaboradas às 10 coordenadoras de educação especial.

Pensamos estar em condições para complementar e propor formas e estratégias de promoção e aprofundamento da formação intercultural dos professores em geral e dos docentes de educação especial em particular, ao sugerir tal como defende Perrenoud (2007) que em educação a maior aposta não radica apenas em ganhar competências na aquisição de mais conhecimentos científicos. O autor considera que a aposta maior é o professor implementar uma atitude reflexiva, embora sendo complexa, é o caminho para uma aproximação à prática e socorrendo-se das ciências humanas e da psicologia, para chegar mais longe ou seja às ciências sociais. Exactamente porque as sociedades mudam, transformam-se, fazem-se e desfazem-se, mudam as tecnologias, a comunicação, a vida quotidiana e mesmo os pensamentos, daí ser necessário, acompanhar os tempos e intensificar a preparação dos professores para uma prática reflexiva, voltada para a inovação e para a cooperação.

Pensamos em jeito de conclusão que este trabalho foi de extrema importância, para nós enquanto observadores, mas igualmente pertinente no sentido de nos enriquecer com os conhecimentos científicos que nos proporcionou a sua elaboração mas também mostrando-nos o lado mais prático dos professores da escola públicas, revelando as suas dificuldades, as suas faltas de recursos existentes na escola de hoje, contudo e ainda assim a prática de boas práticas.

A acção dos professores, neste domínio socioprofissional e cultural, pauta-se por orientações de natureza pessoal, social, cultural, ética, moral. Na prática, apesar de alguma autonomia pedagógica, o sistema educativo em Portugal - que afecta os estabelecimentos de ensino públicos, privados e de Solidariedade Social - alicerça-se em normativos oficiais a que os professores, nos vários contextos educativos, vão acedendo no quotidiano escolar.

No início de cada ano lectivo, com base nas informações e decisões lavradas em actas, no ano lectivo anterior e nos condicionalismos actuais, os professores planificam e aprovam o Plano Anual de Actividades (PAA), que constitui uma parte muito importante do Projecto Educativo de cada Agrupamento de escolas.

Nos PAA constam as propostas de actividades específicas e globais (de sensibilização e acção directa), que em Conselho Pedagógico foram apresentadas e aprovadas, sendo orientadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento de estratégias diversificadas, que abrangem também actividades e projectos que consideramos interculturais.

Este estudo permitiu-nos confirmar que os agrupamentos de escolas contactados, propõem nos seus Planos Anuais de Actividades (PAA) actividades específicas e globais diversificadas, diferentes de agrupamento para agrupamento, consoante as situações interculturais que abrangem em cada ano lectivo e os recursos físicos, materiais e humanos a que podem recorrer. Em comum, os PAA analisados têm 19 âmbitos de acção (vide ponto 4.2.2. Planos Anuais de Actividades), de dos quais destacamos os seguintes, por considerarmos que possibilitam uma maior partilha de aspectos culturais, sem excluirmos os restantes:

1. Comemorações/Dias festivos (ex. As festas e actividades organizadas pela escola, o halloween, o natal, o carnaval) desenvolvidos pela escola com a colaboração da família e de outras instituições);
2. Actividades de solidariedade;
15. Projectos Cidadania (ex. Programa TEIP);

Pela análise das actividades/estratégias propostas nos PAA e também pelas observações de aulas que realizámos, inferimos que, frequentemente, ao longo dos períodos lectivos, os docentes procuram desenvolver actividades/estratégias ajustadas aos diferentes alunos, respeitando os regulamentos/normativos escolares e os interesses e necessidades manifestados não apenas pelos alunos, mas também pelos encarregados de educação e outros profissionais envolvidos nos respectivos processos educativos.

Ao analisarmos as respostas obtidas através dos questionários e das entrevistas, também confirmámos que se servem de diversificadas estratégias, umas mais individualizadas e outras abrangendo mais alunos e/ou adultos, membros da comunidade escolar ou mais alargada, para facilitarem os processos inclusivos dos alunos considerados em situação de interculturalidade.

Com base em autores que, ao longo das últimas décadas, têm estudado e divulgado as suas perspectivas sobre os variados e mutáveis fenómenos multi e interculturais, consideramos em situação de interculturalidade, as pessoas/os grupos/turmas que se formam e partilham espaços, artefactos, experiências, línguas/linguagens, crenças, religiões, sentimentos, percepções e projectos de vida - ou seja, tudo o que configura as culturas.

familiares não os deixam ir à escola quando se realizam festividades pagãs, é uma questão cultural, religiosa. São a sua maneira de estar, a sua cultura os seus próprios hábitos (E3).

Os professores, com os alunos dos grupos/turmas, pesquisam sobre as etnias e culturas e pedem ajuda aos familiares, alunos de idêntica cultura, e a outros profissionais, que servem de mediadores, tradutores, coadjuvantes, como andaimes, como Vygotsky (1999) tão bem defendeu.

Não descuramos os modos como os professores orientam as práticas para que a educação dos alunos (individual e colectivamente) trespassse os contextos (*settings* na expressão de Bronfenbrenner, 1979), e se alargue aos micro, eso, meso e macro sistemas, provocando avanços culturais positivos - nas comunidades, nas sociedades e no mundo - até onde consigam espelhar-se.

Confirmámos a existência de perspectivas inter/multiculturais junto dos professores inquiridos, que corroboram as nossas próprias perspectivas e convicções.

Também inferimos, pela semelhança das respostas apresentadas por muitos dos inquiridos nos questionários, que a abordagem principal deste estudo lhes suscitou dúvidas, pelo que vários recorreram a pesquisas online para as elaborarem. Consideramos este facto, válido por si mesmo, pois confirma-nos, de modo mais concreto, que se justifica a necessidade de poderem aceder a formação sobre a temática, para se fundamentarem de modo mais aprofundado e actualizado sobre a sua realidade pessoal/profissional, desde o início da carreira para os que estão a iniciá-la e também para os que a prosseguem.

O estudo objectivamente contribuiu para conhecer as práticas educativas no âmbito da interculturalidade e das necessidades educativas especiais. Consideramos chegados ao final deste estudo ter enriquecido profissionalmente como o conhecimento adquirido ao longo de todo este caminho e defendemos estar agora mais apetrechadas e melhor conhecer a maneira de agir adequadamente perante situações de alunos que necessitam de implementação de especificidades educativas, considerando factores de desadaptação ao meio, como uma necessidade especial ou situações de adaptação a culturas que não as suas. Estamos convictos que de alguma maneira contribuímos também para o enriquecimento das práticas na construção da qualidade do ensino nas escolas públicas para beneficiar os alunos através de mais e melhores dinâmicas, adequadas às suas necessidades actuais. Perspectivamos que a divulgação dos resultados do estudo incentivará mais docentes a participar em iniciativas/dinâmicas interculturais, valorizando a cultura de escola e o respeito e apreciação pela diferença, construindo uma verdadeira escola inclusiva, onde a cooperação/participação impere e se viva o sentimento de pertença na comunidade e escolar e social.

Referências bibliográficas

- Abbagnano, N. (1998). Dicionário de Filosofia (p. 773). São Paulo: Martins Fontes.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009.
- Agrupamentos de escolas portuguesas, (s/d). Acedido em 29 de Novembro de 2012 em: <http://www.degeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-agrupamentos>.
- Aguado, D. (1995). Educação intercultural e desenvolvimento de tolerância. *Journal of Education*, nº. 307,163-185.
- Aguado, T. et al. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnostico y desarrollo de actuaciones escolares en contextos multiculturales. Madrid: MEC/CIDE.
- Aguado, T. et al. (2004). Comisión Europea. Proyecto inter: Formación de profesores en educación intercultural - Análisis de necesidades. Espanha.
- Aguado, T.; G. Jaurena, I. y Mata, P. (2008): “El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, nº 2, 275-292.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros. *Tornar a Educação Inclusiva*, pp. 11-21.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., et al. (2006). *Improving school: Developing inclusion*. Londres: Routledge Falmer.
- Amaro, A. Souta, L. (coord.): *Multiculturalidade e Educação*. In *Educação e Ensino*. 1995. 10, pp. 4-5.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing*. New York: MacMillan.
- Aparecido, M. (2013) A Fenomenologia da Informação: reflexões essenciais sobre a matriz do conhecimento Phenomenology of Information: reflections essentials on the matrix of knowledge por GramaZero - Revista de Informação - v.14 n.4 ago/13 http://www.dgz.org.br/ago13/Art_01.htm. Acedido em 12 de Outubro de 2014.
- Appadurai, Arwin (2006). “The risks of dialogue”. In *New stakes for intercultural dialogue*. Paris: Unesco, pp. 33-37.
- Aranha, M. S. F. (2004). Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. Ensaio: aval - Pública. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal Lda.
- Arrufat, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las “teorías y creencias del profesor. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 49, nº 189.

- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, pp. 32, 107- 144.
- Bandura, A. (1979). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Intramericana.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action - A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2008). *A Aprendizagem Social - Psicologia da educação*. Acedido em 19 de Fevereiro de 2014 em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/37930/bandura-e-a-aprendizagem-social-psicologia-da-educacao#ixzz3qmLSe72L>.
- Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Banks, J. A. (1993). *Educação multicultural: Desenvolvimento histórico, dimensões e prática*. NewYork: MacMillan.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad e ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. En *Bordón*, 56 (1), p. 69.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de Investigação (3ª ed.)*. Lisboa: Gradiva
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação (5ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Beltrão L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa. Editorial Presença.
- Bénard da Costa, A. M. (2003). *Uma escola para todos. Caminhos percorridos e a percorrer*. Recuperado de www.malhatlantica.pt/ecaecm/AnaMaria.htm em 20 de Dezembro de 2008.

- Bénard da Costa, A. M. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre um caminho percorrido. In D. Rodrigues, (Ed.) *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* pp. 13-29.
- Bénard da Costa, A. M. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco):* Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (Orgs.). Brasília.
- Benítez, M. DE P. (2006). *Problemas actúeles de política educativa* Ediciones . Madrid: Morata.
- Bénony, H. (2002). *O desenvolvimento da criança e as suas psicopatologias*. Lisboa: Climepsi.
- Blonski, P. P. (1993). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée: Bureau international d'éducation*), vol. XXIII, n° 1-2, p. 113-124-in: *Bureau international d'éducation*, 2000. Paris, UNESCO.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (1998). *Educar en valores: Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bolivar, A. (2004). *La autonomía de centros escolares en España: Entre declaraciones discursivas y practicas sobrerreguladas*. *Revista de Educación*, 333, pp. 91-116.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación Y mejora de la educación inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario Para la educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (1984). *Youth is just a word*. In P. Bourdieu, *Sociology in Question* (pp. 143-155).
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Boutinet, J. P. (2000). *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés.
- Brennan, S. E. (1997). *Centering as a psychological resource for achieving joint reference in spontaneous discourse*. In M. Walker, E. Prince & A. Joshi (Eds.), *Centering in discourse*. (pp. 227-249). Oxford: Oxford University Press.
- Brennan, S. E. (1998). *The grounding problem in conversation with and through computers*. In S. R. Fussell & R. J. Kreuz (Eds.), *Social and cognitive psychological approaches to interpersonal communication* (pp. 201-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Burgess, R. G. (1994). Scholarship and sponsored research: Contradiction, continuum or complementary activity. In S. Halpin & B. Trayma (Eds.). *Researching Education Policy. Ethical and Methodological Issue Dawes*. Londres: Falmer Press.
- Campbell. D. R., & Fiske. D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait multimethod matrix. *Psychological Bulletin*. Vol.56, nº14, pp. 81-105.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.. Acedido em 3 de Fevereiro de 2014 em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>
- Candau, V. M. (org). (2003). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Candau, V. M. (org). (2006). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Candau, V. M. (org.). (2000). *Reinventar a escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Candau, V.M.F.(2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas *Revistas Electrónicas. Educação (Porto Alegre)*. Acedido em 6 de Maio de 2014 em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15003/10923>.
- Capurro, R. & Hjørland, B. (2003). The concept of information. *Annual Review of Information Science & Technology*, Vol. 37, pp. 343-411.
- Cardin, J. C, (2000). *Sistema educativo e formação em Portugal 1999*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Acedido em 17 de Novembro de 2012 em: www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information.../7009PT_0.pdf.
- Carlos, T. (2015). <https://www.youtube.com/watch?v=ntDkCdlkHQs>, acedido a 25-10-2015.
- Carvalho, A. S. (1996). *Sociologia*. Lisboa: MacGraw-Hill
- Castellón y Ramirez, (2011). *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, V. 2 jan/jun, 2013. Acedido em 27 de Julho de 2013 em: <http://hdl.handle.net/10481/24932>.
- Censos 2011. [Censos.ine.pt/](http://censos.ine.pt/) acedido em 2 de Outubro de 2014.
- ciências sociais e da educação (5ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF 2003). Acedido em 23 de Outubro de 2012 em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Outros/CIF-CJ.pdf>.
- Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF 2004). Acedido em 26 de Novembro de 2014 em: <http://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/documentos-para-download/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif.aspx>.

- Cohen, L. & Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: Editorial la Muralla.
- Collins, J. C. (2001). Good to great: Why some companies make the leap...and others don't. New York: Harper Business.
- Colom, A. J.& Mélich, J.C. (1995). Después de la modernidade. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Correia, L. M. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2005). Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: CIED – UM.
- Cró, M. L. (1988). Formação inicial e contínua de educadores, professores, estratégias de intervenção. Bragança: Biblioteca da ESE-IPB.
- D’Zurilla, T. & Nezu, A. M. (1990). Clinical stress management. In A. M. Nezu & C. M. Nezu (Eds.), Clinical decision in behavior therapy: A problem solving perspective. Champaign, IL: Research Press.
- Damázio, E. (2008). Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. Revista Desenvolvimento em Questão. 63-86. Vol. 6, nº 12. Acedido em 28 de Agosto de 2013 em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/160/116>.
- Day, C. (1999). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Educational change and development series. United Kingdon: Psychology Press.
- Declaração de Salamanca (1994) – Na área das necessidades educativas especiais. Unesco: Salamanca.
- Declaração de Salamanca, (2009). Organizada por Inclusion Internacional, Inclusion Europe & Inico (Universidad de Salamanca). Acedido a 15 de Setembro de 2015 em:<http://recuperarmadrid.blogspot.pt/2009/11/conferencia-mundial-sobre-educacion.html>.
- Delors, J. et. al. (1998). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional para a educação do século XXI. São Paulo: Cortez Editora.

- Denzin N. (1989). *The research art: a theoretical introduction to sociological Methods*: 3rd end. Aldine, Chicago.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2009). *Entering the field of qualitative research*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage: London.
- Denzin N. (1989). *The research art: a theoretical introduction to sociological Methods*: 3rd end. Aldine, Chicago.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Diário da República 1ª serie – n37 - 23 de fevereiro de 2009, pp1261-1262.
- Diário da República, 1.ª série — N.º 75 — 17 de abril de 2013. Acedido em 20 de maio de 2013 http://www.sicad.pt/BK/Institucional/Legislacao/Lists/SICAD_LEGISLACAO/Attachments/850/Portaria_154_2013.pdf.
- Dias, C. M. & Morais, J.A. (2004). *Interacção em sala de aula: Observação e análise*. Referência, nº 11, pp. 49-58. Recuperado de http://www.esenfc.pt/public/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10 em 10 de Junho de 2014.
- Diaz-Aguado, M. J. & Martinez Arias, R. (2006). *La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil*. *Psicothema*, Vol. 18, nº3, pp. 378-383. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3226.pdf> em 12 de Abril de 2015.
- Diaz-Aguado, M. J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerância: Programas para favorecer la interacción educativa en contextos etnicamente heterogéneos*. Volume I Teoria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Diaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente*. Acedido em 12 de Março de 2014 em: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/view/99>.
- Diaz-Aguado, M. J. (2008). *Construir la igualdad entre hombres y mujeres y prevenir la violencia de género en la educación del siglo XXI. La igualdad no es una utopia*, pp. 82-91.
- Diaz-Aguado, M.J. (2007). *La eucación como herramienta contra la violencia*. In Sabucedo & Sanmartin (Eds.), *Los escenarios de la violência*, pp. 61-80.

- Direcção Geral da Educação Portuguesa, (s/d). Acedido em 25 de Maio de 2008 em: <http://www.dge.mec.pt/>.
- Direcção Geral do Algarve, (s/d). Acedido em 15 de Março de 2009 em: http://www.drealg.min-edu.pt/content_redeescolar_agrp.asp?BtreeID=02/04&auxID=menudir#content.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In M. A. Verdugo Alonso & F. J. Jordán de Urries Vega (Ed.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre eficacia y cambio en educación. Monográfico educación Inclusiva, 6 (2),9-18. Acedido em: 22 de Setembro de 2015 em: <http://www.ice.deusto/rinace/vol6n2/Echeita.pdf>.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Stuart.
- Erik H. Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed, a Review*. Norton, New York/London, p.108.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society* (1st Ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (2ª Edição). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Espanha. Inico. (2009). *Mejor educación para todos – cuando se nos incluya tambien – un informe mundial*. Universidade de Salamanca: Inico.
- Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser un maestro. *Cuadernos de Pedagogia* 266, pp. 46-52.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Feito, L. (2007). *Núveas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Acedido em 20 de Abril de 2013 em: https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=vWHUVmyuKIUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Nuevas+perspectivas+cient%C3%ADficas+y+filos%C3%B3ficas+sobre+el+ser+humano+/-+editora,+Lydia+Feito+%3B+ponentes,+Emilio+Garc%C3%ADa+Garc%C3%ADa...%5Bet+al.&ots=yA0eh7CfQC&sig=CY0Lq7E7MTA_P4MYtgHaZ9NGJVQ#v=onepage&q&f=fals.
- Fielding, N. & Fielding, J. (1986). *Linking data: the articulation of qualitative and quantitative methods in social research*. Beverly Hills, London: Sage.
- Fiolhais, C. (2012). *Física divertida*. Espanha: Oniro.
- Fleuri, R. M. (1997). Para além dos processos de sujeição disciplinar. *Reflexão e Ação*, Vol. 5, pp. 89-96.

- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, pp. 16-35.
- Fleury, M. T. L., Sampaio, J. R. (2002). Uma discussão sobre cultura organizacional. In: M. Fleury & J.R. Sampaio. (org), *As pessoas na Organização* (pp. 283-294). São Paulo: Editora Gente.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e inquéritos*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, E. N. R. (2012). *Educação para a cidadania no sistema de ensino básico português no âmbito da formação do carácter: análises e propostas: dois estudos casos*. Universidade de Lisboa.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Forquin, J. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas.
- Fortin, M.F. (2000). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fuchs, C. & Hofkirchner, W. (2005). Self-Organization, knowledge, and responsibility. *Kybernetes*, 34(1-2), pp. 241-260.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuais de Educação. (Teacher identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Acedido em 4 de Maio de 2010 em: www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf.
- Gallardo, J. R. (1993). *El Taller de Expresión Oral*. In J.R. Gallardo & J.L. Gallego (Eds.), *Manual de logopedia escolar: Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- Garcia Llamas, J. L. (2008). Bordon. *Revista de Pedagogia*, Vol. 60, nº 4, pp. 89-105.
- Garcia Llamas, J. L. et al. (2004). *Diversidad cultural y inclusión social: Un modeloi de acción educativa com minorias étnicas*. Salamanca: Témpora/caja-Madrid.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds: Portraits of 4 exceptional individuals and an examination of our own extraordinariness*. New York: BasicBooks.
- Gedeão, A. (s/d). *Jornal de poesia*. Acedido em 15 de Janeiro de 2014 em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/agedeao01html>.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Ghiglione, R., Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. (4ª edição). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- Giroux, H. A. (1990). *Curriculum discourse as postmodernist critical practice*. Victoria: Deakin University Press.
- Godinho, V. M. (1998). *Les sciences humaines et la mutation du monde: réflexions inactuelles*. Lisbon: Edições Colibri.
- Gómez, J. M. R. (1997). *Formación teórico-práctica del docente: Una propuesta de trabajo*. Revista Educação, Vol. 20, nº 32.
- Gómez, P. A. I. (1993). *Compreender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, P. A. I. (1998). *La cultura escolar em la sociedad posmoderna*. Barcelona: Morata.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1.º Ciclo: Uma carreira em análise*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.
- Gonçalves, J. A. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão*. Revista de Ciências da Educação, nº 8, pp. 23-36. Recuperado de <http://sisifo.fpce.ul.pt> em 5 de Maio de 2014.
- Gonçalves, M. R. (1998). *A Dimensão relacional no processo de supervisão de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve. Faro: Portugal.
- Gonçalves, O. (2000). *Terapias cognitivas-teorias e práticas (3ª Edição)*. Porto: Edições Afrontamento.
- González, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Grupo Anaya.
- Guanaes, S. A. (2014). *Cultura, educação e alteridade numa perspectiva antropológica*. Revista Pedagógica, Chapecó, v.16, n.32, p. 65-79, jan./jul. Acedido em 6 de Abril 2015 em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2722/1547>.
- Hale, J. B. (2008). *Response to intervention: Guidelines for parents and practitioners*. Acedido em 7 de Abril de 2015, em <http://www.wrightslaw.com>, em 18 de Dezembro de 2008.
- Hegarty, S. (1986). *Algunas consideraciones al proyecto inglés de la integración escolar de los niños disminuidos. Integración en EGB: Una nueva escuela*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Hegarty, S. (2006). *Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários*. In D. Rodrigues (Eds.), *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Hessen, J. (2012). *Teoria do conhecimento*. 3ª. ed. São Paulo : WMF Martins Fontes.
- Hoffman, M. L. (1982). *Development of prosocial motivation: Empathy and guilt*. In N. Eisenberg-Berg, (Eds.), *Development of Prosocial Behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.

- Hofkirchner, W. (2013). Self-Organization as the mechanism of development and evolution in social systems. In M. Archer (Ed.), *Social Morphogenesis*. (pp. 125-143). Springer: Archer, M. S. Dordrecht.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion educativa: Dicionário ciências da educação. Educação, Sociedade e Culturas*, nº 7, pp. 7-28.
- Husen, T. & Postlethwaite, T. (1985). *The international Encyclopedia of education*. Oxford New York: Pergamon Press.
- Isasi, S. M. (2005). V Congreso Internacional Virtual de Educación 7-27 de Febrero de 2005. Acedido em 10 de Março de 2014 em. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24520/Documento_completo.pdf?sequence=1.
- Isasi, S. M. (2007). La interculturalidade en los centros educativos. *Ensayos*, nº 22, pp. 245-261.
- Jarena, I.G. (2008) - *El Enfoque Intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar*, Madrid.
- Jesus, N. (currículos), s/d. Acedido a 12 de Março de 2009 em. <http://w3.ualg.pt/~snjesus/curriculo.html>.
- Kaplan, J. B., Miller, I. P., Stever & J. L. Surrey (Eds.), *Women's growth in connection: Writings from the stone center*. New York: Guilford.
- Klein, R. (2010). *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Leslie, A. M., Roth, D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*, (pp. 83-111). Oxford: Oxford University Press.
- Mantoan, M.T.E. (2001). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon - Edições Científicas.
- Marques, J. C. & Góis, P. (2011). Highly skilled immigration in Portugal: a typology. In D. Belyaev & Z. Roca (org), *Portugal in the era of Knowledge Society*, (pp. 189-211). Lisboa: Edições Lusófonas.
- Martin M. B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de investigación. In S. Cubo Delgado, B. Martín Marin & J. L. Ramos Sánchez (Coords), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.

- Mialaret, G. (2000). Mondialisation et education: Réflexions personnelles et générales. *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*, AFIRSE, pp. 43-62.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, C. A.: Sage.
- Miller J. B. (1991). The development of women's sense of self. In J. V. Jordan & A. G. José Machado pais. (2002), *Sociologia da vida quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso* (The sociology of everyday life. Theories, methods and case studies). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton.
- Moscovici, S. e Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici. In J.A. Castorina (org), *Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa: Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Iberoamericana sobre calidad: Cambio y eficacia en la educación*, nº6, p. 2.
- Nieto, S. & Santos Rego, M.A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: Perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la Educación*, nº9, pp. 55-74.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa Instituto de Educação.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando através de los datos y la comparación. *Revista Espanola de Educación Comparada*, nº16, pp. 23-41.
- Nóvoa, A. (coord). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (coord). (1992). *Para uma análise das instituições escolares: As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (org). (1992) *Vidas de professores*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., (s.d.). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educação*. Acedido 15 de Julho de 2015, em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.
- Nóvoa, A., 2011. Profissão: docente. *Revista Educação*, edição 221. Acedido em 2 de Setembro de 2013 em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>.

- Oliveira, A. & Leite, L., (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. Ensaio:aval. Pol. públ. Educ, vol. 15, nº57, 511-524. Acedido em 23 de Junho de 2009 em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>.
- Oliveira, D. A. (2003). As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autentica.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. Acedido em 14 de Janeiro 2014 em: https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=3Uc-VpiGFYas8wfq8oHgAg&gws_rd=ssl#q=L%E2%80%99%C3%89DUCATION+INTERCULTURELLE+ET+L%E2%80%99%C3%89DUCATION+%C3%80+LA+CITOYENN ET%C3%89+Quelques+pistes+pour+s%E2%80%99orienter+dans+la+diversit%C3%A9+des+conceptions+Fernand+OUELLET.
- Paladino, T. J. (2009). A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: Um olhar com foco na intermulticulturalidade. Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). O mundo da criança. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parlamento Europeu. (2011). Bruxelas. Comunicação da Comissão ao Conselho do Comité Económico e Social Europeu e ao Comité Das Regiões. Acedido em 17 de Novembro de 2014 em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0786&qid=1418125964133&from=PT>.
- Parrilla A. L. (2013). Presentación - Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación. Revista de Investigación en Educación, Nº 11, Vol 3. Acedido em 17 de Agosto de 2015 em <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/729>.
- Parrilla, A. & Daniels, H. (2004). Criação e desenvolvimento de grupos de apoio de professores. São Paulo: Loyola.
- Parrilla, A. & Martinez, S. (2014). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP). Acedido em 5 de Julho de 2015 em: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>.

- Parrilla, A. & Muñoz-Cadavid, M. A. (2013). Projectos educativos com vocación comunitária. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (3), pp. 15-31.
- Pascal, C., Bertram, A. D., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M. & Mould, C. (1996). *Evaluating and developing quality in early childhood settings: a professional development programme*. Worcester: Amber Publications.
- Pastor, C. G. (2008). *Teachers Dealing With Student's Diversity*. Universidad de Sevilla. Acedido em: http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv1n1_0.htm.
- Patrick, H. & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers: Intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. Sternberg., *Understanding and Teaching Learning* (pp. 117-143). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park: Sage Publication.
- Perenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Crítica y fundamentos*. México: Colofón.
- Perenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Crítica y fundamentos*. México: Colofón.
- Pérez, M., Yuste, F. & Fajardo, M. (2010). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology* 1 (3), pp. 39-47.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. (tradução: El instinto del lenguaje. Como crea el lenguaje la mente) Madrid: Alianza.
- Pinto, A. C. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 37-53.
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2004). *Relatório do desenvolvimento humano 2004: Liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Mensagem.
- Porter, G. (2009). *Conferência internacional educação inclusiva: Impacto dos referenciais internacionais, nas práticas e na formação*. Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro, Cidine.

- Portugal, Políticas educativas. (2012). Acedido em 2 de Fevereiro de 2013 em: http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/quienes_somos/politicas_educativas/.
- Portugal. Ministério da Educação. (1997). Apologia do intercultural. Lisboa: Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural. Lisboa: Perotti, A.
- Portugal. Ministério da Educação. (2008). Educação especial: Manual de apoio à prática. Lisboa: Capucha, L.
- Portugal. OCDE. (1994). A Integração escolar das crianças e dos adolescentes deficientes: Ambições, teorias e práticas. Coimbra: SPRC.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1999). A Educação pós-moderna. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pratt, D. D. (2005). Introduction. In P. Renner, The art of teaching adults. Tenth anniversary edition. Vancouver. BC: Training Associates.
- Pratt, D. D., Collins, J. B., & Jarvis Selinger, S. (2001). Developmente and use of teaching perspectives inventory (TPI). Presented at the american association of educational researchers. Recuperado de <http://www.one45.com/teachingperspectives/PDF/development1.pdf>, em 3 de Dezembro de 2012.
- Pratt, Daniel D. (2002). Good Teaching: One Size Fits All? In An Update on Teaching Theory, edited by Jovita Ross-Gordon:: Jossey-Bass, Publishers, San Francisco.
- Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (2003). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Rayo, T. J. (1998). Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global. Bilbao: Desclée de Brouwer. Recuperado de: <http://www.webartigos.com/artigos/dificuldades-de-aprendizagem-no-processo-de-ensino-aprendizagem-da-matematica/24049/#ixzz3ncJ4N5y0>, em 17 de Maio de 2009.
- Ribeiro, A. (1993). Desenvolvimento curricular. Lisboa: Texto Editora.
- RIS 3. (2014-2020). Estratégia Regional de Investigação e Inovação para a Especialização Inteligente. Documento preliminar e inacabado. Caracterização Algarve. Acedido em 17 de Julho de 2015 em <https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/.../EREI%20Algarve.pdf>.
- Rodrigues, D. & Gusmão, R. (2014). Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal. Acedido em 18 de Outubro de 2015 em <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/878/public/878-3285-5-PB.pdf>.

- Rodrigues, D. (2015). 8th Inclusive and Supportive Education Congress. Lisbon 26th-29th July, 2015. Acedido em 2 de Agosto de 2015 em: <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaraccedilatildeo-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.ht>.
- Rodrigues, D. (2015). Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2015). Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação. Portugal: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (org). (2001). Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (orgs). (2006). Inclusão e educação, doze olhares sobre a educação inclusiva. summus editorial. Acedido em 3 de abril de 2012 em: https://books.google.pt/books?id=SOfpNok80skC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Rodrigues, G., Gil, I. & Jarca, J. E. (1999). Metodologia de la investigación qualitativa. Málaga: Ediciones Aljise.
- Rodríguez, J. M. (s/d). Práticas para professor e avaliação. Acedido em 12 de Outubro de 2010 em: <http://pt.slideshare.net/LIZ621010/evaluacion-2-investigacion-documental>.
- Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.) (2013). Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”. Almada, Portugal, de 31 de Outubro a 2 de Novembro: Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Acedido em 30 de Abril de 2014.
- Rodríguez, J. M. L. (2014). Práticas para professor e avaliação. Acedido em 12 de Outubro de 2010, em: <http://pt.slideshare.net/LIZ621010/evaluacion-2-investigacion-documental>.
- Romani, S. & Raboja, R. (2011). *Porque debater sobre interculturalidade é importante para a educação?*. Revista Espaço Académico, vol.11, nº 127. Acedido em 26 de Fevereiro de 2102 em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12715/8342>.
- Roelens, N. (1991). Le metabolisme de l’experience en réalité et en identité. In B. Courtois & G. Pineau, La formation expérimentelle des adultes. Paris: La Documentation Française.
- Rogers, C. (1985). Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers, C. R. (1990). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client cent red framework. In H. Kirshenbaum & V. L. Anderson (Eds.), The Carl Rogers reader (pp. 236-257). Londres: Constable.
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion off Innovations. (4th edition). New York: Free Press.

- Rose, A. (2013). Proceedings of the 2013.Western Region Research Conference on the Education of Adults. Seattle University. Seattle, Washington.
- Sacristán, J. G. (2005). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- Santos, L. L. & Lopes, J. S. M. (1997). Globalização, multiculturalismo e currículo. In: Moreira, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: questões actuais. Campinas, SP: Papirus, p. 29-38.
- Silva, T. T. (1999). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sánchez, P. A. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, P. A. (2004). Educación, Desarrollo y Diversidad La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos.
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, pp. 11-32.
- Santos, B. S. (2009). Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. Revista Direitos Humanos, nº2, pp. 10-18.
- Santos, B. S. (org). (2003). Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, M. (1997). Espaço e método. (4ª edição) . S.Paulo: Nobel (Colecção espaços).
- Santos, M. Z. M., Rosário, M. G. e Lima, V. M. do R., (2015). Perspectivas de um grupo de professores. Acedido em 4 de Setembro de 2015 em <http://www.santoangelo.uri.br/ciecitec/anaisciecitec/2015/home.htm>.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto Mundial. 31-50, Revista Saber (e)Educar. N.º10. Acedido em 15 de Junho de 2009 em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/27>.
- Serrano, G., (2013). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Acedido em 24 de Setembro de 2009 em: <http://pt.slideshare.net/keylage/paradigmas-de-investigacin-16326394>.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (2003). Social dominance: Na intergroup theory oh social hierachy and oppression. NewYork: Cambridge University Press.
- Sierra, M. et al. (2004). La calidad de vida das personas mayores en una zona de salud de Huelva. Portularia, nº4, pp. 199-208.
- Silva, A. (2003). Até à descoberta do principio alfabético. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.
- Silva, A. C. (2003). Ser adulto: estado ou processo. Formar percursos e identidades, pp. 36-45.

- Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universidades Lusófonas.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Dgidc.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Sousa, H, C. (2012). *La Integración Sensorial en el desarrollo de niños con necesidades educativas especiales: Perspectiva (in)formativa de la construcción del conocimiento psicopedagógico*. Tesis Doctoral. Universidad de Badajoz.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: MacGrawhill.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto alegre: Artes Médicas.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steinemann, C.F. (1994). *The vocational integrations of the handicapped*. EUA: EASE.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoer, S.R & Magalhães, A. M. (2005). *A europa como bazar: Contributo para a análise de reconfiguração dos estados-nação no contexto europeu e das novas formas de “viver em conjunto”*. In A. Teodoro & C. A. Torres (org), *Educação crítica & Utopia. Perspectivas para a século XXI* (pp. 33-51). Porto: Edições Afrontamento.
- Tavares, J. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: Cidine.
- Tayler, S. & Bogdan, R. (1997). *Introduction to qualitative research methods: A guide book and research*. New York: John Wiley & Sons.
- TEIP - <http://www.dge.mec.pt/teip> - acedido em 9 de Outubro de 2015.
- Telles, L. et al. (1999). *Investigating the role of the instructor in online collaborative environments*. In *Proceedings of CSCL*. Stanford University.
- Telles, M. Q., Rocha, M.B., Pedroso, M. L. & Machado, S.M.C. (2002). *Vivências integradas com o meio ambiente*. São Paulo: Sá Editora.
- Tomazzetti, C. M. (2004). *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Tonucci, F. (1993). *Ensenar o aprender?* Barcelona: Graó.

- Torrego, J. C., & Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113. doi: 10.4471/qre.2014.37.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uneco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unesco. (2004) *Changing teaching practices – using curriculum differentiation to respond to student’s diversity*, Paris: UNESCO.
- Utsumi, L. M. S. (2004). Professoras Bem-Sucedidas São Professoras Reflexivas?! A prática da reflexividade nas acções pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade, acessado em 2 de Fevereiro de 2012 em: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=829.
- Vala, J. & Monteiro, M.B. (2013). *Psicologia social*. (5ª Edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, S. M.M. (2008) - *Tutoria Intercultural Num Clube de Português*. Acessado em 15 de Outubro de 2015 em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/717/2/17452_Parte_2.pdf.
- Vau, M. H. R, G. (2011). *Comunicação da comissão ao Parlamento Europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das Regiões: Responsabilidade social das empresas*. Bruxelas.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P., Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P.; Duval, A.; Roncin, C. (1993). *Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ventura, M. G. (2012). Las TIC en educación especial. In P. Gutiérrez, R. Yuste e R. Borrerro (coords.), *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarata.
- Vieira, R. (1999). Ser Inter/Multicultural, *Jornal a Página*, nº 78, p. 20.
- Vygotsky, L. (1999). *O Desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2003) *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Warnock, M. (1978). Special educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery Office. Acedido a 8 de Março de 2014 em: <http://cherd.unideb.hu/old/dok/kiadvanyegyeb/7-Peto%20%20Warnock%20reports%20in%20Hungary.pdf>.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D. & Sechrest, L. (1966). Unobtrusive measures: Nonreactive measures in the social sciences. Chicago: Rand McNally.
- Wilson, John. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, pp. 297-304.
- Xavier, M. R. S. (2003). Educação e religião: os entre-lugares da educação de adultos na acção educativa do PEACE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Yin, R. (2003). Applications of case study research. (2nd ed). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Yin, R. (2005). Estudo de caso: Planejamento e métodos. Porto alegre: Bookman.
- Young, M. (1998). The curriculum of the future; from the new sociology of education to a critical theory of learning. Falmer Press, London.
- Zarazaga, J. M. E. (1998). El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro. *Cuadernos de pedagogia*, nº72, p. 50.