

# Educação Multicultural e Construção de Sociedades Democráticas

Margarida Belchior (\*)

## Resumo

Este artigo é uma adaptação de um pequeno estudo efectuado na cadeira Educação Multicultural no âmbito da frequência do Mestrado em Educação (Supervisão e Orientação Pedagógica) do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. É o resultado do esforço que impus a mim própria dada a responsabilidade que sinto, como sócia do M.E.M., pelo Boletim Escola Moderna, pois este representa um grande investimento organizacional e financeiro desta associação que nos é tão querida. É o meu contributo e a minha resposta aos vários apelos que a Comissão de Redacção tem vindo a fazer a todos os sócios.

Interrogando-me sobre a pertinência da publicação deste artigo na revista do Movimento, equacionei-a do seguinte modo:

– dado que os pressupostos da Educação Multicultural têm constituído uma referência para muitos estudos e projectos de investigação, pareceu-me que este escrito seria uma oportunidade para partilhar com outros colegas do Movimento uma abordagem que, embora não seja nova na nossa pedagogia, nos pode ajudar a compreender como os princípios que defendemos e que orientam as nossas práticas se aproximam ou se afastam dos campos teóricos deste tipo de abordagem.

Pareceu-me por isso, que poderia ser muito

enriquecedor, para mim própria e para outros associados, perceber como as questões levantadas pela construção de sociedades verdadeiramente democráticas são problematizadas no âmbito da Educação Multicultural, num tempo, numa sociedade e num sistema educativo em que a palavra de ordem é «a inclusão».

Sócia do M.E.M. há já muitos anos, aquilo que sou hoje como pessoa e como professora não é de modo algum independente de tudo quanto fui aprendendo e reflectindo nesta minha experiência associativa entre pares.

O meu próprio percurso e as opções que fui fazendo reflectem-se, naturalmente, na perspectiva teórica deste artigo, uma perspectiva crítica e complexa, uma entre outras possíveis, da Educação Multicultural.

Este artigo é composto por uma breve abordagem teórica sobre Educação Multicultural e por referências a algumas críticas e limitações que lhe são apontadas. Tendo como ponto de partida um estudo de caso com características etnográficas, faz-se uma breve descrição da Escola, da sua localização e da população escolar, alunos, professores e auxiliares de acção educativa. A menção que faço ao Projecto Educativo de Escola tem, neste artigo, como finalidade traçar um quadro genérico do contexto educativo em que as duas professoras entrevistadas se movimentam no seu dia-a-dia. As entrevistas ajudam-nos a compreender os modos como uma e outra lidam nas suas práticas quotidianas com as questões que a diversidade lhes coloca.

(\*) Professora do 1º C.E.B. – Bolseira do M.E.

Agradeço à Professora Florbela Trigo-Santos, a responsável pela cadeira que esteve na origem das estimulantes e enriquecedoras reflexões provocadas. Agradeço também à escola e às colegas entrevistadas a sua disponibilidade e os contributos que me proporcionaram e que se tornam excelentes elementos de reflexão e de aprendizagem para mim própria. Por fim, a minha gratidão vai também para a Júlia Soares pela sua paciência e rigor no aperfeiçoamento da minha escrita.

### **Educação Multicultural – uma perspectiva política e ideológica**

No ano em que se celebra o quinquagésimo aniversário da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, não podemos deixar de nos surpreender com a distância que ainda separa as intenções nelas expressas das realidades com que diariamente nos confrontamos nos mais variados espaços sociais.

Para um movimento pedagógico como M.E.M., pioneiro em Portugal no reconhecimento de direitos fundamentais como o da liberdade de expressão falada e escrita, o da participação activa e o da diferença, entre outros, muitas das problemáticas que a Educação Multicultural aborda não constituem uma novidade. São, pelo contrário, aspectos já muito trabalhados e reflectidos que se traduzem de forma muito concreta nas práticas quotidianas dos seus associados.

A crescente mobilidade dos seres humanos na actualidade e a exigência cada vez mais generalizada da necessidade de uma efectiva concretização das intenções expressas nas Declarações Universais dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança, trazem para a praça pública a necessidade de todos aprendermos a viver em conjunto, com outros grupos de culturas, atitudes e valores diferenciados. Diferentes etnias, grupos sociais, géneros e idades exigem que a diversidade seja encarada como um contributo positivo para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e multi-

culturais, pelas quais todos ansiamos, onde a interacção dinâmica entre os seus elementos seja geradora de novos valores, normas, usos e costumes comuns (Cardoso, 1996 : 14).

Nestas sociedades, a educação fundamentar-se-á na teoria democrática, tal como é concebida por Gutman (1987 : 11), para quem a maior virtude é exactamente a diferença de perspectivas e os desacordos sobre os problemas educacionais. Estes poderão ser debatidos publicamente contribuindo assim para uma mais profunda compreensão, bem como para um maior conhecimento recíproco entre os vários intervenientes. Mais do que confiar aos especialistas a conceptualização de uma educação para todos, é através de debates sobre as diversas perspectivas das questões educacionais e da procura de possíveis e sucessivos consensos, que se poderá ir construindo, num processo permanentemente inacabado, uma educação verdadeiramente democrática e enriquecedora da vida social.

Estamos perante uma perspectiva política e ideológica da educação que, advogando o debate e a procura de consensos para a resolução dos problemas, incita a que os mesmos sejam claramente enfrentados por todos os intervenientes educativos, os quais devem participar activamente e aos mais diversos níveis nos debates e nas soluções propostas.

Numa perspectiva sistémica, estamos também perante processos dinâmicos e abertos, geradores de reflexão e da consequente intervenção, ou seja de uma acção que se vai constantemente (re-)actualizando. Segundo o meu ponto de vista, as sociedades verdadeiramente democráticas devem ser encaradas como uma utopia para a qual vamos caminhando através da construção dos progressivos consensos possíveis e negociados, ultrapassando dialecticamente os conflitos e as contradições encontradas.

A educação multicultural é ela própria um conceito complexo que, sob pena de adoptarmos uma perspectiva paternalista, não pode escamotear as questões das desigualdades es-

truturais e das situações de desvantagem em que se encontram as crianças pertencentes às minorias étnicas e às classes sociais mais desfavorecidas (Rizvi, 1993 : 5).

### Educação Multicultural – afinal o que é?

Apesar de a Educação Multicultural (designação utilizada nos países anglo-saxónicos; os países francófonos utilizam a designação «intercultural») ser para muitos autores uma abordagem que apenas equaciona os problemas escolares das minorias étnicas e dos grupos sociais mais desfavorecidos, trata-se, segundo outros autores de um conceito muito mais abrangente.

Para Fernand Ouellet (1991 : 29)

*«a educação multicultural designa toda a formação sistemática que tem como objectivos desenvolver, quer nos grupos maioritários quer nos grupos minoritários,*

- (a) uma melhor compreensão das [diversas] culturas nas sociedades modernas,*
- (b) uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes,*
- (c) uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, resultante da melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos factores sociopolíticos capazes de produzir o racismo,*
- (d) e uma melhor capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum à humanidade.»*

Guerra (1996 : 86) conclui, sintetizando, que a finalidade primordial da educação multicultural é o desenvolvimento das capacidades de interacção e de comunicação entre as crianças e o mundo que as rodeia.

Sob pena de a Educação Multicultural ser considerada como mais uma «moda» que acaba por contribuir para uma predisposição conformista das minorias face ao seu papel na sociedade, ganham especial relevo as críticas que lhe são feitas e que não podem ser ignoradas.

Não me situo no domínio dos que têm da escola uma visão determinista, de estrutura meramente reprodutora do campo social (crítica marxista), mas não posso também cair no domínio da ingenuidade, acreditando que trabalhar na escola os diferentes modos de vida, é suficiente para melhorar as oportunidades das minorias face à mesma vida. Embora reconhecendo a necessidade de uma negociação entre os diversos grupos em presença, não posso igualmente ignorar os «desiguais estatutos sociais dos grupos em presença» (Stoer, 1994 : 10 – 11).

Sabendo que a Escola tem um papel reprodutor da cultura dominante, sobretudo devido à sua tradição histórica e sociológica, penso que a escola é também um lugar de produção de novos saberes e valores, de novas maneiras de construir relações e de contribuir para a socialização não apenas dos seus alunos, mas de todos os agentes educativos nela envolvidos, através «da riqueza das formas que medeiam a relação entre a estrutura (classe social) e a subjectividade» (Stoer, 1996 : 12).

Na educação multicultural não se podem tratar os diferentes grupos étnicos como entidades monolíticas, pois que dentro de cada grupo existem diferenças significativas atravessadas por dinâmicas interrelacionais de género e de classe social.

Nieto (1992 : 207), na sua obra intitulada «The Sociopolitical Context of Multicultural Education», tem também da educação multicultural uma visão muito abrangente. Esta investigadora encara-a mesmo como factor de uma influência positiva nas escolas em áreas de conflito tais como o racismo e a discriminação, os factores estruturais da escola que limitam a aprendizagem, o impacto da cultura na aprendizagem e a diversidade linguística.

Assim, para esta autora, a educação multicultural é uma educação anti-racista, faz parte da educação básica, é importante para todos os alunos, está sempre presente, educa para a justiça social e é um processo sempre em desenvolvimento. Ou seja, esta abordagem da

educação multicultural integra-a no domínio de uma pedagogia, que enfrentando os problemas, as diferenças e os conflitos de interesse, tem da educação uma visão lúcida, como um espaço de socialização e de debate que vai contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, como uma utopia incessantemente perseguida tal como já referi. Trata-se pois como de uma perspectiva dinâmica, contrária a uma visão determinista da educação.

Procurando integrar as críticas feitas à educação multicultural, Nieto (1992 : 208) enquadra-a num contexto sócio-político como um processo dinâmico e multifacetado que a pedagogia crítica fundamenta.

Há também quem considere a Educação Multicultural como a pedagogia do paradoxo (Clanet, 1988 : 471), onde coexistem elementos à primeira vista inconciliáveis. Isto é, por um lado tende-se para o reconhecimento e coexistência das diferenças culturais, por outro lado, e simultaneamente, procura-se contribuir para a criação e a manutenção de uma unidade e de uma coesão social. É neste ponto que reside a complexidade desta abordagem.

Dada a complexidade e a multidimensionalidade da educação multicultural, ganha especial pertinência uma abordagem sistémica, onde esteja presente uma concepção dinâmica de cultura e onde sejam equacionados os diferentes níveis de análise que interagem entre si: o institucional, o grupal, o realcional e o psicológico, entre outros (Clanet, 1988 : 473).

### A descrição do contexto

As duas professoras entrevistadas trabalham numa escola da cidade de Lisboa fundada nos últimos anos da monarquia. Os actuais edifícios, cuja construção data de 1961, situam-se junto a um dos bairros da cidade de Lisboa, na vizinhança de uma das zonas da cidade com mais vida própria e que se situa na fronteira entre o centro e a periferia.

Junto da escola, existem entidades promotoras de Actividades de Tempos Livres, mais co-

nhecidos por A.T.L.'s, onde as crianças podem permanecer depois de terminadas as aulas.

Esta Escola, tal como a maioria das escolas públicas, tem actualmente uma população muito heterogénea sobretudo sob o ponto de vista sócio-cultural, mas onde as diferenças étnicas também estão presentes – facto que, devidamente potenciado, se pode transformar numa enorme fonte de aprendizagens para todos os intervenientes.

É frequentada por cerca de 200 crianças agrupadas em nove turmas que se distribuem pelos diferentes anos de escolaridade.

O corpo docente é composto por 9 professoras e um professor, todos de origem europeia. Como o grupo de professoras é maioritário, referir-me-ei ao conjunto de docentes da escola no feminino<sup>1</sup>.

Existe um Projecto Educativo formalizado em cuja introdução se pode encontrar uma referência à massificação do ensino e ao alargamento da escolaridade obrigatória onde, apesar de todas as pressões em sentido contrário, se «torna impossível a tarefa de ensinar a 'todos como se fossem um só'». Chama-se também a atenção para a difícil tarefa que a escola actualmente tem para lidar com uma enorme diversidade de culturas e de populações. Refere-se ainda o alargamento à escola do papel educativo que anteriormente cabia apenas às famílias.

Este projecto educativo assume que a função da Escola deixou de ser apenas o «ler, escrever e contar», para ser também «o lugar das aprendizagens sociais e da construção da cidadania». Reafirmam-se os princípios de uma *Escola inclusiva* e menciona-se que, mais do que ensinar, o que está em causa é a «criação de condições institucionais. Para que todas as crianças aprendam», partindo «dos interesses e dos saberes dos alunos» é necessário, em simultâneo, aprender a «gerir a diversidade e a complexidade».

Finalmente, afirma-se a vontade de construção de uma escola «onde todos os que nela vivem se sintam bem». «Todos» significa alu-

nos, professoras, auxiliares de acção educativa, pais, e diz-se mesmo: [uma escola] «com a qual todos os actores sociais nela envolvidos se identifiquem».

Em consonância com os pressupostos expressos na introdução constam do Projecto Educativo os Objectivos Gerais, as Estratégias, o Plano Pedagógico e o Plano Anual de Actividades.

Do Plano Pedagógico constam diversos aspectos e sub-projectos como a Organização da Escola, a Dinamização do Centro de Recursos, o Regulamento Interno, os Objectivos Mínimos, os Apoios Educativos, os Projectos da Área Escola (a Horta Pedagógica, o Jornal Escolar e o Nónio – Sec. XXI) e os projectos de Formação de Professores (IMEL, COMENIUS e PROGRAPEF).

O Plano Anual de Actividades é composto por Festas e Comemorações, Visitas de Estudo, Exposições e Participação da Escola em iniciativas exteriores.

Deste Projecto Educativo pode-se inferir que quem o elaborou teve como preocupação primordial dar um contributo relevante para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e pluralista (tal como referi anteriormente), onde os problemas são enfrentados e onde cada um, independentemente da sua origem social ou étnica, do seu género ou religião, possa conquistar o seu lugar.

### A Voz das professoras

Foi procurando ir um pouco mais além do discurso expresso no Projecto Educativo que entrevistei duas professoras desta Escola.

#### *Professora A*

Esta Professora tem na sua turma o maior número de alunos com diferentes origens étnicas. Poderíamos dizer que se trata da turma da escola com maior diversidade em termos étnicos e em termos de níveis de escolaridade.

Interrogada sobre a forma como lida com as diferenças, em sentido lato, e sobre as es-

tratégias que utiliza, a professora de imediato começa a falar das suas dificuldades e dos obstáculos que vai encontrando no seu caminho. Diz não ter dificuldades em lidar com as diferenças étnicas, mas com os «alunos diferentes», aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem.

Para esta professora, a escola de hoje, para além do ensinar «a ler, escrever e contar», tem como principal papel a socialização dos alunos. Este papel da escola é justificado pela «*falta de regras, pelo saberem cada vez menos viver em sociedade*» dado que as crianças passam muito tempo sozinhas enquanto os pais vão trabalhar.

A par desta visão da escola, que pelo menos ao nível do discurso, não se centra apenas nas aprendizagens de ordem cognitiva, a dificuldade em lidar com os «alunos diferentes» tem-se mantido ao longo de todo o seu percurso profissional e é por ela atribuída à falta de experiência e de formação. No entanto, diz também que não tem procurado oportunidades de formação que a possam ajudar neste domínio e que tem mesmo posto de lado algumas que lhe têm surgido.

*«(...) [aqueles alunos que] têm muitas dificuldades de aprendizagem, ou porque têm problemas de saúde, aos quais às vezes se podem chamar deficiências. Eu lido muito mal com isso, porque primeiro faz-me impressão, faz-me muita confusão».*

Apesar desta grande dificuldade, a professora relata tentativas que fez ao longo deste ano lectivo para lidar com aqueles alunos, bem como outras que efectuou quer para tirar proveito da heterogeneidade da turma, quer ainda para promover uma maior interiorização das regras da turma e da escola.

No primeiro caso, tratou-se da preparação de livros – fichas que correspondiam às necessidades de aprendizagem individuais dos alunos.

Quanto ao segundo caso, referiu a «tarde da interajuda» acentuando que, apesar de todas as resistências dos próprios alunos e dos pais, não desistiu desta estratégia de trabalho, que acabou por ser reconhecida, mesmo pelos

«bons alunos», como muito proveitosa para os ajudar a ultrapassar algumas das próprias dificuldades.

No respeitante às regras, foi instituída uma tarde por semana para em conjunto alunos e professora, debaterem e esclarecerem os acontecimentos que mais os tinham incomodado ao longo da mesma.

Estas estratégias utilizadas pela professora face às dificuldades dos seus alunos, parecem não ser muito valorizadas por ela própria. Fala delas como se alguém lhas tivesse imposto

*«Eu vi-me obrigada a isso fazer coisas em que tentava potenciar as diferenças entre os alunos, não tinha alternativa. (...) eu reconheço que foi bom, e que foi bom para os próprios miúdos, e que cheguei ao fim do ano minimamente satisfeita com o trabalho.»*

Quando questionada sobre se as diferenças podem ser encaradas como uma forma de enriquecimento ela vai continuando a afirmar até ao final da entrevista que não é capaz de as encarar deste modo.

Aqui mais uma vez a professora referia-se às diferenças dos alunos que têm dificuldades de aprendizagem já que para ela outras diferenças como a origem étnica não lhe levantam qualquer tipo de problemas, mas também não considera que possam constituir um enriquecimento para o grupo.

Para esta docente, apesar de o papel da escola estar centrado na socialização dos alunos, as suas principais preocupações continuam a ser o programa e os níveis a que os alunos se encontram

*«Não está ao nível do 3º ano de escolaridade, então ele lê ... Em termos oficiais ele está no 3º ano – pela idade, pelo grupo, pela psicóloga que o acompanha fora da escola e que aconselhou que para ele não ficar novamente no 2º ano, era melhor ir para o 3º ano. Portanto, pusemo-lo no 3º ano. Por exemplo, ao nível da Matemática estava ao nível do primeiro ano ... Desde que o texto seja simples, ele oralmente interpreta, a escrita é que está ... muito aquém... nem está a nível de um segundo ano. Ele escreve, escreve algumas coisas, só que ...*

*Por exemplo se lembrar de pegar as palavras todas, pega tudo, se se lembrar de separar algumas palavras, separa algumas.»*

Estas preocupações surgiram quando coloquei directamente a questão das vantagens e desvantagens das turmas heterogéneas.

*«E não dá, o tempo não chega, não nos conseguimos dividir para que chegue. É o que eu acho, onde eles perdem mais é nisso. Foi uma coisa que eu senti muito este ano, porque tinha um grupo de 4º ano que eu precisava muito de trabalhar com eles porque eles estavam na recta final e por variadíssimas questões eles estavam, a nível do programa que tem que ser dado muitíssimo atrasados, faltavam-lhes muitas coisas a nível de 3º ano, portanto eu tinha que trabalhar muito com eles, e tinha os outros todos que também precisavam muito de mim.»*

Apesar de não se referir directamente, penso poder inferir que a necessidade de encaixar os alunos em níveis, correspondentes aos anos de escolaridade, é reveladora de uma organização do trabalho em «grupos de nível» durante a maior parte do tempo lectivo. Não estamos já perante um «Ensinar a todos como se fosse um só!», mas estamos ainda perante uma referência única e monocultural, considerada como absoluta – o programa de cada ano de escolaridade. Parece estarmos perante uma professora que mantém uma atitude muito conformista e determinista face às capacidades dos seus alunos, contrariando uma das mais importantes características reconhecidas nos professores multiculturais e nos bons professores: as altas expectativas face aos percursos escolares dos seus alunos e a necessidade de as manifestar junto destes (Zeichner, 1993 :86).

Apesar de já ter 18 anos de serviço esta professora sente-se ainda «prisoneira» das lacunas e das «visões distorcidas da realidade» que lhe foram apresentadas na sua formação inicial. Mais uma vez estamos perante uma atitude reveladora de um grande conformismo:

*«Eu não sei como estão agora os cursos de formação inicial, mas pelos menos quando eu fiz o meu curso, eles até se esqueciam disso. E isso foi um*

*bocado esquecido e eu que já rejeitava, continuei a rejeitar e rejeitei sempre. (...) porque no meu tempo, as turmas onde nós íamos estagiar eram turmas todas mais ou menos jeitosinhas, mais ou menos homogêneas. As coisas corriam todas sempre mais ou menos bem e acho que isso não nos deixa ver muito. Ou pelo menos ficamos com uma visão muito distorcida da realidade.»*

Nesta professora da turma da escola com a maior diversidade étnica poderíamos também encontrar o efeito de «daltonismo cultural», ou melhor, uma atitude de «naturalização» face às diversidades étnicas (Cortesão et al, 1996 : 38-39).

A entrevistada revela ainda face à escola, aos níveis dos seus alunos e às «diferenças» uma visão monocultural, etnocêntrica e meritocrática da escola, em que a diversidade é para ser uniformizada e em que a escola tem um papel fundamental na assimilação social (Cortesão et al, 1996 : 38-39).

As tentativas feitas para lidar com a diferença, aliás pouco valorizadas pela própria, parecem ser mudanças de nível 1, tal como são referidas por Claude Clanet (1988 : 474), e que praticamente não têm qualquer efeito no interior do sistema em que operam, neste caso, nas concepções reveladas pela própria professora.

No entanto, dado que uma pessoa não é um sistema estático, mas dinâmico, que por seu turno interage com os diversos níveis do meio social em que está integrada, as reflexões desta professora sobre as suas próprias limitações durante a entrevista revelam já uma grande consciência e uma necessidade premente de se envolver num processo de formação. Será este facto, aliás, o da conscientização ao jeito de Paulo Freire, um passo indispensável já em direcção à mudança (Pintasilgo, 1998 : 12). Sendo esse processo de formação adequado, poderá conduzir a mudanças mais profundas, de nível 2, no qual os pressupostos em que assenta o sistema de concepções revelado se alterará.

As mudanças de nível 2 que estou a consi-

derar passam-se ao nível pessoal, psicológico, mas numa perspectiva sistémica, terão certamente repercussões a outros níveis, sobretudo o relacional e o grupal (Clanet, 1988 : 473).

Esta professora, tal como a grande maioria dos professores no nosso país, por razões de organização e de tradição do sistema educativo, deixa transparecer uma perspectiva muito centralizadora do sistema de ensino, como se os professores fossem meras correias de transmissão das directrizes políticas e administrativas emanadas superiormente. Não reconhece as «margens de liberdade» à disposição de todos os actores educativos dentro das quais cada actor social não é apenas objecto e, conseqüentemente, o resultado das influências do meio à sua volta, mas é ele próprio sujeito da sua acção sobre esse meio, numa permanente interacção (Benavente, 1990 : 106; Lesne, 1984 : 32).

#### *Professora B*

Esta professora, com cerca de 20 anos de serviço, tem das diferenças na escola e da própria escola concepções completamente diversas.

Para ela, existem sempre diferenças em qualquer grupo de alunos – mesmo em grupos de alunos onde não há diferenças étnicas – e essas «diferenças» têm um papel activo e positivo a desempenhar a dois níveis: na estimulação e motivação que provocam intragrupo turma e na organização do próprio processo de ensino aprendizagem.

A diferenciação e a diversidade são tão valorizadas por esta professora que, em sua opinião, deveriam constituir o fulcro da actual formação contínua.

Trata-se de uma professora que distingue aquilo que a escola como instituição social e normalizadora espera dos alunos, daquilo que ela professora, como actor social, sujeito da sua própria acção, pode fazer para contrariar tal determinismo:

*«Eu, enquanto professora, é que posso equacionar as coisas de outra forma, e tendencialmente, eu*

*acho que tem de se caminhar no sentido de fazer evoluir cada um de acordo com o seu percurso. Foi isso que eu tentei este ano no meu grupo, foi estimular cada um a fazer um percurso o mais longo possível,»*

As «diferenças» são assim encaradas como um recurso pedagógico que procura tirar partido das capacidades de cada um, onde o grupo, a interajuda e uma gestão partilhada são da maior importância:

*«Eu acho que as diferenças são sempre potenciadas. Como? Para já se há pessoas que têm facilidades numa coisa, têm dificuldades noutras e num grupo é preciso tirar partido das capacidades que cada um tem. Por isso no meu grupo funciona muito assim (...) portanto se há meninos que vão mais avançados na leitura e na escrita, podem ter dificuldades na realização de desenhos e pintura, e há outro menino que pode ajudar a esse nível. Se há outro que avança mais na Matemática pode vir ajudar um ... Depois como se faz a gestão do tempo e dos conteúdos de forma partilhada com os alunos, como os alunos têm possibilidade de gerir um tempo de trabalho autónomo, com a ajuda do grupo e com a minha ajuda, eu penso que é sempre possível tirar partido dessas diferenças, não porque cada um caminhe isoladamente e faça o seu percurso de forma autista, mas porque é exactamente o contrário, cada um tem como recurso outros elementos do grupo, a professora. – É neste sistema de interações que eu penso que cada um vai muito mais longe, do que se fosse só eu a ensinar todas as matérias e eles a ouvirem e a realizarem as coisas que eu propunha.»*

A valorização das realizações e dos avanços de cada um, que muito contribuem para uma auto-estima positiva, são neste contexto preocupações centrais e permanentes:

*«As diferenças entre eles são sempre potenciadas em todos os trabalhos, no trabalho individual, nos trabalhos de grupo, no trabalho colectivo. Tento sempre valorizar os pequeninos ou grande avanços de cada um e isso passa sempre pelo grupo. (...) Todas as aquisições curriculares e sociais são também valorizadas no grupo. A responsabilização por uma tarefa, toda a dinâmica do grupo que procura fazer*

*avancar cada um e estimular o percurso de cada um.»*

Esta professora tem uma grande consciência profissional e a sua prática assenta num «dispositivo pedagógico» que tem por base o modelo do Movimento da Escola Moderna onde têm lugar de destaque valores como a solidariedade (a atenção permanente aos outros), a democracia, a comunicação e a cooperação, em que os pontos de partida para a aprendizagem são as experiências e vivências dos próprios alunos e do grupo-turma:

*«Sendo esta forma de trabalhar assente no grupo, digamos que corresponde a um modelo sociocêntrico, há um conjunto de laços de solidariedade que se criam entre os miúdos, e é preciso agarrar as questões que vão surgindo, que aparecem. Agarra-se e depois tenta-se sistematizar do ponto de vista escolar o que é importante que eles aprendam, mas o que está na base deste modelo de trabalho é de facto a comunicação (...) às tantas não sou só eu a fazer a valorização dos percursos de cada um, mas são eles próprios que se tornam muito atentos uns aos outros e por vezes há coisas que me escapam a mim e que a outros não escapam. Portanto há esta atenção sempre uns aos outros que eles desenvolvem neste tipo de modelo interactivo.*

*Se por um lado eles o chamam a atenção permanentemente para o tentar controlar, por outro lado há uma relação de uma certa protecção em relação ao R., porque percebem que por vezes ele precisa de ajuda. O que não significa que não lhe exijam.*

*Eles são exigentes com ele, e muitas vezes criticam-no, ... tal como ele critica os outros. Eu acho que este tipo de relações não é fácil, que se vai construindo de forma muito autêntica. E isso é que eu tento que sempre aconteça: haver relações autênticas entre as pessoas. E as relações são complexas e portanto, como sempre discutidas, quando há coisas que possam não correr bem, tentamos corrigi-las».*

Embora ao longo do seu percurso profissional tenha orientado o trabalho, sempre pelos mesmos princípios, esta professora diz que tem mantido uma atitude de procura e de questionamento permanente face aos proble-

mas que lhe vão surgindo, chegando mesmo a dizer que são os alunos que mais problemas levantam que acabam por fazê-la progredir mais num «permanente processo de auto-formação».

Neste seu percurso de auto-formação tem desempenhado um papel de relevo o Movimento da Escola Moderna do qual ela é uma empenhada sócia.

Principal impulsionadora do projecto de formação contínua da Escola sobre a «Avaliação Formativa», esta professora diz perseguir uma utopia que se concretiza através da construção de uma Escola inovadora onde houvesse um *«corpo docente que tivesse um conjunto de princípios, eu não digo que todos defendessem as mesmas coisas, mas que nos identificássemos ao nível dos princípios básicos. Quando no princípio do ano eu participei e tentei que organizássemos o projecto educativo, foi nessa base, foi na base de trabalhar de maneira a que fossem integradas as diferenças, que as diferenças individuais fossem potencializadas a nível da escola, trabalhando para o sucesso educativo.»*

Apesar de considerar muito importante que o grupo de professores da mesma escola se identifique pelo menos quanto aos princípios básicos, para esta professora, o aspecto central da mudança nas escolas está ao nível das práticas. Reconhece que há uma grande discrepância entre o discurso teórico, mais geral, e depois o que se passa realmente ao nível das salas de aula. Neste caso concreto ela pensa que através do projecto «Avaliação Formativa» se poderá contribuir para atenuar uma tal discrepância:

*«Falei deste projecto sobre avaliação formativa, porque acho que é o único que na Escola existe que vai mais ao encontro, que toca mais no ponto fundamental das práticas da sala de aula. É este. Porque de resto as escolas organizam-se em projectos, em vários projectos, que não vão ao fundo da questão. Tendencialmente trabalha-se em projectos, eu não sei muito bem depois como é que se passa a nível da sala de aula, as pessoas defendem-se sempre ... Mas relativamente a esta questão da avaliação*

*formativa, eu acho que foi onde se sentiu mais o nível de incoerência entre aquilo que já se consegue ao nível do discurso, que as pessoas estejam de acordo, mas que ao nível da prática as pessoas criam defesas .... e é muito difícil dar a volta. Portanto, ao nível da escola é a única coisa que eu acho que vale a pena.»*

Tornou-se para mim evidente que esta professora está a referir-se a mudanças de nível 2, mudanças mais profundas, que tenham reflexos aos diferentes níveis (organizacional, grupal, relacional e psicológico) e sobretudo nas práticas de sala de aula. Tratam-se de mudanças que irão ao encontro discursos filosóficos dos textos introdutórios do Projecto Educativo de Escola.

Para esta profissional, que considera as práticas pedagógicas a nível da sala de aula o núcleo das inovações educativas, um processo de formação deverá partir dos problemas reais sentidos pelos professores:

*«a única maneira de trabalhar isso a fundo é na base dos problemas reais sentidos pelos professores. Para isso os professores teriam que tomar consciência, na Escola, entre eles, de que a causa do insucesso, está na forma como são organizadas as aprendizagens na sala de aula, e que é preciso fazer uma mudança a esse nível.»*

Esta professora chega mesmo a apontar uma direcção para uma mudança de nível 2 que considera central. A mudança dar-se-ia quando os professores passassem a encarar qualquer tipo de diversidade como desafios que os levassem a questionar-se sobre a melhor forma de contribuir para a evolução de cada um dos seus alunos.

A Educação Multicultural para esta professora não é uma especificidade, enquadra-se antes numa forma muito mais abrangente do trabalho pedagógico, ou melhor, do modelo pedagógico que perfilha.

Ela está muito ciente do papel social da sua profissão e tem sobre as respectivas dimensões uma reflexão e uma opinião fundamentada. Tem da escola uma concepção pluralista e democrática procurando construir a unidade

na diversidade, que identifiquei como o paradoxo da educação multicultural.

### **Finalmente – a destacar**

Estas entrevistas mostram duas professoras com posturas muito diferentes perante a Escola e a profissão, no entanto ambas interagem na mesma escola. A primeira revela uma recusa face à diversidade. Tem da escola uma perspectiva monocultural e etnocêntrica. Começa, no entanto, a ganhar consciência da urgência de uma alteração na sua forma de encarar a diversidade. Através do seu discurso, nota-se, de forma muito significativa, a distância que medeia entre os princípios, os objectivos gerais e as estratégias expressas no Projecto Educativo e aquelas por ela reveladas – facto que aliás a outra professora dá conta na sua entrevista. Parece-me que, como se costuma dizer em linguagem mais comum, aquela professora «está em ponto de rebufado» para dar início a um processo de mudança de tipo 2, onde todas as dimensões da sua pessoa estarão implicadas.

A segunda professora revela-se uma pessoa muito empenhada, lúcida e preocupada quer com a escola, quer com a profissão. Através das suas próprias reflexões, acaba por dar várias sugestões para a elaboração de uma proposta de formação.

Mais importante do que categorizar e classificar, o que para mim se tornou mais significativo neste trabalho foi a confirmação de uma intuição que me é muito cara e que me ajuda, enquanto professora e enquanto pessoa, a lidar com muitas das dificuldades e obstáculos com que me vou deparando no meu dia-a-dia. A realidade (e a forma como nós a lemos, assim como as pessoas, neste caso as professoras entrevistadas) não é estática, nem é rígida, nem sequer fechada, mas antes dinâmica, aberta e flexível. O factor tempo tem, em todos os processos e dinâmicas, um relevo crescente.

Estas minhas constatações resultam da lu-

cidez revelada pelas duas professoras, embora de modos diferentes, quer face à Escola quer face ao seu posicionamento profissional. No caso da primeira entrevistada, essa consciencialização passa mesmo pelo reconhecimento das próprias dificuldades e pela explicitação da necessidade que sente de modificar as suas próprias representações, como ela diz «a necessidade de fazer uma paragem» – como se estivesse em causa uma paragem para reflectir. E não estará mesmo?

Outro aspecto que gostaria de sublinhar é aquilo que a segunda professora nos conta da sua prática na sala de aula, a forma como encara a diversidade dos seus alunos e como a diversidade acaba por ser um elemento central e mesmo organizador e enriquecedor do processo de ensino – aprendizagem. Depois de ler a entrevista desta professora, uma sócia do M.E.M. há muitos anos, não restam dúvidas quanto à presença da multidimensionalidade da Educação Multicultural no modelo pedagógico concebido e preconizado por esta associação pedagógica, tal como a abordei na parte inicial deste artigo.

Parece-me, pois, que a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, tal como é concebida pelos autores no âmbito da Educação Multicultural a que nos referimos, há já muito tempo que faz parte do núcleo de princípios e preocupações que fundamentam as práticas dos professores do Movimento da Escola Moderna. Este Movimento Pedagógico, preconiza «um modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos» que se estrutura em torno de três conceitos: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa (Niza, 1998 : 78). É a articulação destes conceitos que, ao reflectir-se na organização pedagógica e no clima das práticas de sala de aula, vai contribuir decisivamente para a construção de uma formação democrática, sem a qual as sociedades que vamos cons-

truindo gradualmente, passam para os domínios do impossível.

### Referências Bibliográficas

- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte
- Cardoso, C.M. (1996). Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo. In *Inovação*, 9, 1996, 7-20
- Clanet, C. (1988). *Réflexions sur les fondements possibles d'une pédagogie interculturelle*. In Ouellet, F. (Org.), *Pluralisme et École: Jalons pour une Approche Critique de la Formation Interculturelle des Éducateurs*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). *A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. In *Inovação*, 9, 35-51
- Guerra, I. (1996). Reflexões em torno de um projecto de Educação Multicultural. In *Inovação*, 9, 83-97
- Gutman, A (1987). *Back to Basics*. In *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Nieto, S. (1992). *Multicultural Education and School Reform*. In *Affirming Diversity – The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, p. 207 – 224. New York: Longman
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11, 77-98.
- Ouellet, F (1991). *L'Éducation Interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions L'Harmattan
- Pintasilgo, M.L. (1998). Prefácio. In Apple, M., Nóvoa, A. (ogrs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora
- Rizvi, F. (1993). *Critical Introduction: Researching Racism and Education*. In Troyna, B., *Racism and education: Research Perspectives*.
- Stoer, S. (1994). *Construindo a Escola Democrática através do «Campo da Recontextualização pedagógica»*. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 1, 1994, 7-27
- Zeichner, K. (1993). *Formar professores para a diversidade cultural*. In *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, p. 73 – 131. Lisboa: Educa

<sup>1</sup> Embora contrariando um uso habitual entre aqueles que escrevem e falam português, trata-se de uma questão muito sensível no âmbito da Educação Multicultural, contexto em que o género e a discriminação sexual são também uma vertente de estudo e de aprofundamento.