

O CURRÍCULO ESCOLAR E O EXERCÍCIO DOCENTE FACE AOS DESAFIOS DA MULTUCULTURALIDADE, EM PORTUGAL

Carlinda Leite

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

Introdução

Em Portugal, à semelhança do que se passou e/ou passa em muitos outros países, é na institucionalização do direito de todos à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos que se enraízam as medidas e as acções que pretendem positivamente responder à multiculturalidade (Leite, 1997; 2000; 2001). O princípio de igualdade foi orientador das políticas educativas a partir da revolução de Abril de 1974 e passou a estar explicitamente expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (publicada em 1986), lei essa que, para além de alargar o período de escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, afirmou, pela primeira vez em texto, como um dos princípios fundamentais da educação a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares. Foi também nessa década de 80 do século XX que as escolas portuguesas começaram a conviver com uma realidade que lhes era até então de certo modo desconhecida. Um estudo realizado em 1989/90 pela Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação revelou existir, numa população de inquérito de 386.701 alunos do ensino primário (primeiros 4 anos do ensino fundamental), um total de 2.800 alunos de etnia cigana, 4.726 alunos filhos de emigrantes regressados num espaço de tempo próximo do da realização do estudo e 11.209 oriundos das ex-colónias portuguesas (Leite, 2002, pág. 195), ou seja, 4,84 % dessa amostra tinha fortes probabilidades de pertencer a famílias pouco socializadas com a escola da tradição portuguesa.

Esta nova realidade social, resultante do início de um fenómeno imigratório que se foi ampliando, e a ocorrer num país que se caracterizava predominantemente por fenómenos de emigração, obrigou a pôr em causa práticas profissionais docentes dirigidas apenas a alunos pertencentes à cultura média padrão, isto é, a alunos que se incluíam no chamado WASP português (Cortês e Pacheco, 1990), caracterizado como o aluno branco, católico, do meio urbano e da classe média.

Na transição para o século XXI, este fenómeno migratório, a que se começou a assistir depois da independência das ex-colónias portuguesas (2ª metade dos anos 70) e depois da entrada de Portugal na CEE (1986), foi-se ampliando e, na transição para o séc. XXI (em 2002), numa população nacional de cerca de 10 milhões de habitantes¹ existiam, registados, 389 mil imigrantes, dos quais 91 mil oriundos dos países do Leste europeu, e provavelmente mais 100 mil na situação de imigrantes ilegais. E o que se passou em Portugal não foi muito diferente do que foi ocorrendo em muitos outros países da Europa. Como conclui Rosa Abenozza

¹ Segundo o Censo de 1990, a população portuguesa era de 10 milhões e 369 mil pessoas.

Guardiola (2004, pág. 85), “as sociedades europeias foram-se tornando multiculturais numa dinâmica de interacção por força dos acontecimentos e, na actualidade, a Europa constitui um projecto comum, plural e diverso que agrupa todo um mosaico cultural na sua mais ampla acepção”.

Esta nova característica da sociedade teve, como é evidente, repercussões ao nível da população presente nos espaços escolares portugueses, fazendo avolumar a contradição já existente entre as culturas de algumas das crianças e jovens e a cultura escolar, situação que tinha começado a ganhar maior visibilidade a partir da fase em que a massificação do ensino trouxe ao interior das escolas filhos de grupos até então delas excluídos. À construção da “escola de massas” em Portugal, tal como aconteceu em muitos outros países, não correspondeu uma reconfiguração do currículo e dos processos do seu desenvolvimento que incluísse as experiências de vida dos grupos que passaram a ser diversos, continuando, por isso, apenas a ocorrer o sucesso daqueles que dominavam o código escolar.

Foi no âmbito desta contradição que no início dos anos 90 surgiram movimentos, e mesmo políticas, que tinham a multiculturalidade como foco de atenção e que pretenderam abrir caminhos para um reconhecimento da diferença, do direito a essa diferença e dos efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interacções culturais (Leite, 2002, pág. 141). A nível mundial, a Conferência Geral da UNESCO realizada em 2001, na Declaração Universal sobre a diversidade cultural, elevou a diversidade cultural à categoria de “património comum da humanidade”. Ou seja, e como lembra Abenoza Guardiola (2004, págs. 85-86), “a recomendação de uma educação intercultural converteu-se numa necessidade de grande envergadura social” tornando urgente e necessário “desenvolver um projecto sócio-político mais criativo que defensivo, capaz de construir uma identidade sócio-política suficientemente dinâmica, versátil, flexível e adaptativa que ... permita a evolução de uma sociedade plural, aberta ... e geradora de diversidade de pensamento”. Por isso, e como sustenta Terrén (2004, pág. 20), “um dos desafios que o séc. XXI reserva às instituições escolares é 2ª renovação da aprendizagem da convivência, a reconstrução das identidades sociais e a formação de uma cidadania activa”. São aspectos relacionados com as origens destes desafios e o que eles implicam ao nível do exercício profissional dos professores, e portanto também no que se refere à sua formação, que constituem o foco de atenção deste texto.

A atenção à multiculturalidade no sistema educativo português

Foi nos anos 90 do séc. XX que em Portugal as questões da multiculturalidade passaram a estar na agenda dos debates e das políticas de intervenção escolar. Nessa fase, as escolas portuguesas, sofrendo o efeito da progressiva multiculturalidade das sociedades, passaram a confrontar-se com uma realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais que as caracterizavam. Este desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas pós-Abril de 1974, e que assumiu o princípio da “escola para todos”, foi evidenciando a necessidade de analisar o currículo nas condições que oferece aos diferentes alunos que a passaram a frequentar e de nele intervir por forma a garantir condições para uma igualdade de oportunidades de sucesso.

A ideologia de democratização da sociedade portuguesa instalada a partir da Revolução de Abril de 1974 gerou o alargamento do acesso à educação escolar que, ao não ser acompanhado das mudanças organizacionais e curriculares que se impunham, provocou situações de exclusão de muitos dos que não dominavam a cultura escolar e se afastavam da cultura padrão. Por isso, e perante as situações diversas da população escolar, algumas vozes reclamaram a necessidade de se criarem condições para a inclusão e foram instituindo um discurso que afirma as escolas como instituições que aceitam, valorizam e positivamente intervêm face à diversidade da população que as frequenta. De facto, ao considerar-se a educação escolar como um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários. E, se não forem todos, que se questione por que o não são (Leite, 2004).

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode dizer-se que a ideologia democrática nascida da revolução de Abril de 1974 começou a apontar para a necessidade de se desenvolverem situações pedagógicas que, em vez de imporem a cultura do silêncio, conduzissem à libertação dos oprimidos (Freire, 1972). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades, veiculado em termos não só de acesso à educação escolar mas também de sucesso, e enunciado em texto de Lei a partir de 1986², tornou evidente que já não bastava a abertura da escola a crianças e jovens de grupos sociais, culturais e económicos diversos – tal como se vinha a afirmar pelo princípio da meritocracia³ que acompanhou a ideologia da proposta do que seria a Reforma Veiga Simão (1973), reforma essa que ficou à porta do movimento da revolução de Abril de 1974 - e que era, sim, necessário intervir de modo a gerar sucesso em todos aqueles que à escola acediam.

Por outro lado, o debate e a investigação que sobre este campo foram produzidos enviaram para o currículo parte da responsabilidade pelo não cumprimento do princípio da igualdade de oportunidades de sucesso e propuseram que, nesse domínio, se encontrassem meios de solução. Como lembra Rosângela T. de Carvalho (2004, pág. 59), “a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjectividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer ‘branco’, ‘negro’, ‘mulher’, ‘homem’”.

Pode afirmar-se que em Portugal, a crença de que a educação pode compensar a desigualdade social tem estado presente nos discursos que apoiam e justificam intervenções ao nível das políticas curriculares e das práticas que se vão instituindo para o desenvolvimento do currículo. É, de certo modo, uma ideia que tem as suas raízes na educação compensatória mas agora apoiando os processos que a desenvolvem numa ideologia de igualdade de direitos, de reconhecimento das especificidades de cada grupo e de aceitação da necessidade de agir de forma

² Estou a referir-me à Lei de Bases do Sistema Educativo que já apresentei neste texto.

³ Esta tese defendeu o princípio de “a cada um segundo o seu mérito”, isto é, de uma prática baseada na ideia de que os alunos, se tiverem capacidades e se esforçarem, qualquer que seja a sua cultura de origem, aprenderão o que a escola lhes quer ensinar, não pondo, portanto, em causa o currículo e a selecção escolar. Em termos da atenção à multiculturalidade, a esta ideia associar-se-ia a tese do assimilacionismo ou do “melting pot”, onde o mundo se transformaria num caldeirão cultural.

diversa face a essas especificidades. Como noutro momento afirmei (Leite, 2004), a organização e o desenvolvimento do currículo são, pois, pensados na crença de que a educação pode intervir nas diferenças sociais e gerar mobilidade social ascendente, isto é, acredita-se na possibilidade de contrariar a tese de Bernstein (1970)⁴ de que a educação não pode compensar a sociedade.

Para não deixar, no entanto, a ilusão de “tudo já está feito” e que em Portugal se conseguiu positivamente resolver a questão da desigualdade social face ao currículo escolar, devo dizer que estou em crer que a ideia a que atrás me referi está mais presente nos discursos das medidas políticas do que nos seus actos e nas crenças dos professores. Devo até dizer que estou em crer que muitos professores continuam a acreditar que o sucesso ou insucesso escolar dos alunos tem a sua origem e responsabilidade apenas nos alunos e nas suas famílias, embora existam algumas pressões para que as escolas e os seus professores se organizem para gerar situações de sucesso para todos. Por isso, continuo a considerar ser necessário investir na utopia da concretização do princípio da igualdade de oportunidades de sucesso para todos. Com esta posição, estou a considerar que há que continuar a interrogar as possibilidades de um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos e na concretização de uma educação democrática e inclusiva.

Por outro lado, nesta análise não pode ser ignorado que, há poucos anos atrás, as questões da multiculturalidade eram socialmente ignoradas ou não constavam das agendas políticas por serem ideologicamente contrariadas. Como em outro momento lembrei (Leite, 2004), mesmo nos Estados Unidos, foi só em 1955, quando ocorreu a “revolta dos negros” no Alabama, e cuja situação culminou com a marcha sobre Washington, em 1963, que estas questões começaram a ser objecto de atenção pública, sobretudo pelos movimentos dos direitos cívicos e humanos e pelos movimentos feministas, que reclamavam a defesa da igualdade e da participação de todos os cidadãos como meio de construir uma sociedade mais justa e democrática. Se recorrermos a Wieviorka (1999), podemos dizer que a atenção ao multiculturalismo, nos Estados Unidos, teve duas origens distintas: uma social e económica, assente numa “acção contra as desigualdades sociais baseadas na, ou reforçadas pela, discriminação racial (*idem*, pág. 16); e outra cultural, focalizada no reconhecimento das culturas minoritárias dominadas. Lembremo-nos ainda que foi esta última origem que esteve na base da ideologia do “politicamente correcto”, e que, a estes movimentos, surgem associadas afirmações identitárias (Tajfel, 1982), tais como as do “black is beauty”, que defenderam que a maioria negra não tinha de se tornar como os brancos para merecerem a “concessão de igualdade de oportunidades e chances económicas e sociais” (*idem*, pág. 381).

Outro aspecto que a este respeito é necessário enfrentar, é o que tem a ver com o facto dos paradigmas da “igualdade de oportunidades” e da “escola para todos” e “com todos” serem atravessados por enormes contradições face às expectativas que as famílias da classe média depositam na educação escolar. Se, por um lado, muitas destas famílias sentem a importância de que a educação escolar se

⁴ Livro traduzido em português em 1982, fazendo parte da antologia organizada por Grácio e Stoer (1982). *Sociologia da educação II (antologia). A construção social das práticas educativas*, Lisboa: Ed. Livros Horizonte, pp. 19-31.

estruture em torno de um currículo que proporcione uma formação global ampliada a dimensões relacionais e sociais que ultrapassem a componente cognitiva e de aquisição de conhecimentos relativos a conteúdos das disciplinas tradicionais, por outro, pretendem que essa educação privilegie essa aquisição, isto é, que se organize numa lógica clássica que permita aos seus filhos resultados elevados nas provas académicas que garantem o acesso ao ensino superior. Assim sendo, olham muitas vezes a presença de alunos distintos, no grupo-turma dos seus filhos, não como uma riqueza e uma oportunidade para estes desenvolverem uma comunicação intercultural que lhes permita “aprender a viver juntos e a viver com os outros” (Delors, e *al.*, 1996), mas sim como um impedimento destes se centrarem na aquisição dos conhecimentos necessários às classificações elevadas que abrem as portas de acesso ao ensino superior.

Centrando-me de novo no que diz respeito à atenção, em Portugal, aos fenómenos resultantes da multiculturalidade, e como atrás afirmei, ela só ganhou alguma expressão na década de 90, embora desde o final dos anos 70, com a descolonização dos países africanos de língua portuguesa, tivesse havido uma alteração significativa da população residente em algumas das cidades portuguesas, situação essa que, ao nível das escolas, teve como efeito tornar mais visível a inadequação de um sistema que obriga os alunos a frequentarem-no mas que, quando os tem no seu interior, os exclui. E, nesse sentido, começou a ganhar expressão o movimento que apontou para a necessidade de se instituir uma pedagogia diferenciada capaz de, numa educação comum, a todos gerar sucesso.

Apesar das mudanças ocorridas nos cenários da população residente em Portugal no final desses anos 70 (séc. XX), foi no final do séc. XX que a esta diversidade de origem da população - constituída por luso-africanos e novos-lusos-africanos e as comunidades de etnia cigana, presentes em Portugal desde há séculos - veio juntar-se um número elevado de imigrantes de países de Leste Europeu (Ucrânia, Roménia, Rússia e Moldávia) e do Brasil. Esta nova realidade tornou ainda mais evidente as descoincidências, no que toca à igualdade de oportunidades de sucesso, entre os discursos e as práticas. Por isso, continua a justificar-se, como sustenta Sanches (2003, pág. 173), “compreender, admitir e valorizar ‘a equivalência global’ das culturas, aprender a comunicar entre elas e, nessa multiplicidade, ser capaz de discernir o que as pode ligar e fazer comunicar entre si”.

O que significa “positivamente responder à multiculturalidade”?

No domínio dos discursos, tem sido veiculada a tese de que as respostas à multiculturalidade podem e devem ser diversas, embora todas elas se devam apoiar numa ideologia que considere positiva a existência de um convívio entre as especificidades de cada grupo, por promover interações produtivas. “Homogeneizar significa destruir uma enorme riqueza cultural. Essa representada pela diversidade de formas de viver a humanidade que os seres humanos têm inventado na busca não apenas de viver, mas de existir pela convivência intra e intergrupala. Pensar nessa destruição ou, pior ainda, realizá-la, actualmente, pode constituir-se na violência das violências”, sustenta Rosângela Carvalho (2004, pág. 64). Ora é aqui que se coloca outra das questões essenciais quando se analisa e se pretende positivamente agir face à multiculturalidade.

A propósito das relações assimétricas de poder entre os diversos grupos, Terrén (2004, págs. 14-15) sustenta que as escolas, “como comunidades de inclusão, devem desenvolver-se como espaços de oportunidades que podem fazer contrapeso frente ao incremento da associação da diversidade com a exclusão e frente às principais fontes de segregação”. E, na continuação desta tese, expressa a opinião de que “estas não se encontram só na ameaça dos localismos ... ou no cómodo relativismo ..., encontram-se também nas novas desigualdades e formas de marginalização geradas pelo capitalismo informal e pós-industrial, pois estes proporcionam o contexto de boa parte dos actuais fluxos migratórios que tornam tão presente entre nós o fenómeno da crescente diversidade cultural das sociedades receptoras dos ditos fluxos” (*ibidem*). As questões do poder não podem, pois, de modo algum, ser descuradas quando se pensam modos de uma educação que positivamente responda à multiculturalidade. Para este aspecto fomos igualmente alertados por Freire (1995, pág. 66) quando afirmou que é inevitável pensar a educação sem pensar o poder, sendo o problema central “tomar e reinventar o poder”.

É no quadro destas ideias que interpreto a proposta da Comissão que elaborou o Relatório para a UNESCO para a educação para o século XXI (Delors e *al.*, 1996, pág. 77) quando aponta que ela deve fornecer a “cartografia” de um mundo complexo e a “bússola” para navegar através dele. E talvez por isso, “aprender a aprender” é um dos 16 indicadores relativos ao desempenho da qualidade da educação, definidos em 2000 pela Comissão Europeia⁵. No entanto, quando do discurso se pretende passar à acção, a questão que se coloca é: *como pode a educação escolar positivamente enfrentar estas situações que advêm do multiculturalismo das sociedades?*

É sabido que uma resposta positiva à multiculturalidade não é compatível com um currículo organizado numa lógica turística (Húsen, 1988, Leite, 2002) de mera abordagem de aspectos pontuais das culturas e que delas dão imagens muitas vezes distorcidas e estereotipadas. Pode até acontecer que estas práticas, pouco consistentes e descontextualizadas, gerem efeitos negativos e estimulem a formação de estereótipos face ao que se apresenta como estranho e exótico.

Assim sendo, *como assegurar processos que superem a lógica turística de organização e desenvolvimento do currículo?*

Numa análise das situações existentes, Stoer (2001, pág. 258) afirma que “os programas de educação multicultural promovidos pelo Estado-regulador tendem a basear-se em preocupações relacionadas com ‘estilos de vida’, com diferenças culturais que não são articuladas com ‘oportunidades de vida’, isto é, com questões de natureza sócio-económica”. Na verdade, a atenção à multiculturalidade na educação escolar, mesmo quando enquadra as especificidades dos grupos culturais e sociais, fica muitas vezes refém dos estilos de vida diversos sem chegar a situá-los em razões económicas. Assim sendo, o que muitas vezes acontece é uma folclorização dos grupos culturais minoritários e o desenvolvimento, face aos

⁵ Este indicador de qualidade é justificado pela Comissão Europeia do seguinte modo: “o verdadeiro teste para o aluno que prende ao longo da vida é verificar até que ponto ele é capaz de continuar a adquirir competências e conhecimentos numa variedade de situações quando a educação formal chega ao fim. Os alunos eficazes sabem aprender a aprender e possuem um repertório de instrumentos e estratégias que servem esse propósito” (Comissão Europeia, 2000: 23).

mesmos, de atitudes de mera contemplação. É para ultrapassar estas situações que alguns analistas têm proposto o recurso a “dispositivos pedagógicos” de educação intercultural.

O conceito de “dispositivo pedagógico” foi desenvolvido por Bernstein (1990; 1993) com o objectivo de analisar a “gramática do discursos pedagógico”, isto é, o modo como a educação escolar transmite, reproduz e transforma a cultura. “Partindo da ideia de que o *discurso pedagógico* regula a forma como se produz, distribui e adquire uma cultura, Bernstein recorre a este conceito para analisar a estrutura da comunicação escolar. Segundo ele, o dispositivo pedagógico desenvolve-se em três contextos: i) o da produção/reprodução da cultura; ii) o da transmissão dessa cultura; iii) o da sua aquisição – e é regido pelas regras de distribuição (que distribui diferentes formas de consciência a diferentes grupos), de recontextualização (que regula a constituição de um discurso pedagógico específico) e de avaliação (que constitui a prática pedagógica e concentra em si todo o sistema)” (Leite e Rodrigues, 2000, pág. 11).

Assim sendo, qualquer acção pedagógica que pretenda positivamente responder à multiculturalidade implica que se conheçam como se produzem esses processos de transmissão e de reprodução cultural para os recontextualizar numa lógica que, mediando o discurso oficial de uniformização com o discurso local da especificidade e do relativismo, a todos proporcione a interacção e o enriquecimento que dela pode advir. “O dispositivo pedagógico é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura”, diz-nos Bernstein (1990, pág. 102). E, neste sentido, é medular para definir “o quê” ensinar e “como” o fazer.

Tentando caracterizar um pouco mais a proposta que Bernstein nos faz, há que realçar que o recurso a dispositivos pedagógicos numa prática de educação intercultural não se circunscreve “ao material pedagógico adoptado no processo de ensino e de aprendizagem nem a um mero conteúdo transmissível” (Leite, 2002, pág. 110), mas antes, corresponde a “um processo gerador de formação, quer de alunos, quer de docentes, na medida em que procura meios que dêem ‘voz’ aos vários agentes envolvidos no processo educativo” (*idem*) na intenção de que haja uma “conscientização” (Freire, 1978) das situações diversas, que seja geradora de uma humanização das práticas que concretizam a educação.

Na linha da caracterização que estou a fazer do “dispositivo pedagógico”, e não se tratando de uma “coisa” ou de um mero recurso material mas, sim, de um processo educativo bem fundamentado numa ideologia que apela à construção e concretização colectiva da democracia participativa, a sua presença enquanto matriz do acto de educação escolar, ao mesmo tempo que proporciona relações de mediação entre culturas, poderá permitir a todos os que vivenciem esta forma de trabalhar, “a apropriação de outros discursos e o ordenamento, reconhecimento e avaliação do próprio discurso” (Leite, 2002, pág. 116).

Como é evidente, este conceito transporta inúmeras pistas para a organização da formação de professores, entendida, assim, não como um acto de deposição, mas sim, como um momento de aprendizagem que abre caminhos para uma auto-reflexão contínua sobre as práticas profissionais. E transporta igualmente pistas para os processos de organização e desenvolvimento de um currículo que

positivamente pretende responder à diversidade das situações e dos alunos a quem ele se deve destinar. Para isso, e enquanto processo que apela à recontextualização do discurso oficial face ao discurso local - através de meios que se enquadrem num conhecimento profundo de um e de outro e da construção de uma mediação - uma educação intercultural que se estruture nesta linha terá de se concretizar na lógica do que tem vindo a ser designado por “bilinguismo cultural”. Entende-se por “bilinguismo cultural” uma educação onde cada um adquire um conhecimento aprofundado da sua própria cultura mas em que também adquire um conhecimento de outras culturas e que, por isso, tem condições para promover o desenvolvimento de atitudes de alteridade e de respeito pelo “outro” de mim distinto e diferente.

É enquadrada por estas ideias que penso uma resposta positiva da educação escolar face à multiculturalidade. Não a concebo como o mero reconhecimento da diferença ou como a forma de pontualmente intervir no currículo recheando-o de visões “turísticas” e estereotipadas das culturas por delas revelarem apenas os sinais externos. Ao contrário, concebo-a como um processo profundamente implicado quer no reconhecimento e conhecimento das situações, quer na intenção de, através de uma participação colectiva, proporcionar a todos condições de crescimento e de enriquecimento pessoal e social.

Trata-se, pois, e como em outro momento sustentei (Leite, 1997, pág. 316), de configurar e praticar uma educação que forme, “não apenas para uma vivência de concórdia branda com os outros, mas também para o desenvolvimento de uma consciencialização dos aspectos que subjazem às diversas situações” e que, por isso, enfrenta a conflitualidade e os acontecimentos do quotidiano fazendo deles um meio de formação.

O relatório para a UNESCO (Delors e *al.*, 1996), a propósito da educação face à diversidade cultural, sustenta a importância de que o contacto entre grupos se faça num contexto igualitário e propõe, para isso, a existência de projectos comuns que façam com que “se ultrapassem as rotinas individuais” e que permitam realçar aquilo “que é comum entre esses grupos, em vez (de um realce) das suas diferenças” (*idem*: 85). Posição idêntica tem Michael Apple (1986, pág. 108) quando afirma que “na escola produz-se uma combinação única de cultura de elite e popular”.

De facto, também eu penso que a escolarização comum de grupos com origens diversas pode promover a aprendizagem do viver com os outros mas, para isso, é necessário que a escola amplie o contacto entre-culturas a processos de comunicação intercultural. E isso é favorecido quando se configura e desenvolve um “currículo contrahegemónico” assente numa “teoria de justiça curricular” (Connell, 1997), isto é, um currículo onde há lugar para os interesses dos menos favorecidos, para a participação e a escolarização comum e que se estrutura na intenção de produzir situações de igualdade.

Num currículo contrahegemónico “não se trata de substituir os beneficiários ... (mas, sim, de) superar os obstáculos que as actuais estruturas do poder representam para um progresso intelectual e cultural partilhado” (*idem*, págs. 61-62). E é criando estas condições de partida, isto é, dando vez e voz a todos os pontos de vista, que se desenvolvem os princípios de “justiça curricular” que suportam um “currículo contrahegemónico”.

Esta concepção de currículo não está, pois, associada à ideia da formação de guetos curriculares que invertam as hegemonias. Está, sim, associada a práticas que integram a diversidade de pontos de vista e que permitem o acesso a saberes de maior estatuto social. “Um currículo contrahegemónico deve incluir a parte generalizável do currículo tradicional e garantir a todos os estudantes o acesso a métodos e conhecimentos científicos” (*idem*, pág. 67), ou seja, corresponde a uma escolarização comum mas que incorpora a diversidade. E, por isso, para a sua configuração curricular, é imprescindível uma participação local que garanta a existência de uma diversidade de conhecimentos e de experiências onde cada um não recebe, apenas, as decisões tomadas por outros, mas onde, pelo contrário, é co-responsável na construção dessas decisões.

A participação é, de facto, em minha opinião, uma das chaves para o desenvolvimento de uma educação capaz de promover uma positiva comunicação intercultural. Não uma participação que faça dos grupos minoritários focos de atenção enquanto objectos de estudo mas, sim, uma participação sustentada em situações de igualdade e em que cada grupo se conhece e se reconhece, se sente reconhecido e em que reconhece e conhece também os outros. Em síntese, a participação de que estou a falar não é estruturada no culto romântico da diferença ou no elogio da tolerância, em que há uma atitude contemplativa ou piedosa face à diferença, mas é, sim, estruturada em processos de interacção que promovem pontes entre “culturas incompletas”.

Esta ideia de culturas incompletas, enunciada por Freire quando defendeu que “a cultura e o conhecimento são processos ligados à condição inacabada do ser humano, da cultura e do conhecimento que deverão construir-se através de uma articulação dos diferentes saberes” (Macedo e *al.*, 2001, pág. 71) é também desenvolvida por B. Sousa Santos (1997) a propósito da análise dos direitos humanos, para justificar a tese que “aumentar a consciência da incompletude cultural até ao seu máximo possível, é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural dos direitos humanos” (*idem*, pág. 16). Transpondo esta ideia para o assunto aqui em foco, o desenvolvimento da consciência desta incompletude das culturas pode ser também uma forma de promover dinâmicas de aceitação activa dos “outros” e de comunicação intercultural.

Na verdade, se aceitarmos esta ideia da incompletude de uma dada cultura face a uma outra cultura distinta, podemos reconhecer vantagens que possam advir dos processos de interacção. E é evidente que este reconhecimento é substancialmente diferente da mera compreensão cultural, que se limita a desenvolver atitudes de tolerância face aos “outros”, de “nós” diferentes. Não

podemos ignorar que a tolerância é um baixo nível de exigência face a uma sociedade multicultural, como nos lembra Sonia Nieto (1994, pág. 63), opinião que corroboro completamente.

O tipo de respostas educativas para que estou a apontar pretende impedir que cada um fique imerso na sua cultura de origem e possa tomar uma atitude emersa (Camilleri, 1992, pág. 44) ou, como atrás afirmei, pretende que os elementos dos diversos grupos adquiram um “bilinguismo cultural”. É uma opinião próxima da de Banks (1986) quando considera que as crianças e os jovens dos grupos das minorias devem adquirir conhecimentos e desenvolver competências que lhes permitam participar na cultura nacional, regendo-se por ideais democráticos de justiça e igualdade social e quando, a este propósito, refere ser necessário, muitas vezes, que as crianças assimilem componentes culturais que não faziam parte das suas culturas de origem, mas sem precisarem, no entanto, de abandonar as suas identidades culturais” (Leite, 1997, pág. 120).

Na escola de hoje não pode ser ignorada e não pode deixar de estar presente a dimensão social do acto educativo, e se, com a educação, pretendemos caminhar para o desenvolvimento da justiça social, é preciso reconhecer e recusar a ideia da neutralidade do saber e do acto de ensinar. Pelo contrário, há que reconhecer esta não neutralidade e estar atento às situações do quotidiano, da vida e do mundo para que elas sejam meios de construção da igualdade, e isto passa, forçosamente, por ensinar e aprender em condições do exercício da cidadania, em que se vivam processos de análise crítica do instituído e do que nos é familiar e em que se participe nessa transformação. Neste sentido, o saber é importante, mas não apenas para ser acumulado, à laia daquilo a que P. Freire (1972) designava por “educação bancária”, mas, sim, porque o saber permite uma maior consciência e compreensão das situações e um maior sustentáculo para as intervenções.

Educar para viver em condições do exercício de cidadania não implica, pois, apenas possuir conhecimentos que tornem cada um “eleitor responsável” ou “um consumidor inteligente” (Gentili, 2000, pág. 143) implica, sim, apoiar-se em processos que se constroem como espaços de valores distintos que são enfrentados, debatidos e reflectidos e que, por isso, ao mesmo tempo que são vividos numa dinâmica de interacção e de comunicação, formam para o exercício da cidadania (Leite, 2003a, pág. 206).

Finalmente, para que as respostas educativas à multiculturalidade sejam positivas, é preciso que o currículo escolar e os professores, quando olham os alunos de uma escola ou de uma mesma turma não os vejam como um grupo homogéneo que pode ser ensinado e formado recorrendo às mesmas estratégias e lançando mão dos mesmos recursos e das mesmas experiências. Pelo contrário, é preciso que o currículo incorpore essa diversidade e que os professores reconheçam as especificidades desses alunos, lhes dêem lugar com voz e delas partam para a construção de um conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma formação pessoal e social que permita a cada um/a imergir na multidão e tornar-se pessoa.

Que implicações para a formação de professores?

Embora tenha até aqui veiculado um discurso idealista que mantém a esperança nas possibilidades de uma educação escolar que positivamente responda às especificidades culturais das crianças e dos jovens que passaram a ter acesso à escola, tenho de reconhecer que muitas das práticas que observo se enquadram mais num “multiculturalismo benevolente”, de onde estão ausentes questões de poder e de compreensão profunda das razões que justificam as situações sociais com elas relacionadas. Ou seja, tenho de reconhecer que muitas das práticas não correspondem a uma educação intercultural que tenha em conta as contradições da sociedade e que seja capaz de ultrapassar a mera tolerância e a piedade face aos menos poderosos. S. May (1994, pág. 38) alerta-nos para que o “multiculturalismo benevolente” tem muita importância na identidade cultural e étnica mas muito pouca importância no que determina processos de negociação geradores de sucesso para grupos étnicos minoritários nas suas interações com os grupos dominantes na sociedade.

É no quadro destas ideias e deste alerta que tem de ser pensada também a formação de professores e professoras. Não se trata de sensibilizar para que estes tenham uma atitude romântica face à diferença ou mesmo uma atitude caritativa e de dádiva face aos que socialmente têm sido excluídos. Trata-se, sim, de reconhecer que “diversidade sem igualdade é opressão” (Weinberg, 1994, pág. 27) e que, portanto, é necessário pôr em marcha processos educativos que capacitem cada pessoa para atingir os benefícios das concessões económicas e sociais, ao mesmo tempo que obtém consciência da sua cultura de origem. Por isso, tenho sustentado que educadores/as e professores/as devem agir no sentido de implementarem reformas curriculares multiculturais que permitam não só a compreensão das culturas em presença mas também a aquisição de uma competência geradora de uma emancipação cultural.

Sendo este o discurso a que adiro e que veiculo, tal como todos os que, na linha de Freire, pretendem contribuir para desocultar situações de opressão e para que se instaurem práticas sustentadas na equidade social, não posso ignorar as análises que alguns académicos têm apresentado e que, tal como Sanches (2003, pág. 190), interrogam as possibilidades da formação de professores (inicial e contínua) contribuir para a vida cívica nas escolas. “Poderá (a formação) influenciar e transformar o trabalho quotidiano dos professores e dos alunos no sentido do seu desenvolvimento mais profundo e de um enriquecimento polifacetado das suas identidades pessoais e profissionais?” (*ibidem*). Isto é, poderá a formação de professores criar condições de uma socialização profissional que os faça evoluir nos seus saberes e nos seus *habitus* (Paquay e *al.*, 1996, págs 284-249).

Bolívar (2000, pág. 172) refere que a mudança do *ethos* da escola se faz “por um processo de auto-transformação colectiva e reflexão/revisão crítica da própria realidade educativa”, sustentada em situações de colaboração e de compromisso que promovem o “desenvolvimento profissional dos docentes” (*idem*, pág. 173). A ser assim, e estou em crer que sim, a formação de professores para que sejam capazes de positivamente lidar com as questões sociais e culturais, implica, por um lado, a criação de situações que levem à configuração e ao desenvolvimento de

projectos que adequem o discurso oficial, simultaneamente, às especificidades locais e ao mundo em que vivemos, tornando “significativo para quem aprende os conhecimentos seleccionados pela escola e os processos dessa aprendizagem” (Leite, 2003, pág. 45). Por outro lado, essa formação de professores implica que decorra num ambiente de confronto de opiniões e de partilha de pontos de vista, isto é, que permita a criação de comunidades de aprendizagem pessoal e profissional.

Continuo a dizer que, apesar deste discurso de esperança, não posso ignorar o que sobre estas questões tem sido veiculado. Fullan (1991) no princípio da década de 1990 dizia que a cultura e a identidade profissional dos professores se caracteriza por um *ethos* conservador, individualista e não projectado no futuro que não favorece a mudança. Referia ainda que esta tendência conservadora decorre de perceberem a mudança como uma ameaça ao capital de conhecimentos que a experiência lhes permitiu acumular. Se assim é, e às vezes o que me é dado a observar revela que em alguns casos é, *como organizar uma formação de professores que inverta esta tendência?*

Como ao longo deste texto sustentei, em Portugal, associada à intenção de fazer da escola uma instituição democrática (portanto, depois de Abril de 1974) iniciou-se um movimento que afirmou pretender fazer dos professores profissionais que não se confinassem à mera reprodução do que era prescrito a nível nacional. Ou seja, houve a apologia dos professores assumirem uma profissionalidade que não se limitasse ao exercício técnico da tarefa do ensino. Reconhecendo-se que o acto educativo é atravessado, e fortemente influenciado, por aspectos de ordem relacional e social, esperava-se que os professores desempenhassem um papel activo no currículo de modo a nele incorporarem situações e procedimentos de organização e de trabalho pedagógico mais adequados aos diversos contextos e aos diversos públicos escolares.

Chegados ao final dos anos 90, e a acompanhar um debate de reflexão sobre o currículo face aos desafios que as novas situações sociais reclamavam, nomeadamente o da multiculturalidade, fez-se sentir a necessidade de proclamar a escola como local de decisão e os professores como seus agentes, reinstituindo-se, mas agora com maior expressão, este discurso (Leite, 2004a). Transpondo este facto para um ideário de formação de professores capaz de positivamente responderem à diversidade cultural das populações, é possível inferir a necessidade de um domínio de competências culturais (Ouellet, 1988, pág. 119) que ultrapasse o simples conhecimento das culturas. Isto é, “é preciso que a formação de professores permita a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças e dos jovens, a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sociais e económicas têm no desempenho e no sucesso escolar e o desenvolvimento de capacidades de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem, ou seja, é preciso que os professores desenvolvam a capacidade de se questionarem e de aprenderem a aprender” (Leite, 2003, pág. 47).

Em síntese, como enuncia Sanches (2003, págs 191-192), “é urgente que a formação de professores contribua para o desenvolvimento de *comunidades de prática* orientadas para duas finalidades fundamentais. Uma, em termos de desenvolvimento de atitudes, de ordem social, de ética pedagógica e cultural e de motivações profissionais intrínsecas. Outra em termos de acção estratégica aos níveis da organização curricular e da interacção pedagógica guiada por uma *ética do cuidar* que tem pertinência particular na educação para a cidadania”. E, neste sentido, “é necessário que os futuros professores sejam preparados não apenas para identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural, mas também para agir em conformidade com o diagnóstico e caracterização das situações”.

Com o que estou a afirmar estou a querer que se reconheça a necessidade de uma formação de professores que os encare e os torne militantes pedagogicamente empenhados na compreensão das situações sociais e culturais, na desconstrução de realidades tidas tantas vezes como “normais” que se deixaram de questionar e na criação de um mundo mais justo e plural. Estou a apoiar a tese de Zeichner (1993, pág. 77) quando sustenta que, se a formação dos professores se orientasse pela reflexividade e se apoiasse em situações em que se aprenda a lidar com a diversidade, “talvez os professores principiantes não mostrassem tanta relutância em iniciarem o seu trabalho em escolas de meios urbanos e outras frequentadas por alunos pertencentes a minorias étnicas e linguísticas”.

Em síntese, pode dizer-se que, nesta transição de século, em Portugal, as questões da escola como local de decisão curricular e os professores como seus agentes ganharam um grande alento ao nível quer dos discursos académicos, quer dos políticos. O próprio Ministro da Educação, num Fórum realizado em 1998, em que se debateu publicamente, e de modo muito alargado, a “escola, diversidade e currículo”, e que pretendeu constituir uma viragem no modelo centralista e centralizador da educação escolar, afirmou a necessidade de “abandonar os modelos únicos, abandonar as uniformizações e abandonar o feito por medida”, pois “cada um de nós é diferente (Grilo, 1998, pág. 16). E para arquitectar este caminho apontou duas áreas essenciais: “uma que tem a ver com a forma de organização da escola”, outra que “tem a ver com o que se ensina e como se ensina e com a necessidade e com o valor intrínseco do que é a diversidade, tanto entre escolas como no interior de cada escola” (*ibidem*).

É no quadro das ideias que concebem a escola e os seus profissionais como agentes activos na configuração de processos que tornem o currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo e mais relacional (Doll, 2002) que situo o conceito que tenho desenvolvido de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003), isto é, de uma “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (*idem*, pág. 125).

E a concretização deste tipo de comunicação escolar implica, como afirma Bernard Charlot (1994, pág. 206), “considerar a multiplicidade de actores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos”, dando centralidade a cada aluno/a. Estou em crer que esta é a via para uma formação de professores que gere a “descolonização dos saberes” e permita quer a inclusão do “olhar dos dominados” (Wallerstein, 1996), quer a aprendizagem da comunicação intercultural.

No entanto, e apesar do discurso com que me estou a comprometer, não posso estar muito optimista pois, de certo modo, aquilo a que se está a assistir na formação de professores é uma subordinação à agenda das políticas determinadas pelos órgãos de tutela da educação. Como em outro estudo concluímos “as necessidades de formação dos professores, no quadro das actuais propostas curriculares, são muitas vezes condicionadas pela exigência de cumprimento do que é prescrito pela tutela administrativa” (Leite e Fernandes, 2003, pág. 58): E, assim sendo, os professores ficam mergulhados em formações que se subordinam a um modelo escolar determinado, deixando menos disponibilidade para que surjam novas problemáticas e para que haja lugar a inovações que despoletem da periferia.

Para terminar, quero reforçar que o que proponho, com o tipo de educação e de formação para que aqui estou a apontar, é que sejam delineadas e desenvolvidas práticas que reconheçam e configurem cidadãos consciencializados, críticos e interventivos num mundo onde todos são diferentes e onde possam, se assim o desejarem, assumir essas diferenças, vivendo-as em processos que delas fazem um factor de desenvolvimento de uma comunicação intercultural.

Referências:

- Abenoza Guardiola, R. (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid, Catarata.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Banks, J. (1986). *Multiethnic education: theory and practice*, Newton, MA.: Allyn and Bacon.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Ed. El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata.
- Bolívar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. En J.M. Sarmiento (org.) *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA, 157-190.
- Camilleri, C. (1992). Les conditions de base de l'interculturel. *Pour une société interculturelle*, Celim Bergamo, Texto bilingue, Quaderni 6.
- Carvalho, R. T. de (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- Cortês, L. & Pacheco, N. (1990). Porque está o interculturalismo ausente da realidade portuguesa. *XII Congreso de Sociología*, Madrid, doc. policopiado.

- Delors, J. *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Doll, W. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Freire, P. (1978). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. S. Paulo: Ed. Olho d'Água.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gentili, P. (2000). Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. En J.C. Azevedo *et al.* *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, pp. 143-156.
- Grilo, M. (1998). *Fórum Escola, Diversidade, Currículo*, ME/DEB/IIIE, pp.13-20.
- Húsen, T. (1982). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Piados/MEC.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Oporto: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto. Tesis de Doctorado. doc. policopiado.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, 9 (1), 137-144.
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. En A. Canen y A.F. Moreira, *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus Editora, pp. 45-64.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Gulbenkian/FCT.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2003a). Formação de professores para a cidadania. En J.S. Ferreira y C.V. Estevão (eds.). *A construção de uma escola cidadã. Público e privado em educação*, Braga: Externato Infante D. Henrique, pp. 199-208.
- Leite, C. (2004). Discursos e práticas sobre o lugar da escola e dos professores. En *Portugal, nesta transição de século*, Novembro, Caxambu, ANPEd.
- Leite, C. (2004a). As mudanças curriculares em Portugal e a *multiculturalidade*. *II Congresso de Questões Curriculares*, Agosto, Rio de Janeiro, UERJ,
- Leite, C. & Rodrigues, M^a L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: IIE.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). Da organização às práticas de formação contínua de professores: compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. *Elo*, número especial, *A formação de professores*, Guimarães, CFAE Francisco de Holanda, pp. 55-66.
- Macedo, E. *et al.* (2001). *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.
- May, S. (1994). *Making multicultural education work*. Toronto: Ontario: Institute for Studies in Education.
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity and critique: moving beyond tolerance in multicultural education. En *Multicultural education. Annual editions 95/96*, University of Akron, pp. 63-69.
- Ouellet, F. (1988). *Pluralisme et école*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.

- Paquay, L. et al. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Sanches, M^a de F. C.(2003). Centralidade da cidadania no processo educativo e na formação de professores: algumas questões críticas. En J.S. Ferreira y C.V. Estevão, *A construção de uma escola cidadã. Público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique, pp. 171-198.
- Santos, B. Sousa (1997). *Para uma concepção multicultural dos direitos humanos*. Documento policopiado.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas. Educação inter/multicultural crítica como movimento social. En S. Stoer et al. *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 245-275.
- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais. Estudos em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, Madrid: Catarata.
- Wallerstein, I. (1996). *Para abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Weinberg, M. (1994). Diversity without equality=opression. *Multicultural education. Annual editions 95/96*, University of Akron, pp. 25-27.
- Wieviorka M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta? *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 12, pp. 7-46.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.