

- Banks, James (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barbosa, João (1996) “Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática”, in *Inovação*, vol. 9, nº 1 e 2, 21-34.
- Bizarro, Rosa e Braga, Fátima (2004) “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras”, in *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 57-69.
- Conseil de l’Europe (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Didier.
- Cortesão, Luísa e Stöer, Stephen (1997) “Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, pp. 7-28.
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Leite, Carlinda (1996) “O multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular?” in *Inovação*, vol. 9, nº 1 e 2, 63-81.
- Miranda, Sandra Filipa (2001) *Educação Multicultural e Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Porto: Universidade Aberta.
- Pereira, Anabela (2004) *Educação Multicultural. Teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Peres, Américo (1999) *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.
- Perotti, António (1997) *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Rodolfo (1996) “Educação para um mundo multicultural” in Jacques Delors (coord.) *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Stöer, Stevan e Magalhães, António M. (2005) *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL

Catarina Eufémia Ferreira da Rocha

Resumo

A comunicação que nos propomos apresentar contextualiza-se numa época caracterizada pela globalização e pelas migrações internacionais em que as relações que se estabelecem entre os autóctones e os migrantes podem ser factor de enriquecimento mútuo e fonte de desenvolvimento, mas também podem originar sentimentos que fomentem a exclusão social. Cabe à escola um papel importante na promoção de valores de tolerância, solidariedade, cooperação e respeito pela diferença, procurando contribuir para a existência de justiça social. Por conseguinte, o professor ao reconhecer e valorizar todas as culturas em presença e ao dinamizar actividades no âmbito da promoção da educação intercultural na escola estará a educar para a cidadania e a fomentar a tão preconizada escola para todos.

No quadro destas ideias, foi desenvolvido um estudo que teve por objectivos: verificar se existiam os tipos de professor treinador (mais intercultural) e instrutor (mais monocultural); identificar as atitudes dos docentes face à diversidade de alunos e se estas se diferenciavam mediante algumas variáveis independentes; perceber o papel da formação em educação intercultural para a mudança de estratégias ao fomentar a valorização da diversidade cultural.

Os resultados apresentados no estudo são importantes para reflectir sobre o papel da escola face à diversidade cultural.

Introdução

Sociedades e Escolas Multiculturais – As Migrações e o Contacto Entre Culturas

Determinantes de carácter geográfico, político, económico, social e cultural têm contribuído para o aumento dos fluxos migratórios e evidenciado a modificação das sociedades, tradicionalmente monoculturais para sociedades multiculturais. Esta situação, ao nível das escolas, tem contribuído para que se amplie a heterogeneidade nas características das crianças e dos jovens que as frequentam, acarretando a necessidade de atender às especificidades de cada aluno e valorizar as suas experiências pessoais e culturais, ou seja, promover o reconhecimento da diversidade. No entanto, como salienta Martins (1998:175) “parece que a escola como todas as instituições sociais, não se encontra preparada para enfrentar-se à diversidade, à desigualdade e à exclusão social (as minorias, a cultura da marginalidade, a inadaptação social, a xenofobia, etc.)”.

Neste mesmo sentido, Leite (2002:97) adverte que “se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder

uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais”.

Na verdade, nas escolas portuguesas, há um histórico de defesa da homogeneização. Porém, como alerta Peres (2000:104) “a escola estandardizada, meritocrática e selectiva, o *curriculum* monocultural, o aluno padrão (no caso português: branco, católico, urbano de classe média) e o professor ideal, produtos das estruturas burocrático-administrativas e das culturas hegemónicas predominantes nos actuais sistemas educativos, não se compaginam com a diversidade individual e colectiva dos contextos multiculturais. A escola democrática-intercultural, vertebrada num *curriculum* compreensivo/intercultural e em práticas educativas diferenciadas e integradoras é, sem dúvida, um edifício em construção.”.

Defendemos a necessidade de se desenvolverem práticas pedagógicas que vão de encontro aos interesses de cada aluno e de se incentivar a sua participação activa no processo de ensino-aprendizagem. Para conseguirmos este fim, é necessário rever as práticas de ensino, dado que estas, de um modo geral, prevêm a homogeneidade e estão cada vez mais desactualizadas, face à situação actual e que, como atrás enunciámos, se caracteriza pela heterogeneidade de alunos.

Para um melhor relacionamento e eliminação de atitudes xenófobas, discriminatórias e de cariz segregador, bem como de atitudes racistas, tem sido proposto o recurso a uma pedagogia intercultural onde exista respeito pelo outro, enquanto ser diferente com identidade própria.

Rocha-Trindade (1992:72) realça o importante papel da Escola que “como estrutura instituída, em colaboração com as famílias (núcleos celulares da sociedade) detém o espaço curricular e o espaço cultural que a vocacionam para o desempenho de funções potencialmente harmonizadoras e integradoras das culturas em presença”.

Na nossa percepção, a educação intercultural é uma estratégia educativa que promove a interacção entre as diversas culturas com o objectivo de enriquecer a sociedade em geral, sendo que a pedagogia intercultural procura que todos os discentes beneficiem de condições pedagógicas que permitam assegurar o seu desenvolvimento educacional sem que este seja condicionado por factores como língua, religião, género, idade e outras características culturais que os distingam dos demais em que se pretende que exista a troca e partilha de saberes e experiências, bem como o enriquecimento mútuo.

Como sustenta Marques (1999:75) “a resposta adequada reside na defesa de uma educação cultural que, por ser eminentemente cultural, se revela na abertura às outras culturas, num diálogo intercultural que não produza marginalidades curriculares expressas nos guetos curriculares, mas também não hostilize as outras vozes e as outras culturas, dando, pelo

contrário, espaço para que essas vozes se façam ouvir e contribuam para que, da diversidade cultural, se construa uma sinfonia e não uma algazarra curricular”.

Numa perspectiva de adopção do paradigma intercultural, a presença dos vários contextos culturais é encarada como um factor de enriquecimento para as crianças autóctones e de diferentes grupos culturais em que se pretende contrariar o etnocentrismo, o racismo, a xenofobia e a intolerância e promover valores de solidariedade, cooperação e inter-ajuda. Por isso, concordamos com Martins (1998:187) quando refere que “o interculturalismo deverá ser entendido, por um lado, como interacção, reciprocidade, intercâmbio, a abertura, a aproximação, a convivência e solidariedade efectiva e, por outro lado, o reconhecimento de valores, modos de vida, costumes, representações simbólicas na mesma cultura ou entre culturas diferentes”.

Na concepção de Ferreira (2003:111) a educação intercultural “deverá conciliar a unidade com a diversidade. Unidade num país, num continente, num mundo que tem um destino comum; diversidade de culturas, de identidades, marcadas pelos contextos de origem, diferenciados sob os pontos de vista geográfico, histórico, religioso. Culturas que, fora e dentro do seu contexto de origem, se vão inevitavelmente modificando, porém de formas também diversas”.

É no quadro destas ideias que consideramos que os objectivos da interculturalidade serão alcançados nas nossas escolas, quando os alunos não forem discriminados pelas suas diferenças e o seu processo de ensino-aprendizagem não for condicionado por factores exteriores. Só com uma intervenção conjunta de todos os agentes de ensino é possível assegurar o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas culturas de origem. Ao mesmo tempo, é imprescindível uma reorganização curricular que contemple a diversidade cultural em que os processos de avaliação e metodologias sejam adequados a cada aluno, promovendo-se desta forma a diferenciação pedagógica.

Uma escola que mantém inalteradas, ou com modificações inadequadas, a sua estrutura e que não tem sido capaz de compreender as profundas e rápidas transformações que o mundo à sua volta tem sofrido, não pode cumprir com êxito a sua função de educar. Para grande parte dos alunos entrar numa escola é entrar num mundo diferente, onde os aspectos essenciais do seu dia-a-dia estão completamente desajustados da sua realidade. Neste sentido, Cortesão (2001:54) adverte: “A prática atenta às problemáticas interculturais, temos de reconhecê-lo, está ainda muito longe de se encontrar consolidada no sistema educativo português.”.

É nossa convicção que é necessário promover troca e partilha de saberes e de experiências entre agentes educativos, que poderão ocorrer em acções de formação contínua, visto que existem diversos projectos e experiências pedagógicas diversificadas que têm obtido bons resultados. É com a aprendizagem colaborativa entre agentes educativos que se difundem boas práticas e se divulgam experiências que podem ser reutilizadas e mesmo reformuladas se necessário. Com a

partilha e troca de opiniões é possível repensar os conteúdos curriculares, rever metodologias e estratégias, dinamizar a criação de materiais pedagógicos procurando motivar toda a comunidade educativa para a cooperação e entreajuda.

Esta crença é corroborada por Nóvoa (1992, in Leite, 2002:231) quando afirma que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. É também no quadro desta crença que no projecto mais amplo que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento prevemos o recurso a um processo de recolha de dados que convive com situações de formação contínua.

Face à diversidade há que inovar e formar para a interculturalidade

Tem sido reconhecido que a formação inicial deverá proporcionar aos futuros professores instrumentos conceptuais e metodológicos que lhes permitam analisar as situações que surgem no exercício profissional e que permita neles intervir de forma consciente. No entanto, Medeiros e Martins (1998:295) referem que “a formação inicial de professores é *de per si* um desafio, porque está sempre em processo, sempre imperfeita... criando aos formadores a inquietação permanente e uma exigência intrínseca de qualidade. (...) a formação de professores é um processo inacabado, complexo, cada vez mais difícil e cada vez mais apaixonante”. Na verdade, na formação inicial é importante desenvolver competências nos futuros professores que lhes facultem conhecimentos não só ao nível científico, mas também pedagógico, possibilitando-lhes o contacto com diferentes realidades culturais. Ao mesmo tempo, é importante valorizar a área da interculturalidade em que se sensibilize os futuros professores a promover o respeito pela diversidade.

Pereira (2004:11-12) alerta para o facto de que “apesar de o discurso multiculturalista ter influenciado fortemente a legislação escolar e as políticas educativas, continua a haver um enorme hiato entre a retórica e a prática. Tal hiato deve-se, sobretudo, a um insuficiente e ineficaz sistema de formação contínua de professores, o qual não tem dado o relevo adequado a uma problemática tão importante e necessária, impedindo ou dificultando o acesso de muitos professores, nomeadamente os mais antigos, a informações, conhecimentos e competências no âmbito da educação multicultural”.

Embora nos pareça que a formação de professores no âmbito da interculturalidade não é a solução miraculosa para a questão da problemática da diversidade cultural, mas sim uma das possíveis estratégias a adoptar para a sensibilização dos docentes e procura de justiça social e fomentação de valores de solidariedade, tolerância e respeito pelos outros, consideramos, no

entanto, que ela é de enorme importância. Através da participação dos professores em acções de formação contínua estes poderão desenvolver a aquisição de competências e a troca de opiniões e sugestões que lhes permitam desenvolver estratégias educativas que envolvam todas as crianças em actividades fomentadoras de aprendizagens significativas para os alunos e que apoiem uma educação para a cidadania.

Na mesma linha de acção, Díaz-Aguado (2003:23) assinala que a maioria dos trabalhos desenvolvidos por Sleeter, 1990; Gay, 1989; Bliss, 1990; Grant e Sleeter, 1989; Schön, 1992; Jordan, 1994) “destaca a formação dos professores como uma ferramenta-chave para ultrapassar as dificuldades observadas e devendo satisfazer as seguintes condições: ser ao mesmo tempo teórica e prática, desenvolver nos professores atitudes coerentes com os objectivos da educação intercultural e, sobretudo, permitir-lhes a aquisição dos recursos necessários para adaptar o ensino á diversidade dos alunos, entre os quais se destaca a aprendizagem cooperativa”.

Ou seja, e na continuação do que estamos a argumentar, seria benéfico que os professores beneficiassem de formação no âmbito da educação intercultural na formação inicial, e aprofundassem as questões em formação contínua. A mesma opinião é manifestada por Cortesão e Stoer (1997:20) afirmando que “a interculturalidade é, para todos os efeitos, uma realização da globalização. Esta realização passa evidentemente por formação inicial e formação contínua de professores, ou seja de agentes educativos”.

Estamos convictos que as atitudes dos docentes face à diversidade são preponderantes para a promoção de uma escola que promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente da raça, religião, cultura, sexo... É de consenso geral que se um docente ignorar a diversidade e revelar atitudes negativas face à diferença irá transmitir mesmo que inconscientemente essas concepções e crenças para os discentes e acentuará as desigualdades. Em contrapartida, um professor que valorize a diversidade e revele atitudes positivas face a todos os alunos irá promover um clima de compreensão e inter-relacionamento favorável para todas as crianças.

“As atitudes, as expectativas e as percepções do professor têm uma forte influência na atitude que o aluno revela para com a escola, na sua segurança, no seu comportamento e nas suas próprias percepções”, como sustenta Wyman (2000:22). Corroboramos igualmente, Pereira (2004:29) quando advoga que “as atitudes dos professores são uma questão central na educação multicultural, delas dependendo a eficácia ou o insucesso de qualquer programa”.

Os professores deverão efectivamente promover o reconhecimento das diferenças culturais e atender a este aspecto, aquando a selecção de manuais escolares, na escolha de autores estudados em literatura, bem como na perspectiva adoptada sobre a história, de modo a atenderem a diferentes pontos de vista. É neste sentido que Nóvoa (1993, in Zeichner, 1993:11)

salienta a “necessidade de ajudar todos os professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada”.

No quadro de uma educação para o respeito activo de uma educação para a cidadania, os professores têm o papel de informar e sensibilizar os seus alunos para uma penalização de condutas racistas e de intolerância, desenvolvendo uma prática pedagógica baseada na solidariedade, igualdade de direitos e respeito pelo outro. Por isso, é imprescindível que os docentes estejam atentos a diferentes formas de intolerância.

Cortesão e Stoer (1997:26) apontam para “um professor investigador e conhecedor preocupado em promover nos seus alunos bilinguismo cultural, portanto, um professor cujas preocupações com a diferença, com a diversidade, não sejam submetidas e paralisadas pelas preocupações, habitualmente hegemónicas, inerentes às práticas monoculturais”. Em sentido idêntico, e orientada para formas que possam concretizar este objectivo educacional, Leite (2002:223) refere a importância do professor “como agente activo na configuração, construção ou reconstrução do currículo e integrado em organizações flexíveis, onde as intenções educativas são expressas apenas em termos de grandes linhas definidoras da acção” e aponta para uma “formação que predisponha para a mudança, para a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças e dos jovens, para a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características socio-económicas têm no desempenho e no sucesso escolar, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para a capacidade de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e, finalmente, para a capacidade de os professores se questionarem e de aprenderem a aprender” (*idem*:245).

Investigação Empírica: um estudo com professores sobre a escola e a diversidade cultural

1. Objectivos da Investigação

Os principais objectivos do estudo empírico que aqui apresentamos foram: verificar se existiam dois tipos de professor - treinador e instrutor - que se distinguissem pelas suas práticas educativas, sendo o primeiro mais intercultural, enquanto que o segundo, provavelmente, estaria associado às práticas monoculturais; identificar as atitudes dos professores do 1.º CEB face à diversidade de alunos de diferentes grupos culturais que frequentavam a escola e se estas atitudes se diferenciavam de acordo com algumas variáveis independentes; e perceber o papel da formação em educação intercultural para a mudança de metodologias e estratégias educativas fomentadoras da valorização da diversidade cultural.

2. Metodologia

A investigação teve por base o paradigma quantitativo. Neste estudo empírico foi seleccionado o inquérito por questionário como instrumento de pesquisa dirigido a 125 professores do 1.º CEB a exercerem funções lectivas, no ensino público, na zona norte. A distribuição e a recolha dos inquéritos decorreram no ano de 2006, num total de nove agrupamentos contactados, abrangendo trinta e quatro escolas.

O questionário era composto por cinco partes sendo que: a primeira parte referia-se à caracterização a nível pessoal e profissional; a segunda parte dizia respeito à caracterização do contexto escolar; a terceira parte contemplava questões indutoras de recolher as opiniões dos docentes sobre parâmetros que consideravam importantes para definir um bom professor; a quarta parte contemplava questões sobre a formação de professores; a quinta parte abrangia diversas questões em que se pretendia recolher e informações sobre opiniões, atitudes, práticas pedagógicas relativas à diversidade cultural.

3. Amostra

A amostra ao nível de sexo verifica uma maior representatividade por docentes do sexo feminino sendo de 94,4%. Os agrupamentos etários encontram-se representados por 54,4% de professores com idades compreendidas entre 23 a 39 anos, sendo que 44% estão no segmento dos 40 a 60 anos, não tendo respondido a esta caracterização 1,6%.

Constatou-se que 43,2% dos respondentes indicaram ter 1 a 10 anos de serviço, referindo 48,8% dos inquiridos ter tempo de serviço superior a 10 anos. Há a ressaltar que 8% dos docentes não responderam a esta questão.

Todos os indivíduos que constituem a amostra deste estudo referenciaram ter nacionalidade portuguesa, sendo que 38,4% dos inquiridos referem trabalhar com alunos de diferentes grupos. Com base nos dados recolhidos podemos afirmar que há uma percentagem elevada de docentes que não beneficiaram de formação no âmbito da educação intercultural, pois apenas 29,6% dos respondentes responderam afirmativamente a esta questão. Tendo em conta apenas estes sujeitos da amostra, que afirmaram ter usufruído de formação neste domínio, verificámos que na maioria das situações a abordagem à educação intercultural decorreu durante a formação inicial (70,3%), sendo que através de formação contínua em forma de acções participaram 24,3%, numa especialização cooperaram 13,5% e no mestrado houve 5,4% que usufruíram de formação neste domínio e noutro tipo de formação evidenciou-se a participação de 2,7% de sujeitos.

Os professores inquiridos que afirmaram não ter realizado formação no domínio da educação intercultural referenciaram os factores que condicionaram esta escolha, nomeadamente, o desconhecimento de acções de formação neste âmbito (59,5%), a falta de tempo e

disponibilidade (17,86%), por outros motivos que não os enunciados (7,14%); o facto de as acções serem teóricas e pouco elucidativas (5,95%) e, por último, o desinteresse pela temática (3,57%).

Mesmo evidenciando-se uma elevada percentagem de professores que não realizaram formação no âmbito da interculturalidade, constatou-se que na maioria das situações estes inquiridos avaliavam a sua formação em interculturalidade como sendo suficiente (76%) para a dinamização da educação intercultural. Acresce que uma percentagem significativa de docentes revelou interesse em frequentar uma acção de formação no âmbito da interculturalidade (68%).

4.Resultados

Professor treinador e professor instrutor

Foram adaptadas as escalas construídas por Ventura e Neto (2001) que diferenciavam a amostra ao nível dos tipos de professor, designadamente o treinador e o instrutor. Como já referimos, o professor treinador surge como um agente educativo reflexivo que revela preponderância para o professor intercultural, enquanto que o professor instrutor pelas suas práticas de ensino assemelha-se ao professor monocultural.

No presente estudo empírico, num primeiro momento, os dois factores foram submetidos a uma análise factorial seguida do método de rotação varimax com Kaiser Normalization.

No quadro 1 apresentam-se as contribuições superiores a .45 para cada um dos dois factores mencionados.

Quadro 1 – Contribuição factorial dos itens de tipos de professores

Professor treinador		Factor 1
Incentivar a autonomia		.72
Revelar imparcialidade / sentido de justiça		.57
Saber dialogar		.77
Reconhecer a diferença		.55
Desenvolver uma perspectiva pluralista de cultura		.81
Incrementar o respeito mútuo das culturas, na sala de aula		.76
Reforçar a competência cultural do aluno		.78
Professor instrutor		Factor 2
Saber manter o respeito e a disciplina		.60
Ter método bom de ensino		.80
Ser exigente		.80
Saber ensinar /competência		.82

Num segundo momento, procedeu-se à avaliação de consistência interna desta duas dimensões utilizando o teste de Alpha de Cronbach, em que se obteve o valor para o factor 1 de $\alpha=.87$ e para o factor 2 de $\alpha=.80$.

Características pessoais e profissionais do professor instrutor e do professor treinador

Quanto à categoria idade e com base na análise de variância, constatou-se que o efeito principal é significativo $\{F(1,115)=4,65 ; p<0.05\}$ no que se refere ao professor instrutor. É patente que os professores mais velhos são mais instrutores.

Relativamente à variável tempo de serviço, verificam-se diferenças significativas no professor instrutor $\{F(1,108)=4.63; p<0.05\}$ em que se constata que os professores com mais tempo de serviço são efectivamente mais instrutores.

Em conclusão, e não se verificando diferenças relativamente à categoria profissional, à existência de alunos de diferentes grupos culturais na escola, à experiência de leccionação com alunos de diferentes grupos culturais, a ter beneficiado de formação em educação intercultural, à avaliação da formação em educação intercultural e interesse em frequentar acções de formação deste âmbito, pode-se referir que se é tanto mais **instrutor** quanto:

-mais velho se for (40 – 60 anos) e

-mais tempo de serviço se tiver (11 – 40 anos).

A Escala de Tolerância

Neste estudo empírico foi utilizada a versão portuguesa da Escala de Tolerância, em que se solicitava aos professores inquiridos para avaliarem os itens propostos constantes no quadro 2.

Com recurso ao teste de Alpha de Cronbach avaliámos a consistência interna desta escala, sendo que se obteve o valor $\alpha=.77$.

Quadro 2 – Itens da Escala de Tolerância

Item	Média	Desvio padrão
É má ideia que pessoas de diferentes etnias casem uma com a outra.	4,15	0,92
Os que não são brancos que vivem aqui não devem esforçar-se para ir onde não são desejados.	4,11	0,77
Se os empregadores apenas querem contratar certos grupos de pessoas, isso é com eles.	3,94	0,85
Fico zangado(a) quando vejo imigrantes recentes na televisão a pedir os mesmos direitos que os portugueses.	3,78	0,96
É bom ter pessoas de diferentes grupos étnicos a viver no mesmo país.	3,74	0,68
Deveríamos promover a igualdade entre os portugueses independentemente da origem étnica.	4,14	0,56
Não me sinto à vontade numa sala cheia de pessoas de culturas diferentes que agem de modo diferente e que falam com um sotaque acentuado.	4,03	0,83

Atitudes dos professores face à diversidade e à formação em educação intercultural

Tendo por base os objectivos do estudo que realizámos foram apresentados os itens que procuravam identificar as atitudes dos professores em relação à diversidade e as atitudes dos professores face à formação em educação intercultural.

Desta forma, o conjunto inicial de trinta itens foi submetido a uma análise em componentes principais, onde emergiram dois factores, sendo que estes foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax.

O quadro 3 apresenta as contribuições superiores a 0,45 para cada um dos factores referenciados e permite observar as duas dimensões que emergiram neste estudo empírico.

Recorrendo ao teste de Alpha de Cronbach, avaliámos a consistência interna destes dois factores, sendo que se obteve o valor para o factor 1 de $\alpha=.81$ e para o factor 2 de $\alpha=.67$.

Quadro 3 – Contribuição factorial dos itens das atitudes e formação dos professores em relação à diversidade

Atitudes em relação à diversidade		Factor 1
É necessário fomentar o reconhecimento de outras culturas na escola.		.63
Turmas homogêneas têm melhor aproveitamento escolar.		-.59
O professor deve organizar e planificar as actividades, bem como seleccionar e conceber materiais pedagógicos tendo em conta a diversidade cultural.		.55
Os alunos de diferentes grupos étnico-culturais estão integrados na escola e contribuem para o enriquecimento da prática pedagógica.		.64
Os alunos devem partilhar conhecimentos, valores e experiências relacionados com a sua cultura.		.69
O professor deve atender à cultura de origem de cada aluno e valorizá-la.		.82
O Projecto Curricular de Turma deve contemplar iniciativas de sensibilização da população escolar para a diversidade e apresentar estratégias e actividades que fomentem a diferenciação pedagógica.		.60
A coexistência de alunos de grupos “maioritários” com discentes de grupos “minoritários”, na sala de aula, é benéfica para ambos.		.66
Formação em Interculturalidade		Factor 2
As escolas contam com técnicos especializados para apoiar crianças de grupos minoritários.		.58
Os professores estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalharem com crianças de diferentes culturas e nacionalidades.		.46
Os docentes têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade.		.76
O curriculum não tem em conta a diversidade sócio-cultural dos alunos.		-.68
O professor tem autonomia para proceder a adaptações curriculares para alunos de diferentes grupos étnico-culturais.		.60
Os planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas contemplam acções relacionadas com a interculturalidade.		.65

A relação entre os diferentes tipos de professor: treinador e instrutor e as atitudes destes relativamente à diversidade, a tolerância e a formação em interculturalidade

Depois de identificados dois tipos de professores, referenciadas as dimensões relativas às atitudes face à diversidade e à formação para o intercultural, bem como a escala da tolerância, constatámos de que forma se inter-relacionavam.

Através dos dados obtidos da correlação de Pearson verificámos que há correlação significativa entre o professor treinador, a tolerância e as atitudes face à diversidade de carácter mais positivo, conforme demonstra o quadro 4. Desta forma observa-se uma concepção do professor treinador como intercultural que desenvolve atitudes favoráveis face à diversidade e de tolerância. Em contrapartida, o professor instrutor não revela esta correlação.

Quadro 4 – Correlação entre os dois tipos de professor: treinador e instrutor, a tolerância, as atitudes em relação à diversidade e a formação em interculturalidade

	Treinador	Instrutor	Tolerância	Atitudes face à Diversidade	Formação em Interculturalidade
Treinador	1	.421**	.286**	.439**	.004
Instrutor	.	1	.046	.041	.091
Tolerância	.	.	1	.499**	.006
Atitudes face à diversidade	.	.	.	1	-.004
Formação em Interculturalidade	1

(**) $p < 0.01$

Denote-se a existência de uma correlação significativa entre o professor treinador e o professor instrutor. Estes resultados vão no sentido dos estudos de Cortesão e Stoer (1995:44-45) que afirmam a existência de professores mais inter/multiculturais ou mais monoculturais e acrescenta que “sendo tipos ideais, tanto o Professor Monocultural como o Professor Inter/Multicultural são (...) construções: embora seja de esperar que a maioria dos professores se aproximem mais do primeiro tipo-ideal, não surpreenderá encontrar outros que se aproximem mais do segundo. Na verdade, pode dizer-se que todos os professores são até certo ponto, mono e inter/multiculturais (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado, “portadores” da cultura nacional e, por outro, “obrigados” – lembra-se aqui a chamada “educação compensatória” – a olhar para a diferença). Contudo, vai uma distância grande entre o olhar passivo para a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a conhecer, e a adopção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa, mas também como projecto a realizar nesta época de globalização”.

As conclusões do estudo desenvolvido por Ventura e Neto (2001:192) também indicam que há uma correlação significativa entre os dois tipos de professor identificados, pelo que os autores referem que “na realidade não é frequente depararmo-nos com indivíduos puros, absolutamente treinadores ou absolutamente instrutores”.

Características pessoais e profissionais dos professores em função das escalas tolerância, atitudes face à diversidade e formação em interculturalidade

Aferiu-se que os professores mais novos são mais tolerantes, visto que se verificou que o efeito principal é significativo $\{F(1,112)=7,05; p<0.05\}$. Acresce que os professores mais novos também revelam atitudes mais favoráveis face à diversidade $\{F(1,109)=13,18; p<0.05\}$. No que concerne à formação em interculturalidade não há diferenças significativas.

Os resultados deste estudo vão de encontro aos obtidos por Alkan, Breede *et al.* (1990, in Peres, 2000:234) que realizaram um trabalho subordinado ao tema “Education in a plural society: A survey of the professional opinions of teacher’s in Europe”, cujo objectivo era “auscultar os professores sobre o conceito de educação multicultural e a forma de a levar à prática”, sendo que aplicaram o inquérito em quatro países da União Europeia (França, Grã-Bretanha, Holanda e RFA). Estes autores concluíram que “os professores mais novos (considerados pelos autores até aos 40 anos) (...) têm habitualmente opiniões e atitudes mais tolerantes do que os professores mais velhos”.

Constatou-se que os professores com menos tempo de serviço revelam ser mais tolerantes, visto que $\{F(1,103)=4,08; p<0.05\}$.

Os professores que avaliaram de forma positiva a sua formação em educação intercultural apresentam efectivamente uma formação em interculturalidade mais consistente, em que $\{F(1,103)=12,14; p<0.05\}$. Relativamente à variável interesse em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade, verifica-se quer os professores interessados em participar em acções deste domínio são mais tolerantes $\{F(1,102)=16,23; p<0.05\}$ e têm atitudes mais favoráveis face à diversidade $\{F(1,98)=12,66; p<0.05\}$.

Concluindo, e não se verificando diferenças significativas relativamente à categoria profissional, à existência de alunos de diferentes grupos culturais na escola, à experiência de leccionação com alunos de diferentes grupos culturais e a ter beneficiado de formação em educação intercultural, a pesquisa permite concluir que:

a) **o professor é mais tolerante** quanto:

-mais novo for (23 – 39 anos);

-menos tempo de serviço tiver (1 – 10 anos);

-estiver interessado em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade.

b) **o professor revela atitudes mais favoráveis face à diversidade** quanto:

-mais novo for (23 – 39 anos);

-estiver interessado em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade.

c) **o professor revela maior solidez na formação em interculturalidade** quanto:

-avaliar de forma mais positiva a sua formação.

Formação em Educação Intercultural

Com o intuito de perceber como os docentes se consideravam preparados para trabalhar com crianças de diferentes grupos culturais, colocámos os seguintes enunciados: “Os professores estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalharem com crianças de diferentes culturas e nacionalidades” e “Os docentes têm conhecimento de legislação e programas a nível nacional e internacional relativos à interculturalidade”.

Com base nos dados apresentados concluímos que uma elevada percentagem de professores considera que os docentes não estão suficientemente preparados científica e pedagogicamente para trabalharem com crianças de grupos diferenciados (60%). Também é patente que somente 10,4% concebe que os professores têm conhecimento de legislação e programas no âmbito da interculturalidade.

Conclusão

Tem sido amplamente afirmado que a escola não deve ser uma instituição que funcione como simples transmissora de conhecimentos, que se manifeste acrítica e fechada à intervenção de outros participantes e à dinamização de projectos inovadores. Pretende-se que a escola surja como entidade que ensina, socializa e personaliza, desenvolvendo a criatividade dos alunos, valorizando e fomentando a atitude crítica, a abertura ao outro e a exigência da auto-responsabilização dos actos de todos, e de cada um, dos membros da sua comunidade. Pelos dados que aqui apresentámos, consideramos que o professor instrutor que emergiu no presente estudo pelas suas práticas pedagógicas se associa ao professor monocultural, enquanto que o professor treinador pela sua atitude de abertura e valorização da diversidade se revela intercultural.

O conjunto de tendências detectado pode ser sintetizado da seguinte forma: os docentes são mais instrutores quanto mais velhos forem (40 – 60 anos) e mais tempo de serviço tiverem (11 – 40 anos). Os professores treinadores são tendencialmente mais tolerantes e revelam atitudes de maior aceitação da diversidade, sendo que a idade encontra-se entre as variáveis que ajudam a definir este padrão. Constatou-se que os professores mais jovens (23-39 anos) são mais tolerantes e revelam atitudes de maior aceitação da diversidade, em que são os docentes com menos tempo de serviço que se revelam mais tolerantes e a variável interesse em frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade apresenta diferenças significativas no sentido de que os professores mais motivados para frequentar estas acções revelam-se mais tolerantes e demonstram atitudes mais favoráveis face à diversidade.

No que concerne à dimensão formação em interculturalidade, constatou-se que esta é mais sólida quando os professores avaliam de forma mais positiva a sua formação neste domínio. Por isso, consideramos que se pretendemos promover a tolerância e atitudes mais positivas face à diversidade é importante sensibilizar os docentes para que sejam mais treinadores. Concebemos que uma forma de obter este fim é a dinamização de acções de formação que contribuam para uma troca de experiências e a fomentação de novas práticas pedagógicas que vão de encontro aos objectivos da interculturalidade.

Acreditamos e defendemos que a formação concebida como espaço de troca de opiniões e reflexão com partilha de experiências e de dispositivos pedagógicos inovadores e fomentadores de aprendizagens interculturais será uma mais-valia para a sensibilização de professores instrutores para que se tornem mais treinadores, visto que estes últimos revelam-se mais favoráveis à diversidade e à tolerância. No entanto, esta formação deverá ser entendida numa perspectiva de reflexão-acção.

Em síntese, com este trabalho de pesquisa ficou patente a necessidade de apostar numa formação de professores que contemple a diversidade e valorize os diferentes grupos culturais no sentido de sensibilizar o professor instrutor para que se torne treinador. É neste sentido que este estudo irá ser ampliado dirigindo-o, agora, para a formação contínua de professores. E entre os motivos que justificam esta opção, está apoiarmos Rocha-Trindade (1992:72) quando assinala que “a formação de professores e de outros agentes educacionais e de intervenção social, numa óptica de convivência construtiva em ambiente de multiculturalidade, constitui uma prioridade absoluta para um país como Portugal”.

Referências Bibliográficas

Cortesão, Luíza & Stoer, Steve (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação intercultural – Relatório Final*. Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, Luíza & Stoer, Stephen (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 7, 7-28.

Cortesão, Luíza (2001). Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais – Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã. In David Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, 49-58. Porto: Porto Editora.

Díaz-Aguado, María José (2003). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, Manuela Malheiro (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leite, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Marques, Ramiro (1999). Currículo nacional, educação intercultural e autonomia curricular. In Ramiro Marques; Maria do Céu Roldão (Org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. Reflexão Participada. Coleção CIDINE, n.º 8, 63-82. Porto: Porto Editora.

Martins, Ernesto Candeias (1998). Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de “Baixa Densidade”. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 175-190. Porto: Porto Editora.

Pereira, Anabela (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.

Peres, Américo Nunes (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.

Perotti, Antonio (1997). *Apologia do Intercultural*. Coleção Educação Intercultural, n.º 7. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural – Ministério da Educação.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1992). Migrações e Multiculturalismo. In Ministério da Educação; Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Escola e Sociedade Multicultural*, Coleção Educação Intercultural, n.º 1, 65-73. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Stoer, Stephen R.(2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão & José Alberto Correia

(Orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*, 245-275. Porto: Edições Afrontamento.

Ventura, Maria Filomena da Silva (2001). *Atitudes do professor perante o aluno oriundo dos PALOP*. Dissertação mestrado, orientação de Prof. Dr. Félix Neto. Porto: Universidade Aberta.

Wyman, Sarah LaBrec (2000). *Como Responder à Diversidade Cultural dos Alunos*. Coleção CRIAP, n.º 14. Porto: Edições Asa.

Zeichner, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.