

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em
Educação Especial

Dissertação

*Da (In)Diferença à intervenção: O contributo da Educação
Intercultural na Educação Especial*

Trabalho realizado por:

Ana Sofia Salazar de Sousa Ribeiro

Nº 2004003

Porto

Janeiro de 2011

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em
Educação Especial

Dissertação

*Da (In)Diferença à intervenção: O contributo da Educação
Intercultural na Educação Especial*

Trabalho realizado por:

Ana Sofia Salazar de Sousa Ribeiro Nº 2004003

Orientador:

Professora Doutora Joana Cavalcanti

Co-orientador:

Mestre Mário Cruz

Trabalho realizado no âmbito
da obtenção do grau de Mestre

*Porto
Janeiro 2011*

“Falar de diferença pode ser feito de outra forma: acentuando o contributo que os vários grupos sociais e culturais podem trazer à construção social, e não seguir inquestionavelmente o que tem sido a norma (...) numa “exaltação das diferenças” (...).”
(Helena Costa Araújo, cit por Rodrigues, 2001, p.147)

RESUMO

Palavras-chave: Educação Intercultural, Educação Inclusiva, Diferenciação Pedagógica, formação de Professores, Investigação-acção

Contemporaneamente, a educação tornou-se um desafio, porque não pode ser pensada como um fenómeno estrutural, mas sim conjuntural, abraçando a efectiva triangulação entre escola-família-comunidade, de forma a espelhar e a evidenciar a diversidade que reflecte o “arco-íris” da nossa sociedade tão fortemente heterogénea (Stoer & Cortesão, 1999).

Reconhecemos, desta forma, o papel primordial da escola no desenvolvimento de uma Educação Intercultural e inclusiva. Assim sendo, este estudo procura (re)conhecer os caminhos do “Movimento Escola Inclusiva” e da Interculturalidade, passando pelo entendimento destes fenómenos que se inter-relacionam e complementam, incidindo a nossa atenção no âmbito da Educação Pré-escolar.

A incidência neste nível educativo tem em consideração a realização de uma investigação acerca do trabalho transdisciplinar entre Educador de Infância (docente) e Terapeutas (ocupacional e de fala) para a inclusão de uma criança com características do espectro do autismo numa sala do Pré-escolar no Grande Porto.

A nossa investigação avocava um carácter exploratório, que se inseria no paradigma da investigação qualitativa, um estudo de caso, sobre a forma como a realização de um trabalho transdisciplinar contribui para a fomentação da Educação Intercultural como promotora de práticas inclusivas, nomeadamente para a criança autista, sujeito deste estudo.

Com a realização deste trabalho, consideramos que a Educação Inclusiva começa a ser uma realidade, nomeadamente neste jardim-de-infância. Todavia, depreendemos que ainda existe um longo percurso para que se passe para uma efectiva prática educativa intercultural.

ABSTRACT

Keywords: Intercultural Education, Inclusive Education, Differentiated Teaching, Teacher Training, Action-Research.

At present-day society, education has become a challenge because it can't be thought of as a structural phenomenon, but rather cyclical, embracing the effective triangulation among school-family-community, in order to mirror and show the diversity which reflect the "rainbow" of our society which is so strongly heterogeneous (Stoer & Cortesão, 1999).

Therefore, we recognize the primary role of school in developing an inclusive and intercultural education. Thus, this study seeks to (re)cognize the ways of the "Inclusive School Movement" and Interculturalism through the understanding of these phenomena as interrelated and complementary, focusing our attention on the pre-school education.

The focus at this level will take into account the education attainment of investigation about the interdisciplinary work between kindergarden teacher and therapists (occupational and speech) for the inclusion of a student with characteristics of autism spectrum in preschool education, in Oporto.

Our research advocates an exploratory style which falls within the paradigm of qualitative research, and a case study on how carrying out a cross-curricular work contributes to the encouragement of intercultural education as promoting an inclusive practice, especially for the autistic child, subject of this study.

With this work we believe that Inclusive Education is becoming a reality, especially in this kindergarden. However, there's still a long way for moving towards an effective intercultural education practice.

RESUMEN

Palabras-clave: Educación Intercultural, Educación Inclusiva, Enseñanza Diferenciada, Formación docente, Investigación-acción

Contemporáneamente, la educación se ha convertido en un desafío porque no puede ser considerado como un fenómeno estructural, sino más bien cíclico, que abarca la triangulación efectiva entre escuela-familia-comunidad, con la finalidad de mostrar la diversidad que refleja el "arco iris" de nuestra sociedad tan fuertemente heterogénea (Stoer & Cortesão, 1999).

Reconocemos la función primordial de la escuela en el desarrollo de un programa de educación intercultural. Por lo tanto, este estudio trata de (re)conocer los caminos del "Movimiento de la Escuela Inclusiva" e Interculturalidad por de la comprensión de estos fenómenos como fenómenos interrelacionados y complementarios, centrando nuestra atención en la educación pre-escolar.

El enfoque en este nivel de educación se considera la realización de una investigación sobre el trabajo interdisciplinario entre profesora y terapeutas (ocupacional y del habla) para a inclusión de un niño con características del espectro autista en edad preescolar.

Nuestra investigación es un estudio exploratorio que se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa, y un estudio de caso sobre cómo llevar a cabo un trabajo transversal que contribuye al fomento de la educación intercultural como la promoción de prácticas inclusivas, especialmente para un niño autista, objeto de estudio.

Creemos que con esta investigación se puede concluir que la educación inclusiva se está convirtiendo en una realidad, incluyendo el jardín de infancia. Sin embargo, podemos deducir que hay un largo camino para avanzar, hacia la práctica efectiva de la educación intercultural.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Joana Cavalcanti e ao Mestre Mário Cruz pelos seus incansáveis apoios, longas horas de orientação e esclarecimento, assim como pelas suas palavras de incentivo e de felicitações por cada etapa vencida/conquistada.

À minha família e namorado, pelos seus apoios e presença constante nos momentos bons e nos momentos cinzentos da vida, dando sempre um sorriso quando necessário.

A todos os colegas e amigos que ajudaram a tornar este projecto possível e realizável.

À instituição e equipa que me acolheu e possibilitou a realização deste trabalho.

A todas as crianças, nomeadamente, e especialmente ao L., “actor” principal deste projecto um beijinho especial.

ÍNDICE

Introdução	11
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Perspectivas actuais da Educação Intercultural	19
1.1. O conceito de Educação Intercultural	20
1.2. Cultura, identidade e Interculturalidade.....	27
2. a Escola e a Educação Intercultural.....	40
2.1. Da escola de massas à escola Intercultural.....	41
2.2. O papel do currículo e da diferenciação pedagógica na Educação Intercultural	49
2.3. Professor monocultural versus professor intercultural	57
2.4. Investigação-acção e a formação de professores na Educação Intercultural	64
3. Os Caminhos interculturais da Educação Inclusiva	73
3.1. Por uma verdadeira Educação Inclusiva.....	74
3.2. Contributos da pedagogia intercultural para a Educação Inclusiva.....	84
4. A Educação Pré-escolar e as práticas interculturais e inclusivas.....	87
4.1. A evolução da Educação Pré-Escolar.....	88
4.2. As Potencialidades da Educação Pré-escolar como promotora de práticas inclusivas e Interculturais	97
5. Os Caminhos da Educação Intercultural e Inclusiva: o contributo no Pré-escolar	103
PARTE II - PARTE EMPÍRICA	
1.Desenho do estudo	111
1.1.Enquadramento do estudo	111
1.2. Pergunta de partida e objectivos do estudo	115
2. Opção Metodológica.....	117
2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados: entrevistas e observações ..	119

2.2. Métodos e técnicas de tratamento de dados: análise de conteúdo	122
3. Apresentação e interpretação dos dados	127
3.1. Perspectivas da Educação Intercultural: percepção e entendimento do conceito de Educação Intercultural	129
3.2. Escola e a Educação Intercultural.....	133
3.3. Caminhos interculturais da Educação Inclusiva: percepção e entendimento do conceito de Educação Inclusiva	138
3.4. Análise final dos dados obtidos.....	141
Considerações finais.....	144
Bibliografia	148
Anexos	

Índice dos Anexos

Anexos I - Guião da entrevista à Educadora

Anexos II - Guião da entrevista às Terapeutas

Anexos III - Entrevista à Terapeuta da fala

Anexos IV - Entrevista à Terapeuta Ocupacional

Anexos V - Entrevista à Educadora

Anexos VI- Observações das sessões da Terapia da Fala

Anexos VII - Observações das sessões de Terapia Ocupacional

Anexos VIII - Sessões de observação na sala com a Educadora

Anexos IX - Análise Temática

Anexos X - Grelha de análise

Anexos XI - Codificação da entrevista à Terapeuta da fala

Anexos XII - Codificação da entrevista à Terapeuta ocupacional

Anexos XIII - Codificação da entrevista à Educadora

Anexos XIV - Codificação das observações: sessões com a Educadora

Anexos XV - Codificação das observações: sessões com a Terapeuta da fala

Anexos XVI - Codificação das observações: sessões com a Terapeuta Ocupacional

INTRODUÇÃO

A temática principal deste projecto versará sobre o contributo da Educação Intercultural na Educação Especial, no sentido de se passar da aceitação da diferença, que por vez se constitui em (in)diferença, para a intervenção.

Analisando a legislação portuguesa, constatamos que desde a Constituição da República Portuguesa à Lei de Bases do Sistema Educativo passando por numerosos artigos oficiais que se têm produzido, nomeadamente o Decreto-lei 3/2008 que surgiu tendo como base as premissas e os princípios resguardados na Declaração de Salamanca (1994), podemos ler que:

“a Educação Especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida escolar ou profissional.” (in ponto 2 - Artigo 1º Objecto e âmbito, Decreto-Lei 3/2008)

Como forma de justificar a escolha desta temática, consideramos que, contemporaneamente, o conceito de identidade, defendido por Hall (2003), não sendo biologicamente determinado, é pluridimensional e que o contacto com outras culturas, outros sujeitos e situações diversas (re)constrói a nossa identidade, num quadro amplamente pluralista, intercultural.

A nível profissional, compreendemos que, num contexto global e multicultural, a escola aparece, personificada no docente, como o principal sistema com “competências” impulsionador da Educação Intercultural, tornando-se, desta forma, um alicerce importante no desenvolvimento da inclusão tão valorizado pela Educação Especial (Cortesão & Stoer, 1992).

A escola actual é caracterizada por Cortesão (1998b) e por Rodrigues (2001) como sendo uma “escola para todos”. Foi concebida para consagrar uma educação básica para todos, fomentando práticas e valores que progressivamente foram uma tentativa de atenuar as diferenças e concebendo, inicialmente, escolas especiais para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Ora, estas escolas simplesmente não correspondiam aos padrões

do “cliente-ideal” (aluno-tipo) para o qual a escola foi concebida, ignorando a diferença e encerrando-se naquilo a que Cortesão & Stoer chamam “daltonismo cultural” (1992).

Os autores Rodrigues (2001), Leite (2002), Zabalza (1999a; 1999b) apontam que se tornou indispensável para a escola quebrar com o tradicionalismo que a caracteriza, passando a repensá-la partindo do desenvolvimento da diversidade curricular, sendo esta uma oportunidade de enriquecimento da oferta formativa da escola.

Por outro lado, Perrenoud (1996) declara que a escola tem um longo caminho no sentido de desenvolver uma “educação libertadora”, análoga à tese de Freire (1997), isto é, uma educação onde o “velho” discurso que alude a uma sociedade cognitiva dá lugar a uma política educativa baseada na filosofia da igualdade onde a característica social, cultural, étnica e até mesmo pessoal de cada indivíduo é vista como factor de crescimento, com o fim de acabar com a “homogeneidade” que torna oculta a enorme riqueza presente na diversidade cultural.

Perante este discurso, Aguado (2003) propõe a existência de uma reflexão crítica acerca do posicionamento da escola em relação à pedagogia intercultural, podendo esta ser definida como promotora de práticas educativas junto de todos os membros da sociedade, de forma a valorizar a diversidade, num equilíbrio entre o formal e o informal, o individual e o grupal.

Tendo em conta o que foi acima exposto, surge a diferenciação pedagógica como uma das formas de inovação educativa baseada nos processos de definição, construção e participação social, alicerçada no quadro do discurso da multi/interculturalidade emergente da criação de pedagogia crítica, isto é, uma renovação do currículo que concretize o princípio da “escola para todos”, apoiada no sucesso educativo e na resposta positiva ao diálogo intercultural.

Na verdade, a realidade escolar actual espelha-se numa constante dicotomia, visto que, ainda que se invoque a inclusão dos alunos tendo em conta as suas características individuais, a realidade é que a escola se massificou, sem criar estruturas adaptativas de forma a responder à

diversidade, “enfrentando” o grupo como um todo homogéneo. Nesta escola, a cor do “arco-íris”¹ (Cortesão, 1998b), própria das diferenças e da diversidade cultural dos alunos, não é vista pelo docente como uma fonte de recurso para o desenvolvimento da aprendizagem.

Todavia, a Educação Intercultural aponta que cabe ao professor considerar a heterogeneidade presente nas escolas como uma “fonte de riqueza” que é preciso rentabilizar, criando condições, por meio de dispositivos de diferenciação pedagógica, para que se explore a riqueza da diversidade de culturas, utilizando as potencialidades da(s) cultura(s) dominante(s) e da(s) cultura(s) minoritária(s).

Analisando a realidade actual do sistema, de acordo com Rodrigues (2003), o seu olhar monocultural é fruto da organização realizada em torno da normalização que “aprisiona” os alunos em grupos aparentemente homogéneos, onde o docente se transformou num mero funcionário do sistema vigente, coagido à obrigação de valorizar o saber erudito do grupo dominante.

Efectivamente, encontramos dois tipos de professor (Stoer & Cortesão, 1999): a) o daltónico – monocultural – que defende a neutralidade do acto educativo onde a principal prioridade é a transmissão de conteúdos programáticos para “munir” o aluno de competências para poder responder às exigências do mercado de trabalho; b) o que “lê” o “arco-íris” da sala de aulas, aceitando as diferenças como um contributo significativo para todos.

Com o olhar monocultural surge o “mito das turmas homogéneas” (Cruz, 2010), algo que se deve repensar na educação obrigatória para a concretização de uma educação inclusiva, atendendo à diversidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que:

“A igualdade de direitos na educação deve significar um trabalho de comunidade inclusivo, onde se tenha em conta os vários tipos de diversidade: género, classe, cultura e as variações na capacidade funcional. O processo educacional tem que ultrapassar a perspectiva sobre a vida e a linguagem da cultura dominante, para também incluir a perspectiva acerca da vida e as formas de expressão das culturas não dominantes. Neste contexto, preconiza-se que todos os alunos se sintam bem com o ambiente de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, de experienciar que a sua origem, a sua língua e a sua identidade próprias são também aceites e respeitadas.” (p. 28)

¹ A expressão “arco - íris” (Cortesão L. , 1998b) será utilizada ao longo do corpo do texto para descrever a diversidade e a heterogeneidade presente nas salas de aulas, reflexo da nossa sociedade.

Na realidade, é pertinente terminar com o “mito das turmas homogêneas”, desenvolvendo um trabalho no sentido da inclusão atendendo à diversidade, para que todos possam aprender frequentando salas regulares com programas educativos adequados, assentes numa planificação flexível e sistemática, ao mesmo tempo que dispõem de recursos e apoios adequados às suas capacidades/necessidades.

Perante esta situação, em que o docente tem um “olhar daltónico” e o “Movimento Escola Inclusiva” impera, é a referência actual a questão de como gerir a heterogeneidade, preparando a escola (e a sociedade) para uma inclusão no verdadeiro sentido do termo. Surge com o Decreto-Lei 3/2008 a ideia de que as escolas efectivamente inclusivas e “respeitadoras” das diferenças como uma forma de enriquecimento cultural expressam a inclusão dos alunos independentemente das suas necessidades e especificidades culturais, procurando traduzir este movimento a favor da inclusão uma realidade, nas escolas.

Desta forma, a formação do professor deve fomentar uma atitude positiva face à inclusão das crianças com Necessidades Educativas, acabando com as barreiras existentes entre o ensino regular e o especial e levando a que, efectivamente, todos os cidadãos tenham um pleno acesso à educação.

Perante tal, a escola deve ser o motor impulsionador de uma efectiva inclusão, onde as “carências” dos alunos devem ser minimizadas, através de apoios, estímulos e as competências de cada aluno vistas como uma mais-valia, promovendo uma educação plena para todos.

O professor monocultural está preso a um universalismo falso, a um princípio de igualdade de oportunidades que reduz circunstâncias e realidades locais, vendo a diferença não pelo potencial que contém, mas como um obstáculo.

Para uma educação escolar intercultural, sustentamo-nos, deste modo, na tese de que a educação passa pela construção do conceito de professor inter/multicultural, a par da concepção e realização de práticas pedagógicas que se concretizam numa política de e para a diferença, numa perspectiva de proporcionar a todos um “bilinguismo cultural”.

Assumirmos esta posição implica que a escola caminhe no sentido de uma construção de um “currículo contra-hegemónico” que responda aos desafios do paradigma subjacente da interculturalidade, em que o professor numa atitude de acção-investigação e de valorização da formação contínua esteja consciente das potencialidades do “arco-íris cultural”, afastando-se das concepções que conduzem a um “currículo de gueto” que não prepare o indivíduo para os desafios educacionais.

Procuraremos conduzir este enquadramento teórico para as práticas na Educação Pré-escolar, uma vez que é dentro deste âmbito que pretendemos concretizar a nossa investigação em termos empíricos.

A realidade actual revela que a Educação Pré-escolar, nas últimas décadas, tem vindo a mudar a sua imagem, metamorfoseando as suas práticas no reflexo de um desafio social e intelectual, visto que este é também um contexto educativo marcado pela pluralidade de crianças (Vasconcelos, 1997).

O empenho do docente/Educador de Infância deve passar por estimular o envolvimento da criança, adoptando estratégias/métodos que o transformam num “agente social” com um papel preponderante para a criação de igualdade de oportunidades (Katz & Chard, 1997).

Com a realização desta investigação temos como objectivo conduzir os docentes a pensar criticamente acerca das práticas educativas dentro de uma perspectiva Intercultural como uma estratégia para exercitar os cidadãos a viverem numa sociedade desafiando a perspectiva da homogeneidade, assim como questionando a ideia de que a Educação Intercultural apenas consiste na comemoração da diversidade e o mito de que a educação é um instrumento para dar receitas correntes para resolver problemas específicos.

Será pertinente realçar que este estudo se divide em duas partes, sendo que cada uma delas se subdivide em capítulos.

Numa primeira parte debruçar-nos-emos no entendimento e compreensão das mudanças existente na escola contemporânea no âmbito da aplicação de práticas educativas interculturais e inclusivas.

Assim sendo, iniciaremos a nossa investigação debruçando-nos sobre algumas perspectivas actuais no âmbito da Educação Intercultural, assim como sobre dois dos conceitos que a ela subjazem: cultura e identidade.

No segundo capítulo, apresentaremos um pouco dos caminhos percorridos entre a “escola de massas” e os ideais da escola intercultural, onde se aceita a diferença como uma mais-valia, tão importante para a inclusão efectiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Para tal abordaremos os perfis dos docentes monoculturais e dos interculturais, abordando a importância do currículo, da diferenciação pedagógica assim como da investigação-acção e da formação contínua, no âmbito do desempenho do papel do docente no incremento de uma pedagogia intercultural.

No terceiro capítulo focaremos a nossa atenção na abordagem à filosofia inclusiva no âmbito do seu percurso “histórico” e suas directrizes educacionais, para melhor entendermos esta temática, procuraremos ainda correlacionar este tema com a interculturalidade para melhor compreendermos o contributo da Educação Intercultural na Educação Especial.

O quarto capítulo caracteriza-se pelo estabelecimento de uma correlação entre os conceitos anteriores e as práticas educativas na Educação Pré-escolar, uma vez que tal como já apontámos, temos como objectivo que a parte empírica se realize dentro deste nível escolar.

Por fim, para sintetizar e recapitular os conceitos abordados no campo de acção da nossa investigação, procuraremos para tal resumir e focalizar os principais conteúdos e ideias essenciais para o nosso estudo empírico.

Tendo em consideração o que foi enunciado anteriormente, partindo de alguns conhecimentos prévios, numa segunda parte, iremos realizar a nossa investigação neste âmbito, tendo em apreciação que a investigação no campo de acção das ciências sociais e humanas é um processo formado por um conjunto de fases de actuação diversas e consecutivas orientadas por um objectivo definidos pelo investigador.

Para orientação do nosso projecto de investigação propomos como pergunta de partida “**Quais os contributos dos pressupostos da Educação**

Intercultural nomeadamente para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?”

Como prováveis respostas a esta questão, sugerimos as seguintes hipóteses de trabalho:

- a) A formação dos professores no âmbito da Educação Intercultural contribui para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nas salas regulares;
- b) As práticas interculturais estão afastadas da filosofia da Educação Especial, porque apresentam filosofias e práticas distintas.

Ao longo deste projecto temos como principal objectivo responder à questão de partida verificando a autenticidade das hipóteses de trabalho tendo em conta os seguintes objectivos:

- a) Perceber de que forma a Educação Intercultural através do desenvolvimento duma pedagogia crítica e de uma efectiva inclusão concretiza ou não uma escola para todos;
- b) Aprender o papel do docente (da escola) no desenvolvimento de um currículo que atende à diversidade, desenvolvendo uma política educativa no âmbito de um efectivo desenvolvimento da inclusão e da Educação Intercultural;
- c) Compreender até que ponto as escolas têm assumido o seu papel de promotoras de uma sociedade Multi/intercultural e Inclusiva.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. PERSPECTIVAS ACTUAIS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

“O discurso intercultural inscreve-se neste horizonte o seu tempo distintivo e diferenciador enquanto um novo modelo de olhar, conhecer e expressar a realidade humana” (Gambôa, 1992, p. 21).

Desencadearemos a nossa investigação versando-nos pelo conhecimento do panorama actual da Educação Intercultural, focalizando-nos nas perspectivas actuais neste âmbito.

Antes de mais será pertinente começarmos por compreender, no subcapítulo 1.1, o que é a Educação Intercultural.

Reconhecendo o desafio que a sociedade contemporânea está a viver com as transformações estruturais que se desenvolvem na escola, aparece a Educação Intercultural para nos ajudar, enquanto cidadãos, a compreender e aceitar a diversidade patente na sociedade imersa num clima de globalização, onde as fronteiras entre países e comunidades deram origem a um cruzamento entre cidadãos do mundo com a sua cultura, costumes e vivências.

Baseando-nos em diferentes pedagogos, sociólogos, investigadores, dos quais podemos destacar Leite (2001; 2002; 2005), Zabalza (1999a; 1999b), Rodrigues (2001), Perrenoud (1996), Stoer & Cortesão (1999) no âmbito da Educação Intercultural, procuraremos desenvolver este conceito, uma vez que esta metodologia/filosofia educacional aparece como um desafio à formação dos cidadãos, nomeadamente dos discentes e docentes.

Como forma de melhor compreendermos este conceito, será fundamental conhecermos duas noções que ajudam a compreender o percurso de cada sujeito em termos de formação e de desenvolvimento: identidade e cultura.

No subcapítulo 1.2, procuraremos conhecer melhor estes termos porque, para além de se encontrarem intimamente correlacionados com o indivíduo, estão subjacentes à formação de uma Educação Intercultural, sendo desta

forma necessário compreendê-los para melhor a definirmos e assimilar as perspectivas actuais neste âmbito.

1.1. O conceito de Educação Intercultural

“É, deste modo, de importância central conhecer modelos de intervenção que permitam efectuar esta mudança de atitude e de práticas no indivíduo, procurando maximizar a sua autonomia e adaptação” (Rodrigues, 2001, p. 25).

Na sociedade contemporânea, a educação não pode ser cogitada como um fenómeno conjuntural mas sim estrutural, o que se torna um autêntico desafio. Desta forma, é imprescindível abraçar estratégias capazes de favorecer mudanças fundamentais à vida escolar, abarcando e efectivando o triângulo educativo: Escola – Família – Comunidade.

Diferentes investigadores apelam para o (re)conhecimento de que a escola é o reflexo da sociedade. Assim sendo, torna-se imperativo questionar: *como efectivar mudanças na organização estrutural da escola?* Inicialmente, a resposta parece clara, simples e directa: para haver mudanças é imprescindível mudar as práticas tendo em conta os indivíduos, enquanto pessoas com as suas experiências, convicções e competências.

Todavia, de acordo com os sociólogos da educação Stoer & Cortesão (1999), a escola parece não estar preparada para a diversificação cultural e para a heterogeneidade em que a nossa sociedade vive e se reproduz. Perante tal facto, estes investigadores vêem acentuar a inadiável necessidade de tomar medidas para a implementação de políticas interculturais, visto que:

“o papel da educação inter/multicultural surge, nesta perspectiva, como um desafio à formação, através da escolarização, das entidades nacionais e das minorias. Novas identidades, nesse mundo globalizado, são simultaneamente múltiplas e híbridas, possivelmente baseadas no modo como «competência pessoal e de actor na construção e manipulação da identidade» (Albrow e Eade, 1996) interage com a identidade nacional” (p. 100).

Efectivamente, analisando o papel da educação inter/multicultural, referenciado na citação anterior, esta protagoniza uma clara evidência que é

necessário apostar na formação dos sujeitos, para que estes se sintam preparados para actuar num mundo cada vez mais globalizado e multicultural.

Olhando a escola, esta tem vindo a metamorfosear-se num local cada vez mais inter/multicultural, e tal deve-se, essencialmente, a dois factores: ao reconhecimento da educação como um direito social de todos os cidadãos e à presença de alunos de nacionalidade/culturas/etnias diversas.

Por outro lado, não podemos excluir o facto de os docentes estarem pouco sensibilizados (em termos de formação inicial e específica) para saberem gerir esta questão, originando em muitos casos uma resistência generalizada por parte destes profissionais e de outros intervenientes no processo educativo, no assumir consciente de uma nova e necessária atitude pedagógica.

Conquanto, ao analisarmos a escola actual, depreendemos que esta foi arquitectada entre valores e normas que a tornam insensível à diversidade que “desabrocha” na escola, obrigando o docente a personificar-se num “daltónico cultural”, tal como explicam Stoer & Cortesão (opuscit):

“É que a escola foi concebida, e o próprio professor foi socializado (como cidadão e como profissional) no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade sociocultural explosiva que se afirma cada vez mais no interior da escola com que agora se tem de trabalhar (Cortesão e Pacheco, 1991). Esta poderá ser uma das causas de que resulta (tal como será desenvolvido adiante) o que designamos por «daltonismo cultural». O professor «daltónico cultural» é aquele que não será sensível à heterogeneidade, ao «arco-íris de culturas» que tem nas mãos quando trabalha com os seus alunos na escola” (p. 20).

Diante desta situação dicotómica em que a sociedade apela à existência de uma nova dinâmica escolar e à imutabilidade de um sistema escolar tradicional que se desenvolve na escola de massas, surgiu, nas últimas décadas, um novo tipo de educação: a Educação Intercultural.

De acordo com Aguado (2003), a Educação Intercultural pressupõe a existência de uma reflexão crítica acerca do posicionamento da escola em relação à(s) cultura(s). Assim sendo, este modelo educativo procura valorizar a reflexão das variáveis interculturais e assume um enfoque diferencial na “desconstrução”: das visões essencialistas da identidade e cultura e da “etnização” forçada. Para tal, procura-se que a escola proponha propostas pedagógicas que comprometam a existência de intercâmbio e interacção entre marcos culturais, aceitando a complexidade e a diversidade do ser humano.

Em concordância com este modelo educacional procura-se incrementar uma perspectiva dinâmica da diversidade cultural, aparecendo como um instrumento de luta contra as desigualdades sociais, de racismo e de discriminação no sistema escolar – pressupondo uma educação anti-racista, uma vez que,

“La pedagogia intercultural es una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde visiones monoculturales, en los que a la cultura es una, monolítica, ya elaborada y delimitada, y la educación es transmisión y perpetuación de dicha cultura única. (...) Aparece para superar las carencias de conceptos como multiculturalismo, que no refleja suficientemente la dinámica social y las nuevas construcciones socioculturales. (...)” (Aguado, opuscit, p. 13)².

Aguado (opuscit) procura, na sua linha de pensamento acerca desta temática, levar-nos a pensar, enquanto professores, em novas propostas pedagógicas que valorizem e evidenciem a dinâmica entre culturas de forma a apoiar as novas concepções socioculturais que aparecem na nossa sociedade.

Por outro lado, e como forma de completar a ideia acima referida, parafraseando diferentes sociólogos da educação dos quais destacamos Aguado (opuscit), Leite (2002), Stoer & Cortesão (opuscit) a Educação Intercultural baseia-se numa série de princípios, como por exemplo:

- a) Reformar a educação de forma a permitir aos alunos experimentar uma educação qualitativa e igualdade de oportunidades;
- b) Compreender que as mudanças no sistema de ensino devem incidir no currículo e nas dimensões do processo;
- c) Atender à construção do conhecimento mediante processos que integrem conteúdos culturais diversos;
- d) Entender que a educação recebida deve garantir não só a igualdade de oportunidades de acesso à educação, mas também a igualdade de experiências eficientes e potencializadoras;
- e) Atender à necessidade de respeitarmos e compreendermos a diversidade cultural como algo positivo e enriquecedor;

² “A pedagogia intercultural é uma alternativa às propostas pedagógicas que analisam os fenómenos educativos com visões monoculturais, onde a cultura é única, monolítica e a educação se constitui como a transmissão perpétua dessa única cultura. (...) Aparece para superar as carências de conceitos como multiculturalismo, que não reflectem suficientemente a dinâmica social e as novas construções socioculturais (...)” (tradução nossa).

- f) Analisar as atitudes dos alunos e dos professores a fim de superar o racismo e a discriminação;

Em consonância com Banks (cit. Leite opuscit, Ferreira 2003), definir a educação multi/intercultural é um processo complexo e amplo, sendo um dos objectivos fundamentais da educação para a liberdade. Para tal, devemos proporcionar e criar condições para a igualdade de oportunidades educativas, valorizando a diversidade e respeitando a diferença como elemento dinamizador e enriquecedor na interacção entre pessoas e grupos e como algo próprio da sociedade.

Cabe à escola e à sociedade procurar valores comuns que possam dar sentido à interculturalidade, de modo a incrementar modelos educativos que fomentem estratégias que promovam o intercâmbio das diversas perspectivas culturais, desenvolvendo competências multiculturais, onde o bilinguismo cultural é considerado como uma mais-valia, levando a que a cultura familiar não deva ser objecto de desvalorização na entrada escolar.

A autora Carlinda Leite (2002), nas investigações que realizou, demonstra, de forma sintética, que a escola terá de percorrer um longo caminho desde o monoculturalismo até à implementação de princípios e práticas interculturais reconhecidas como potencializadoras de um enriquecimento pessoal e social, tal como podemos ver na citação seguinte:

“Em síntese, desde a orientação pela assimilação e homogeneização cultural, isto é, desde a fase do monoculturalismo até à opção por princípios e práticas de Educação Intercultural um longo caminho foi percorrido. Paralelamente, nesta evolução de conceitos, a multiculturalidade foi deixando de ser percebida como um problema – que exigia respostas escolares no sentido de o resolver – para passar a ser entendida como um factor potenciador de um enriquecimento pessoal e social” (p. 139/40).

Na realidade, isto leva-nos a ter em consideração que, para deixar de haver uma “cultura” monoculturalista nas escolas, a multiculturalidade deverá deixar de ser considerada como um problema por parte do docente. Este deverá percepcionar a inter/multiculturalidade como uma mais-valia nas práticas pedagógicas, tornando-se num complemento ao nível metodológico que permita o crescimento e enriquecimento pessoal e social de cada indivíduo, efectivando o princípio de uma escola inclusiva.

O “Movimento Escola Inclusiva” remete-nos para a Declaração de Salamanca (1994), onde se defende que todos os alunos têm o direito de aprender em conjunto. Neste documento considera-se como dever primordial da escola que esta aposte numa pedagogia centrada na criança, onde a adaptação curricular é reconhecida como a principal premissa para satisfazer as necessidades dos alunos. Por outro lado, aparece-nos a Educação Intercultural como forma de abrir a escola para uma nova pedagogia em que a cultura e as vivências experienciadas por cada indivíduo são promotoras de desenvolvimento do seu “eu” e no “eu” do outro. Estes factores são determinantes na construção da nossa identidade (plural) “multifacetada”.

A promoção de uma pedagogia inter/multicultural aparece patente no preâmbulo do Decreto-Lei 3/2008, realizado no âmbito da Educação Especial, onde encontramos presente a ideia de que as escolas efectivamente inclusivas e “respeitadoras” das diferenças como uma forma de enriquecimento cultural expressam, na concretização do Projecto Educativo, a inclusão dos alunos, independentemente das suas necessidades e especificidades culturais.

Desta forma, a concretização deste projecto é fundamental para que a comunidade educativa tenha uma abertura à heterogeneidade, à diversidade cultural e às necessidades dos alunos.

Assim sendo, neste documento, são expressas as metas a serem desenvolvidas para a verdadeira inclusão de todos os alunos, sendo este um ponto de partida da contextualização curricular, no sentido de adequação do ensino às características, interesses e motivações dos alunos, ficando expressa a necessidade de:

“Prever formas mais arrojadas de mudança, mas que devem continuar a privilegiar a qualidade, a diversos níveis: das experiências de aprendizagem relacionais em que interagimos dialogicamente, da socialização que se desenvolve; da cidadania que se prepara e se põe, desde logo, em acção porque se exerce em cada momento que vivemos, mesmo quando não nos apercebemos disso” (Ainscow & Windyz in Rodrigues, 2003, p. 145).

A Educação Intercultural não pode surgir espontaneamente, uma vez que é um facto social que precisa de ser valorizado e trabalhado. Assim sendo, segundo Freire (1987), na “Pedagogia do Oprimido”, esta será resultado da construção social, política, cultural e histórica. Em suma, surge como resultado de um processo consciente do diálogo entre culturas e subculturas

(interculturalidade), emergente do processo de globalização num sentido de interligação entre as diferentes culturas presentes nos países e comunidades a nível mundial.

Conquanto, antes de finalizarmos este subcapítulo onde procuramos desenvolver uma breve noção de Educação Intercultural, que constituirá como uma base do nosso trabalho, será pertinente compreendermos e distinguirmos os conceitos de multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo.

Ainda que epistemologicamente distintos, mas complementares, estes conceitos são utilizados frequentemente como sinónimos. Ao passo que a expressão intercultural é utilizada para destacar a interacção (o intercâmbio entre culturas/subculturas), a expressão multicultural é usada para realçar a coexistência das multiplicidades de jogos e intercâmbios entre culturas e subculturas, visto que,

“a multiculturalidade caracteriza-se, segundo essa perspectiva, como forma de convivência, conscientemente assumidas, entre culturas e traços culturais diferentes da mesma cultura, por meio do diálogo crítico entre elas ou eles (interculturalidade), ainda que não supere todos os conflitos, ao tempo em que as/os potencializa no seu desenvolvimento. Suponho que situações assim construídas proporcionam condições que contribuem com o surgimento de formas mais humanas de convivência e de crescimento pessoal de cada um dos seres”
(Souza, 2001, p. 14).

Ao referenciarmos Souza (opuscit), passamos a compreender o conceito de multiculturalidade, como uma forma de convivência consciente, por meio do diálogo, entre culturas e subculturas, como forma de resolver os conflitos entre estas, potencializando um desenvolvimento harmonioso do sujeito.

Depreendemos, desta forma, que a multiculturalidade é a expressão que perspectiva a convivência entre as culturas e as diferenças entre elas ou dentro da mesma cultura, de forma conscientemente assumida. Todavia, de acordo com Stoer & Cortesão (1999) assumirmos o multiculturalismo presente na nossa sociedade, de forma inconsciente, poderá traduzir-se em problemas relativamente ao relativismo cultural dentro do âmbito do desenvolvimento de um multiculturalismo benigno.

Tendo em consideração os dinamismos sociais que atravessam os diferentes grupos sociais no desenvolvimento do complexo da sociedade contemporânea, surge, de acordo com Gambôa (1992), o termo pluricultural. Este termo conduz-nos à compreensão da maneira como os grupos sociais

actua no sujeito de forma multidimensional, agregando à sua identidade pessoal uma identidade cultural, que lhe dá o direito à diferença e à igualdade de oportunidade.

Assim, a Educação Intercultural concretiza-se no princípio da “escola para todos”, onde a renovação curricular está apoiada no sucesso educativo e na resposta positiva ao multi/interculturalismo.

Desta forma, depreendemos que

“O termo intercultural, tal como o próprio nome de si diz, expressa a função de inter-relação, mediação entre olhares, modo de sentir e compreender. Realiza-se como tal, enquanto lance metodológico, modo de interpelar e argumentar. A sua compreensão não são tanto os conteúdos propriamente ditos, dos quais se serve e sobre os quais opera, mas os processos. É neste sentido que se demarca profundamente das posições pluriculturais ou multiculturais” (Gambôa, opuscil, p. 23).

Na realidade, de acordo com o pensamento do sociólogo suíço Perrenoud (1996), vivemos numa sociedade fortemente multicultural, onde a cultura deve ser entendida e promovida como tudo aquilo que é (re)criado pelo Homem, surgindo a educação, que deve ser desinibidora e não restrita, como um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, através de uma Educação Intercultural. Desta forma, os docentes desenvolvem uma pedagogia diferenciadora, assente num currículo que, por um lado, não deve ser insensível à diferença cultural de cada criança e que, por outro, não descuide as especificidades, diferenças, pluralidades da chamada “cultura popular” e as correlações entre sucesso escolar e situações sociais privilegiadas e o fracasso escolar e situações sociais desfavorecidas.

Perante tal, procura-se que a escola apresente propostas pedagógicas que comprometam a existência de intercâmbio e interacção entre marcos culturais, reconhecendo a complexidade do ser humano como seres pluriculturais.

Esta perspectiva dinâmica da diversidade cultural ocorre como uma ferramenta de luta contra as desigualdades sociais, contra situações de racismo e de discriminação no sistema escolar – pressupondo uma educação anti-racista e anti-discriminatória.

Tendo em consideração o que foi acima exposto, iremos procurar definir os termos cultura e identidade, para uma melhor percepção da importância

desta proposta educacional, visto que a compreensão da importância da Educação Intercultural se espelha na capacidade do indivíduo assimilar o multiculturalismo emergente para um melhor atendimento e compreensão do “eu” e o do outro.

Todavia, a compreensão do outro subentende a compreensão de si mesmo, porque numa sociedade multi/intercultural está patente que a dinâmica de cada cultura e a identidade de um indivíduo resulta do amplo contacto, troca e cruzamento com outras culturas, fruto do crescimento e afirmação da sociedade contemporânea.

Seguidamente, o subcapítulo que iremos abordar denomina-se “Cultura, identidade e Interculturalidade”, uma vez que os dois primeiros conceitos são fundamentais para nos ajudarem a melhor perceber a base conceptual da Educação Intercultural.

1.2. Cultura, identidade e Interculturalidade

“La pedagogía intercultural sitúa la cultura en el foco mismo de dicha reflexión, considera que toda educación es proceso de construcción cultural, de cambio y transformación de referentes culturales: y también es producto de dicho cambio y construcción. La cultura se entiende como significados compartidos, los cuales nos permiten dar sentido a los acontecimientos, a los fenómenos, a la conducta de los demás y de uno mismo. Tiene que ver con los valores, creencias, expectativas, intereses y formas de ver el mundo, que compartimos con otros” (Aguado, 2003, p. XVII) ³.

É um facto que a sociedade ocidental, ao longo da pós-modernidade, se tem tornado cada vez mais complexa no que se refere à problemática inerente às relações interculturais, uma vez que existe uma maior coexistência de sujeitos de várias etnias e culturas no mesmo espaço comum.

Desta forma, consideramos pertinente reflectirmos, brevemente, acerca dos termos identidade e cultura, uma vez que estes termos se encontram intrínsecos à compreensão e construção de uma base conceptual da Educação Intercultural.

³ “A pedagogia intercultural situa a cultura no foco de reflexão do processo de educação, visto que considera que toda a educação é um processo de construção, de mudança e transformação dos referentes culturais. Por cultura entende-se como significados partilhados, os quais nos permitem dar sentido aos acontecimentos, aos fenómenos, relacionando-se com os nossos valores, crenças, expectativas, interesses e formas de ver o mundo, que compartilhamos com os outros” (tradução nossa).

Na verdade, a complexidade da sociedade contemporânea espelha-se na problemática inerente às relações sociais que se pautam pelas relações inter/multiculturais, algo visível também na situação histórica vivida em Portugal, tal como referenciam Cortesão & Stoer (1992):

“(...) a situação histórica vivida em Portugal, relacionada com a herança de um império colonial (que perdurou durante algum tempo, num mundo em que as nacionalidades africanas se afirmavam cada vez mais), favoreceu a ocorrência de um clima de socialização muito especial. Este poderia caracterizar-se por uma preocupação oficial que consistia em acentuar uma uniformidade sociocultural que existiria nos diferentes territórios portugueses “do Minho a Timor” “ (p. 39).

Desta forma, de acordo com estes autores compreendemos que Portugal é marcado historicamente por um intenso contacto com outros povos culturas e etnias. Todavia, esse contacto foi delimitado durante décadas por uma intensa aculturação e valorização monoculturalista da cultura portuguesa. Porém, será evidente referenciar que esta “herança”, embora consistisse em acentuar uma uniformidade sociocultural, abre, hoje, caminho para a compreensão de uma sociedade global, onde as fronteiras dão lugar a um intenso encontro de caminhos interculturais.

Como já foi referenciado anteriormente, a Educação Intercultural surge com o principal objectivo de conciliar a unidade existente de um determinado país com a diversidade que nele reside em termos de cultura, etnia, identidade, no que concerne aos pontos de vista da diversidade social, sexual, cognitiva e até mesmo religiosa.

A escola tem, neste processo, um compromisso acrescido. Assim sendo, é basilar que se desenvolva uma reflexão sobre o papel desta instituição sobre as condições necessárias potenciadoras da educação das novas gerações. Não apenas dos filhos dos grupos majoritários, que representam aquilo para o qual o professor é, tradicionalmente, formado, o “aluno – tipo”, mas conjuntamente para aqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais pelas suas origens, etnias, padrões culturais se distinguem do tradicional “aluno-tipo”: indivíduo branco, católico, de classe média/média alta (Stoer & Cortesão, opuscit).

Assim sendo, este novo olhar sobre a escola, conduz-nos ao pensamento desenvolvido pelo freiriano Souza (2001):

“Essa perspectiva nos leva a supor que o diálogo entre culturas diferentes ou, no interior de uma mesma cultura, entre seus diversos traços culturais, é possível. Permite-nos, ainda apostar nas possibilidades da intermulticulturalidade em nossa sociedade e nas possíveis contribuições, desde que tematizadas na Pedagogia, para a construção da escola que garante às camadas populares ou sectores subalternizados da sociedade a apropriação, domínio e desenvolvimento da cultura escrita alfabeticamente. Mesmo que não seja um processo simples, fácil e de tranquila construção e desenvolvimento, é possível” (p. 55).

Desta forma fica evidente, de acordo com este autor, que a diversidade cultural e o diálogo intercultural são algo que têm de passar de realidade oculta a tema ubíquo através do desenvolvimento de uma consciência acerca da importância e da pertinência da multiculturalidade como processo irreversível.

Desta tomada de consciência do presente, pode provir a capacidade de aprender com os erros do passado e, em vez de assumir a multiculturalidade como um problema, assegurar a sua enorme vantagem e desenvolver uma efectiva educação multi/intercultural em todas as escolas portuguesas, visto que:

“Portugal, um dos estados-nação mais antigos da Europa e, tradicionalmente, um país profundamente marcado pela emigração, nos últimos trinta anos, à semelhança do que aconteceu noutros países da Europa do Sul, registou um assinalável aumento da imigração e, por essa via, tem vindo também a transformar-se num Estado multiétnico e multicultural” (Fonseca, 2008, p. 50).

Na realidade em concordância com Fonseca (opuscit), autora acima citada, Portugal é um país, pelo seu passado histórico, de encontro de diferentes culturas e etnias, marcadamente, desde dos Descobrimentos, época na qual se começa a marcar o progresso do encontro entre os povos e de culturas, nos diferentes “cantos do mundo”. Actualmente Portugal tem vindo também a receber um crescente número de imigrantes, tal como aponta esta investigadora:

“(…) até meados dos anos setenta do século passado, a imigração para Portugal era extremamente reduzida. A partir dessa altura, vários factores, internos e internacionais, convergiram no sentido de inverter a tradição migratória do País. A instauração do regime democrático em 1974, a descolonização africana, o esforço de internacionalização e modernização da economia nacional e o início do processo de integração europeia, num quadro de recessão e reestruturação das economias dos países mais desenvolvidos, são alguns dos factores mais importantes do processo de inversão da trajectória de Portugal. A emigração declina e a imigração, até então muito limitada, inicia uma fase de crescimento muito significativo, sobretudo à custa da vinda dos «retornados» das ex-colónias africanas (...)” (Fonseca, opuscit, p. 53).

Tendo em consideração o que foi citado, no que respeita ao período mais actual, nomeadamente, da última década do século XX, diferentes fluxos

migratórios convergem para o nosso país. Até às décadas 60/70, do século passado, Portugal era um país de índole predominantemente emigratória, pois milhares de portugueses, que, tendo em consideração a conjectura do nosso país nesse tempo, emigravam para novos locais, onde levavam um pouco da nossa cultura e conheciam outros estilos de vida.

Conquanto, a partir da década de 80, os fluxos migratórios começam a inverter o sentido e aumenta o número de imigrantes. De todos “os cantos do planeta” chegam diferentes indivíduos com as suas especificidades culturais e étnicas visto que,

“numa análise mais fina, por nacionalidade, salientam-se os originários dos Países da Comunidade de Língua Portuguesa [PALOP], com particular destaque para o Brasil e Cabo Verde, que constituem as maiores comunidades estrangeiras residentes em Portugal” (Fonseca, 2008, p. 56).

A década de 90 é marcada em Portugal pelo crescimento do seu número de habitantes, nomeadamente com o aumento dos emigrantes vindo dos PALOP e do Brasil. Por outro lado,

“a transição do século XX para o século XXI marca uma nova etapa da imigração para Portugal. Os fluxos de entrada de imigrantes atingiram uma dimensão sem precedentes, (...) assistiu-se a um alargamento e diversificação das áreas de recrutamento internacional de mão-de-obra, nomeadamente dos países da Europa de Leste, com particular destaque para a Ucrânia” (Fonseca, opuscit, p. 54).

Desta forma, depreendemos que a nova concepção geopolítica da Europa contribuiu, do mesmo modo, para a vinda de estrangeiros para Portugal, nomeadamente estrangeiros vindo da Europa de Leste.

Um pouco por todo lado, as instituições educativas portuguesas têm vindo a assinalar um aumento da diversidade dos alunos, quer cultural quer étnica.

Assim sendo, a escola, personificada no docente, deve desenvolver uma “educação para todos”, onde a participação numa sociedade pluralista, integradora de uma crescente diversidade de grupos, conduza à superação do preconceito rejeitando a exclusão dos indivíduos que não têm as características do “aluno-tipo”, para o qual a “escola de massas” foi concebida, tal como declaram Stoer & Cortesão (1999):

“Num mundo que se globaliza e que, simultaneamente, explode numa afirmação de múltiplas identidades, há que ir procurando situações várias de formação, há que ler, há que ir descobrindo, identificando, imaginando novas formas de actuação que sejam adequadas a situações que se confronta. (...) Parafraseando (...) Sousa Santos, podemos ainda interrogar-nos: num mundo que muda, que

está diferente, como é que a educação pode arrogar-se ao direito de permanecer idêntica ao que era, ficando indiferente à diferença?” (p. 35).

Tal como os autores referidos anteriormente demonstram, a nossa sociedade encontra-se cada vez mais multicultural e globalizada. Estas características levaram a modificações no entendimento e compreensão dos conceitos de cultura e identidade. Desta forma, será de todo pertinente procurar focar a nossa atenção nos conceitos cultura e identidade que se encontram na génese da problemática central da nossa investigação (a Educação Intercultural) tal como demonstra Gil (2008):

“Se o século XX se revelou o século das identidades, o século XXI será necessariamente o século das interculturalidades. Grafo a palavra no plural, não apenas pela recusa essencialista de um modelo de exercício intercultural estável, fixo e hegemónico, mas porque, tal como Stuart Hall referia a propósito da construção identitária (Hall, 2006, 25), o intercultural se manifesta de forma processual, instável, metamórfica, a construir-se e a renovar-se constantemente. Contudo, se a afirmação do momento intercultural, que o Ano Europeu do Diálogo Intercultural consagra, não é apanágio da complexidade do nosso presente, já que a hibridação se constitui como uma inevitabilidade do processo cultural, na verdade, a contingência da diversidade no mundo globalizado e as transformações do tecido social e étnico português, nas últimas três décadas, constituem uma realidade própria, que apresenta novos desafios à convivência entre culturas” (p. 30).

Depreendemos desta forma que o século XXI ficará marcado pela (tentativa de) recusa de uma única cultura suprema, desenvolvendo-se um exercício em torno da interculturalidade, que se construirá e reconstruirá dentro do exercício constante de procura da convivência entre culturas.

Reportando-nos ao termo cultura, etimologicamente, cultura é uma palavra de origem latina derivada do verbo “colo” (cultivar) e ao longo da nossa história teve uma conotação diferente. Por exemplo, se na Renascença o conceito de cultura estava ininterruptamente ligado à área das letras, durante o período do “Movimento das Luzes” (século XVIII) era o termo encontrado para definir civilização, uma vez que “cultura” invocara os progressos individuais e colectivos da humanidade. Todavia, no século XIX, na Alemanha, é sinónimo de civilização, como uma afirmação do esforço de subordinação da natureza física aos fins humanos (Ferreira, 2003).

De acordo com Gil (2008), actualmente, cultura é, antropologicamente, definida como sinónimo de civilização, considerando-a como sendo a universalidade complexa dos conhecimentos, crenças, arte, moral, legislação,

usos, costumes e todas as outras possibilidades de realização adquiridos pelo Homem enquanto membro da sociedade, incluindo nela as técnicas e os próprios produtos da acção humana.

Assim sendo, este autor declara que,

“Na verdade, a definição de cultura, ao contrário do que defenderam as teses puristas até ao século XX, pressupõe a existência do Outro e o diálogo com o diferente. A percepção antropológica de cultura, enquanto modo de vida, conduz, por um lado, à relativização das hierarquias entre culturas altas e baixas, e, por outro, coloca a relação e o contacto com o diferente ou primitivo como gesto definidor central do campo de estudos. É no contacto, e nas variadas formas de que se reveste, que se ancora o intercultural” (Gil, 2008, p. 30).

Gil (opuscit) chama-nos a atenção para a definição de cultura, dentro de uma percepção antropológica da mesma, onde se evidencia a relação, o contacto e o diálogo com o diferente, como uma “âncora” da filosofia intercultural.

Esta definição põe em evidência as principais características que, de uma forma ou de outra, confirmam a definição científica de cultura: esta é uma totalidade orgânica adquirida pelo indivíduo como membro duma sociedade particular, visto que cultura poderá ser definida de acordo com Souza (2001) como uma construção histórica da humanidade, que é vista como resultado de algo que alcançámos por aprendizagem fruto de uma herança social e histórica, tal como podemos ver na citação deste autor:

“A cultura é, assim, processo e produto da acção dos seres humanos em suas intra/inter/relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as divindades, em sua actuação sobre a natureza e a sociedade, construtora do sentido da existência, positiva e/ou negativamente. Conformam, pois, o conjunto de características próprias, comuns e diversas dos seres humanos frente a todos os outros seres vivos, constituindo-os como grupos humanos específicos, diferentes entre si, mas capazes de dialogar. Simultaneamente, distingue-os dos meros animais e permite-lhes agir sobre a natureza e, em interacção, construir a própria cultura e transformar a natureza e a sociedade nas mais diferentes culturas e transformar a natureza e a sociedade nas mais diferentes direcções” (p. 44).

Assim, denotamos que a cultura emerge, em primeiro lugar, em interacções adaptativas, e em segundo lugar, comporta sempre elementos partilhados, transmitida através do tempo e das gerações.

Todavia, Aguado (2003) expõe que abordar questões relacionadas com a diversidade cultural é um assunto polémico e controverso. Com deferimento se pode afirmar que, se a cultura é uma herança sócio-histórica, é também um projecto colectivo inacabado, constituindo-se como uma realidade dinâmica e

colectiva. Ela é a maneira de cada sociedade se adaptar aos problemas vitais no meio físico, social e ideológico.

Por outro lado, o desenvolvimento da ideia de que cada cultura é única, pode conduzir-nos a um certo relativismo cultural, baseado numa falsa neutralidade de aceitação das diferenças culturais e da multiculturalidade patente na nossa sociedade. Desta forma, depreendemos que cada cultura apresenta a sua individualidade, a sua marca de diferença em relação a outras.

A utilização não crítica da palavra cultura no singular aponta imediatamente para o chamado etnocentrismo: a tendência de ver a sua própria cultura como sendo a verdadeira cultura humana. É assim quando falamos, precisamente, na cultura ocidental, que fez surgir, por exemplo, o colonialismo e o “*American way of life*”, onde a sua tendência hegemónica é evidente.

De acordo com a linha de pensamento que temos vindo a desenvolver, o conceito de cultura poderá ser considerado como um plural bem maior que a soma das suas partes, isto é, todas as culturas têm as suas especificidades. Conquanto, o contacto constante e directo entre indivíduos culturalmente diferenciados pode dar origem a diversos fenómenos dos quais destacamos a aculturação, onde o sujeito acaba por aceitar os modelos de adaptação que lhe são propostos (Ferreira, 2003).

A aculturação é, por um lado, a adopção de uns modelos e, por outro, a rejeição de outros. Este processo é adquirido pela aprendizagem, pela imitação deliberada e assimilação inconsciente.

Em algumas culturas dá-se relevo a particulares formas de aprendizagem que funcionam como elementos de integração, adoptando a linguagem cultural do grupo, todavia, existente em todas particularidades e vivências próprias que se aprendem consciente ou inconscientemente, por escolha livre ou por obrigação, por submissão, isto é, de natureza histórica, política, económica, social diversificadas (Ferreira, opuscul)

Perante o que se acabou de referir, estamos em condições de nos pronunciarmos acerca da aculturação. O processo de aculturação não é mais do que a evolução de uma cultura, a sua mudança, quando em contacto com

outra. Chama-se também à aculturação, difusão, a transmissão directa ou indirecta de elementos duma cultura para outra. Todas as culturas no mundo actual estão sujeitas a aculturação, visto que a globalização que tanto preocupa as sociedades contemporâneas é o espelho da aculturação que pode tomar caminhos violentos. A aculturação tem tomado um caminho quase de sentido único, pisando e ultrapassando culturas minoritárias.

De acordo com Aguado (2003), as dimensões que configuram o conceito de cultura conduzem-nos a diferentes considerações que se poderão fazer em torno da diversidade cultural, nomeadamente, no campo de acção da educação.

Na realidade, no mundo actual, a diversidade cultural é um facto adquirido, de forma cada vez mais intensa, que se vai desenvolvendo num “micro-discurso” próprio dentro do vasto “arco-íris” da multiculturalidade. Tal como nos aponta Boaventura Sousa Santos (1993) quando afirma que,

“Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em contaste processo de transformação, responsáveis em ultima instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são pois, identificações em curso” (p. 11).

Tendo em consideração o que foi acima exposto acerca do conceito de cultura(s), procuramos conduzir a nossa linha de pensamento no sentido de compreender o conceito de identidade, um objecto de estudo da actualidade segundo o mesmo autor uma vez que, *“a preocupação com a identidade não é, obviamente, nova. Podemos dizer até que a modernidade nasce dela e com ela. O primeiro nome moderno da identidade é a subjectividade” (p. 32).*

Utilizado, actualmente, de forma generalizada nos variados campos das ciências sociais, a identidade, do ponto de vista etimológico, significa numa perspectiva ontológica como a essência do ser que permanece no espaço e no tempo.

Durante séculos, o termo identidade foi uma questão essencialmente filosófica, imortalizada na famosa frase de Sócrates, “conhece-te a ti mesmo”, mais tarde utilizada por Freud.

É comum identificar a identidade de cada indivíduo como aquilo que simultaneamente o distingue e o aproxima do outro, sendo que a percepção que temos de nós próprios e dos outros influencia a nossa forma de estar na vida.

Amplamente discutida no campo da teoria social, o conceito actual de identidade é defendido por Hall (2003), da seguinte forma:

“A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.”

Durante séculos a percepção da identidade enquanto pessoa e membro de determinada comunidade exercia um papel fulcral na construção do “self”, visto que era uma “espécie” de fusão com a identidade cultural a que pertencia.

Segundo Hall (opuscit), contemporaneamente, o conceito de identidade, não sendo biologicamente determinado, é pluridimensional e encontra-se em “crise” decorrente do amplo processo de mudanças ocorridas nas sociedades modernas, nomeadamente dos efeitos da globalização (económica, social e cultural). Tais mudanças caracterizam-se pela desarticulação das estruturas e processos centrais, enfraquecendo os antigos quadros de referência que nos proporcionavam uma estabilidade no mundo social.

A pós-modernidade tornou-se propícia à fragmentação da identidade, onde o contacto com outras culturas e situações diversas (re)constrói a nossa identidade, num quadro amplamente pluralista, multi/intercultural.

Contudo, encontramos-nos numa época em que se procura a valorização de uma Educação Intercultural, onde se patenteia a existência de sociedades cada vez mais globalizadas e heterogéneas e em que a dinâmica da multiculturalidade resulta cada vez mais de contactos, trocas e encontros com outras culturas; parece imprescindível reconsiderar, neste contínuo processo de transversalidade cultural, os traços identitários consistentes dessa cultura, que elementos novos, ou vindos de diferentes culturas mais ou menos próximas, transformaram essas identidades e criaram novos interesses e anseios.

Parece, deste modo, estancada a visão de identidades unicamente construídas com referências em delineações exóticas, passadas e delimitadas pela velha ideia de relativismo cultural. Neste contexto, aparece a escola como o principal sistema com “competências” para impulsionar a Educação Intercultural.

Todavia, para Rodrigues (2001), a escola, criada para oferecer uma educação básica para todos, desenvolveu práticas e valores que progressivamente foram uma tentativa de atenuar as diferenças, criando escolas/turmas especiais para alunos com Necessidades Educativas Especiais ou simplesmente que não correspondiam aos padrões do cliente-ideal (aluno-tipo) para o qual a escola foi concebida, ignorando a diferença e promovendo um certo “daltonismo cultural”.

Ao procurarmos entender os conceitos de cultura(s) e de identidade, tentámos conduzir o nosso trabalho à luz a evolução da compreensão acerca da diversidade e da interculturalidade por parte da escola e da própria sociedade, uma vez que:

“passou-se ao entendimento de que aceitação e diferença significa não apenas tolerar ao outro necessidades e requisitos divergentes, mas também dar-lhe lugar e a possibilidade de desenvolver-se na sua diferença, não só suportado o outro, mas sim querendo ao outro na sua qualidade de diferente, isto é, incluindo-o e não excluindo-o por qualquer forma” (Serra, 2005, p. 83).

Na realidade, nas salas de aulas do ensino regular, lado a lado, estão alunos com diferentes culturas e vivências, algumas dessas que causam discrepâncias nos níveis de conhecimentos, da linguística, e até mesmo de apoio escolar no âmbito familiar em recursos humanos e materiais, que a escola tradicional propõe como pré-requisitos, para frequentar determinado nível, ciclo escolar.

Assim sendo, aparece-nos a Educação Intercultural como forma de abrir a escola para uma nova pedagogia em que a cultura e as vivências experienciadas por cada indivíduo são promotores de crescimento para o indivíduo no desenvolvimento do seu “eu” e no “eu” do outro: factores determinantes na construção da nossa identidade (plural) “multifacetada”.

Uma vez que subjacente a este tema se encontra, naturalmente, o papel e intervenção do docente enquanto agente de criação de uma igualdade de

oportunidades bem como de uma tentativa de atenuamento das diferenças, sejam pessoais, sejam culturais, importa que este profissional aposte numa Educação Intercultural, uma vez que esta representa um combate aos preconceitos, assentando ainda na valorização de diferentes etnias e da possibilidade da criação de iguais oportunidades nos distintos aspectos da sociedade.

Intrínsecas à realidade da sociedade, encontram-se, de facto, diversidades étnicas/culturais, o que, por si só, exige uma adaptação do currículo, através da criação de estratégias que respondam às necessidades/realidades das crianças com que trabalhamos, de modo a que se sintam perfeitamente integradas e envolvidas no contexto escolar, de todo não diferenciadas ou rejeitadas, sendo de resto este um direito que têm.

Isto terá que se desenvolver no sentido de caminharmos, enquanto docentes:

“num esforço de traduzir a racionalidade transcultural para o campo da educação escolar, promovemos a construção, no âmbito de um projecto de investigação-acção, de dispositivos pedagógicos que são construídos numa base de culturas locais. Estes dispositivos tinham como objectivos principais: 1) valorizar as culturas locais (rural, semi-rural, de origem cigana e/ou africana, etc.) e 2) garantir a comunicação locais, quer tornando os actores sociais da escola e da comunidade «vulneráveis à estruturação inter/multicultural» (...)” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 53).

Passando pelo aproveitamento positivo destas diferenças como um marco importante na proposta de actividades em contexto de sala, poderão essas diferenças constituir-se como aprendizagens fecundas para as restantes crianças, porque:

“para nós, uma “escola para todos” é aquela que reconhece a diversidade e, por isso, se organiza em torno de uma diferenciação pedagógica que permite a cada um aprender e crescer, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento” (Leite, 2002, p.204).

Inerente a esta realidade multicultural/intercultural surge a necessidade de formação dos professores, o que torna imperativo a criação de um currículo que permita a flexibilidade, a abertura e a autonomia. Assume-se, de acordo com Rodrigues (2003) e Stoer & Cortesão (opuscit), como sendo fundamental considerar as necessidades educativas das crianças: dar atenção à diversidade na sala, estimular a heterogeneidade, favorecer a socialização do ensino,

adequar e adoptar o currículo às necessidades de cada um como ser individualizado que é.

Perante o que foi acima exposto, e como já havíamos referenciado, Aguado (2003) propõe para uma efectiva pedagogia intercultural, a existência de uma reflexão crítica acerca do posicionamento da escola em relação à(s) cultura(s), aceitando a complexidade do ser humano, como seres pluriculturais. A perspectiva dinâmica da diversidade cultural aparece assim como um instrumento de luta contra as desigualdades sociais, pressupondo uma educação global através do aperfeiçoamento de uma identidade cultural com respeito pelos outros nas suas capacidades/competências, mas sobretudo enquanto sujeito com uma identidade pluricultural, pluridimensional.

Assim sendo, seguindo a linha de pensamento de Leite (2001), a construção de uma Educação Intercultural:

“(...) 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.”

Em contexto de sala, o docente poderá, nomeadamente de forma lúdica, apostar no conhecimento das diferentes culturas e costumes, proporcionando ao grupo uma infinidade de situações que sejam instigadoras de conhecimento, incluindo, deste modo, aquelas que estão inseridas numa outra realidade cultural.

Neste trabalho, junto do grupo, deverá promover a harmonia na diferença, respeito, valorização da sua história, aceitação e o apreço pelas variadas culturas. Situações de exploração da língua, costumes, ideologias e valores, poderão constituir-se como fortes recursos de aprendizagem. Deste modo, julgamos que o papel do professor deverá ir ao encontro da diferença sabendo aproveitá-la como momentos de reflexão, conhecimento, jogo e aprendizagem.

Realizando uma breve síntese do enquadramento teórico, até ao momento desenvolvido, começamos por considerar as perspectivas actuais acerca da Educação Intercultural, de forma a abraçarmos estratégias capazes

de favorecer mudanças fundamentais à vida escolar, onde se efectiva o triângulo educativo: escola – família – comunidade.

Pretendendo a escola ser o reflexo da nossa sociedade e acompanhar as suas transformações e os seus desenvolvimentos, é imprescindível a existência de uma mudança na escola de forma a preparar para a diversidade cultural e para o multiculturalismo na qual nossa sociedade vive e se reproduz, reconhecendo a educação como um direito social.

Por outro lado, neste primeiro capítulo, procurámos ter em consideração os termos cultura e identidade, uma vez que a Educação Intercultural pressupõe a existência de uma reflexão crítica acerca da complexidade do ser humano. Assim sendo, tornou-se desta forma pertinente definir cultura e identidade relacionando estes dois conceitos com a interculturalidade, visto que estes estão subjacentes à compreensão da base conceptual deste conceito.

Após o desenvolvimento deste capítulo, enquanto docentes, fará todo o sentido percebermos o posicionamento da Educação Intercultural na história e desenvolvimento da escola, visto que, de forma sintética e parafraseando Barroso (1999), a história da escola teve início na passagem de uma “pedagogia individual” para uma “pedagogia colectiva”, onde se pensava que se podia ensinar a todos da mesma forma, partindo da “uniformização curricular”, passando pela “normalização de práticas pedagógicas” e da “homogeneidade dos alunos”.

Actualmente, surge a necessidade de uma mudança na organização da pedagogia da escola através da flexibilidade e adequação dos currículos à diversidade de alunos, filosofia central da Educação Intercultural.

Desta forma, relacionaremos esta filosofia educacional com a história e crescimento da escola, procurando conhecer o papel e o percurso desta dentro do desenvolvimento da Educação Intercultural.

2. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

“(...) compreendemos que a formação docente constitui um dos pilares essenciais para a mudança de perspectiva em relação ao modo como olhamos para o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas. Entretanto, como pode o profissional de educação ser capaz de promover pedagogias interculturais se, na maioria dos casos, o professor se agarra aos estereótipos e preconceitos advindos da sua família e cultura de origem?” (Afonso & Cavalcanti, 2006, p. 17).

Principiámos a nossa investigação por conhecer e procurar melhor entender a Educação Intercultural, assim como os conceitos a ela subjacentes: cultura e identidade.

A Educação Intercultural tem vindo a desenvolver-se num campo extremamente conflitual, numa sociedade, em plena mudança e de uma escola de massas em reestruturação que procura “olhar” a diversidade como fonte de riqueza e desenvolvimento. Construindo, desta forma, um novo olhar em detrimento do “olhar monocultural” que aprisiona o docente, numa “escola para todos”, onde “homogeneíza” a diferença ao “aluno-tipo”.

De seguida, apresentaremos, no subcapítulo 2.1, um pouco dos caminhos percorridos entre a escola de massas e a escola intercultural, uma escola que aceita a diferença como uma mais-valia, importante para a inclusão efectiva dos alunos independentemente das suas especificidades/ Necessidades Educativas Especiais.

No subcapítulo 2.2, focaremos a nossa atenção na abordagem do papel do currículo e da diferenciação pedagógica, importantes para a compreensão do conceito de escola Intercultural e para melhor entendermos o novo perfil do docente.

O perfil do professor intercultural será desenvolvido no subcapítulo 2.3 onde aportaremos os conceitos de docente monocultural “formatado” para responder às expectativas do sistema vigente, da cultura dominante que criou a escola de massas e o professor intercultural, “concebido” com um “olhar multicultural”, pronto para reconhecer e olhar a diferença como um desafio

positivo para a inclusão dos alunos independentemente das suas especificidades/necessidades educativas.

2.1. Da escola de massas à escola Intercultural

“A actual problemática do ensino (massificação, prolongamento da escolaridade obrigatória, heterogeneidade dos alunos incorporação de indivíduos de outras culturas, generalização dos programas de integração de indivíduos com necessidades educativas especiais, novos desafios tecnológicos, etc.) faz com seja preciso pensar de novo o papel da escola neste momento histórico” (Zabalza, 1999a).

Portugal tem vindo a dar os “primeiros passos” no desenvolvimento da Educação Intercultural. Parafraseando Ferreira (2003), se tivermos em conta a posição geográfica do nosso país, denotamos que esta é favorável ao estabelecimento e à interacção de diferentes pessoas e culturas, levando a que nas últimas décadas se tenha vindo a assumir uma natureza multi-étnica, onde a heterogeneidade cultural da população se tornou significativa.

Como forma explicativa deste fenómeno podemos afirmar que a mudança de regime (em 1974) e o conseqüente processo de descolonização tiveram um papel crucial no processo de aumento de heterogeneidade cultural da população a residir no nosso país, que se caracterizava já por alguns traços de uma sociedade multicultural, com vários grupos étnicos em presença, entre os quais se podem destacar os ciganos e os africanos. Por outro lado, como já vimos no capítulo anterior, a nova concepção geopolítica da Europa contribuiu, do mesmo modo, para a vinda de estrangeiros, nomeadamente da Europa de Leste (Serra, 2005).

Na realidade, vivemos numa época em que a dinâmica de cada cultura, resulta do amplo contacto, troca e cruzamentos com outras culturas, fruto do crescimento da nossa sociedade cada vez mais de forma globalizada e heterogénea. Perante este cenário, nos processos políticos de inserção social e cultural dos diversos grupos étnicos e culturais parece indispensável reconsiderar, neste processo de transversalidade cultural, a desvalorização do conceito de relativismo cultural e urge enaltecer o verdadeiro significado do conceito de “escola para todos”, visto que segundo Leite (2001):

“É quase um lugar-comum dizer que não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação, enquanto processo dialógico, formativo e transformativo, supõe, necessariamente, um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo que Forquin (1989:10) designa por “conteúdo da educação”. A educação supõe, portanto, não apenas uma reprodução do saber e da(s) cultura(s) mas também uma produção de novos saberes e de novas expressões culturais. E é neste confronto entre um papel mais reprodutivo ou mais produtivo que se tem vindo a debater o conteúdo cultural escolar.”

Desta forma, os processos políticos de inserção social e cultural dos diversos grupos étnicos e culturais devem ser incluídos nas políticas educativas por forma da escola, e os docentes, desenvolverem uma atitude prospectiva tendo em conta os verdadeiros anseios das diversas comunidades, desenvolvendo processos pluralistas de participação e igualdade de oportunidades, nas escolas.

De acordo com Leite (2005), é necessário extinguir a crença de que a educação pode atenuar a desigualdade social, através de políticas curriculares e de práticas que se vão consubstanciando com o desenvolvimento do currículo, baseado numa ideologia de igualdade de direitos, de reconhecimento das especificidades de cada grupo e pela aceitação da necessidade de agir de forma diversa face a essas especificidades.

Perante estes dados, torna-se indubitável que é imprescindível olhar para a realidade portuguesa como um exemplo de sociedade inter/multicultural, o que impõe, no campo específico que aqui nos interessa – a educação – um olhar atento sobre as formas como analisar e imiscuir-se nessa realidade, visto que é basilar assumir, neste novo contexto social, novas formas de ultrapassar as indeclináveis situações de desigualdade, a vários níveis, inclusive no campo educativo, tornando-se perfeitamente legitimada a implementação de uma Educação Intercultural. Desta forma,

“As mais-valias que resultam das sínteses interculturais podem e devem ser propiciadas nos espaços educativos, no seu ideário de promoção humana. Formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana é, porventura, o maior desafio que se coloca, hoje, aos sistemas educativos que assumem activamente a construção de uma história de paz e tolerância, num mundo em que cada vez se afirma como mais forte explosão de diversidade.” (Serra, 2005, p. 47).

Tendo em consideração o que foi acima exposto, deveremos considerar que a escola desempenha um papel primordial de espaço de socialização entre os jovens e as crianças. Por sua vez, esta deve estar atenta às necessidades e

mudanças da nossa sociedade preparando os alunos para as exigências actuais, levando-os a aceitar as características de cada pessoa como algo de importante no “arco-íris” da heterogeneidade própria da nossa escola e da nossa sociedade. Segundo Serra (opuscit),

“O Conselho Nacional da Educação (2004) lançou o alerta para o facto de: “o desafio educativo actual ter deixado de ser o das crianças e jovens em risco para passar a ser o da escola em risco de insucesso, o do sistema educativo em risco de ineficácia e o da sociedade que arrisca a sua coesão social”.” (p.47).

Na realidade, esta instituição, criada para oferecer uma educação básica para todos, incrementou práticas e valores que progressivamente foram uma tentativa de atenuar as diferenças, criando escolas/turmas especiais para alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou que simplesmente não correspondiam aos padrões do cliente-ideal (aluno-tipo) para a qual foi concebida, valorizando o “daltonismo cultural” (Stoer & Cortesão, 1999).

Os autores Rodrigues (2001), Leite (2002) e Zabalza (1999a; 1999b) apontam para a necessidade intrínseca da escola quebrar com o tradicionalismo que a caracteriza, passando a ter em conta as diferenças presentes nas realidades locais e mundiais, para que todos os indivíduos não percam as suas identidades culturais, partindo do desenvolvimento da diversidade curricular, como uma oportunidade de enriquecimento da oferta formativa da escola.

Visto que, uma escola democrática é uma escola que apresenta um crescente grau de autonomia reflectida nas práticas educativas/pedagógicas que envolvem, na sua concretização, docentes e discentes, reconhecendo, aquilo que há muito Freire e seus seguidores têm defendido, isto é, uma concepção de educação como prática de liberdade assente numa pedagogia democrática, baseada numa prática dialógica, base da competência comunicativa intercultural.

O conceito de competência comunicativa intercultural de Byram (cit in Partmenter, 2003) pode ser apreendido dentro de uma perspectiva de criação de espaços de conhecimento mútuo, em que se compreendam como fundamentais as dimensões culturais, sociais e políticas, na identidade do indivíduo.

Na realidade, com a aquisição desta competência, pretende-se que os sujeitos adquiram a capacidade de construir significados partilhados com indivíduos que ostentam diferentes identidades sociais, sendo ainda capazes de interagir com os Outros compreendidos na sua complexidade humana, em múltiplas identidades e cada um com a sua individualidade (Partmenter, 2003).

Desta forma, para uma comunicação intercultural, de acordo com Partmenter (opuscit) e Aguado (2003), é necessário existir uma atitude de curiosidade e de abertura face ao Outro, assim como uma capacidade de descentralização dos nossos próprios valores em detrimento da compreensão dos valores dos outros, baseado no conhecimento dos produtos e práticas presentes na nossa cultura e na do Outro.

Será ainda pertinente ter a capacidade/competência de saber compreender acontecimentos, práticas culturais de outras culturas, relacionando-as com pontos comuns da nossa, avaliando de forma crítica perspectivas, práticas e produtos nas diferentes culturas.

Alicerçado à comunicação intercultural aparece a capacidade deliberada, consciente e responsável dos professores que se afigura essencialmente no exercício de uma pedagogia da autonomia assumida como uma pedagogia de decisão, algo indispensável à acção de formar, à criação de oportunidades educativas de decisão a serem exercitadas pelos formadores, à passagem da heteronomia à autonomia.

A “*pedagogia da autonomia*”, de Freire (1997), enquanto acção educativa e prática pedagógica, não é passível de realização de forma independente, total e permanentemente desconectada, da autonomia do campo pedagógico, dos actores educativos, sendo que esta se concretiza através de um processo democrático de tomada de decisão, traçado um quadro de valores, objectivos próprios e projectos político - educativos.

Neste sentido, Perrenoud (1996) declara que a escola tem um longo caminho no sentido de desenvolver uma “*educação libertadora*”, análoga à tese de Freire, isto é, uma educação onde o “*velho*” discurso que alude para uma sociedade cognitiva dá lugar a uma política educativa baseada na filosofia da

igualdade onde a característica social, cultural, étnica, pessoal de cada indivíduo é vista como factor de crescimento, a fim de acabar com a “homogeneidade” que torna oculta a enorme riqueza presente na diversidade cultural.

De acordo com Aguado (2003), a Educação Intercultural pode ser definida, de forma sintética, como promotora de práticas educativas a todos os membros da sociedade de forma a valorizar a diversidade cultural, promovendo a igualdade no acesso de oportunidades aos recursos sociais, económicos e educativos. Esta igualdade de oportunidades implica que exista equilíbrio entre o formal e o informal, o individual e o grupal.

Esta autora aponta ainda que as competências comunicativas interculturais constituem-se como uma dimensão básica do processo educativo, que permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo e aos outros, eliminando estereótipos negativos, adoptando uma atitude aberta à mudança e ao conhecimento do desconhecido.

Tendo em conta o que foi acima exposto, a diferenciação pedagógica constitui-se como uma forma de inovação educativa a partir da renovação do currículo, fundamentada no quadro do discurso da multi/interculturalidade emergente da criação de pedagogia crítica que concretize o princípio da “escola para todos”, apoiada no sucesso educativo e na resposta positiva ao diálogo intercultural.

A escola enquanto organização constitui uma das áreas de reflexão, por excelência, dos reformadores e dos políticos da educação, depositários de um lugar de destaque na construção dos quadros legais, no desenvolvimento de contextos próprios de inovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas, sujeitos às pressões e às expectativas da sociedade civil.

Desta forma, ao termos em conta a legislação portuguesa, da Constituição da República Portuguesa à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), passando por numerosos artigos oficiais que se têm produzido, nomeadamente ao analisarmos o mais recente Decreto – Lei 3/2008 que nasceu tendo com base nas premissas e nos princípios defendidos na Declaração de Salamanca (1994), constatamos que

“no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-Lei 3/2008).

Se tivermos em consideração o que foi acima exposto e o que é referenciado no mais importante dos documentos legislativos portugueses, a Constituição, verificamos que o estabelecimento do regime democrático em Portugal teve como principal objectivo a preservação legal dos direitos humanos sendo que para que tal seja garantido será essencial a promoção e execução de uma Educação Intercultural.

Para tal, é proposto na Constituição da República Portuguesa, no que respeita aos direitos e deveres, a existência de um tratamento igual para cidadãos nacionais e estrangeiros, assim como uma igualdade de oportunidades de acesso e direito escolar.

No que concerne ao direito escolar, encontramos a Lei de Bases do Sistema Educativo (1987) que constitui a base da reforma geral do sistema educativo e que convencionou que este é organizado de modo a assegurar o direito à diferença, valorizando e respeitando as diferenças de saberes e culturas.

Em conclusão, diríamos que as orientações presentemente em vigor patenteiam já uma certa susceptibilidade para as questões do âmbito da Educação Intercultural, mostrando-se atentos aos aspectos do multi/interculturalismo, cedendo ao professor uma certa flexibilidade de os gerir de acordo com os requisitos da sociedade global actual presentes nas novas exigências educativas.

Assim sendo, as competências a obter no final da Educação Básica tomam como referentes os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, baseando-se num conjunto de valores e princípios dos quais destacamos:

“a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” (cf. Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais. 2001).

Contemporaneamente, em Portugal, tem-se desenvolvido um conjunto de medidas que procuram incrementar e desenvolver o campo da Educação Intercultural.

Na década de 90 foram criados organismos (governamentais e não governamentais), dos quais destacamos as formações realizadas pelas Universidades no âmbito da Interculturalidade que se destinavam especificamente ao tratamento de questões educacionais resultantes da cada vez maior multiculturalidade na sociedade portuguesa.

Por forma a desenvolver no sistema educativo iniciativas e programas com o objectivo de accionar a igualdade no acesso aos serviços da educação, através da valorização a legitimação do direito à diferença, melhorando a qualidade da acção educativa, a escola, em conjunto com a família e a(s) comunidade(s) deverão procurar criar e desenvolver estratégias para adaptar as práticas pedagógicas, de modo a melhorar uma permanente intervenção educativa de âmbito intercultural.

Os autores Barroso (1999) e Leite (2001; 2002) demonstram que ao escolhermos uma educação no âmbito da interculturalidade terá várias implicações ao nível da organização escolar, porque para assumirmos tal torna-se imprescindível que a escola passe a articular a teoria com a prática no sentido de obter um projecto educativo próprio, onde possa articular todos os meios que favoreçam o sucesso de todos os alunos sem excepção. Para que tal se torne uma realidade, será pertinente que se conceba uma aprendizagem baseada na participação social, gerida de forma democrática e participada, onde adoptaremos claras oposições ao racismo, à discriminação e às discrepâncias sociais. Em antagonismo a estas oposições advogaremos estratégias que privilegiem a autonomia e a cooperação nas aprendizagens e nas relações entre os sujeitos.

Enfim, deveremos assumir a escola como um espaço onde as práticas educativas se realizam através de uma relação pedagógica que promove o contacto real e o trabalho contíguo entre pares, onde os discentes se tornam detentores de um saber consciente que ultrapassa a estereotipização do outro e evita relações de dependência.

No seu discurso, Leite (2005) procura que os docentes compreendam o seu papel primordial na educação dentro de uma escola de massas, concebida para receber todos os alunos, dentro do “arco-íris” da multiculturalidade, onde o docente deve desenvolver a sua capacidade de inovar e flexibilizar o currículo, não perspectivando-o como um manual que deve ser leccionado, independentemente, das competências e apetências dos seus alunos, nos mais diversos níveis.

Desta forma, no que concerne às práticas educativas, estas devem assentar nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (Carneiro, 2008).

Assim sendo, depreendemos que o seu trabalho se estabelece no conhecimento consciente e familiarização e colaboração entre etnias e culturas, esforçando-nos para ultrapassar as barreiras que nos conduzem ao “daltonismo cultural”.

Torna-se basilar compreender a importância de cada cultura e seus contributos, levando os alunos a apreender o mundo que os rodeia de forma a trabalharem para a transformação do que consideram injusto e inaceitável. Uma vez que a afirmação da diversidade é de extrema importância, esta pode ser conseguida através de uma perspectiva crítica da pedagogia que procure que os alunos examinem a sua cultura e outras procurando os pontos fortes de cada uma como forma de combate ao sexismo, homofobia, intolerância religiosa, entre outros factores que provocam discrepâncias. Tal como demonstra Bartolomé (2008) ao referenciar que um indivíduo ao utilizar práticas discriminatórias, em deferimento dos privilégios culturais da sua cultura, estará a criar em si próprio uma fronteira cultura, para com o outro.

Resumindo, poderemos afirmar que a resposta escolar à multiculturalidade surgiu, de acordo com Banks (cit por Leite, 2002), articulado ao interesse de alguns docentes pela realização de uma reforma educativa que tivesse em conta não só o que era considerado ser o problema das minorias étnicas, mas também associado àqueles que são excluídos quando não se inserem na nossa sociedade através da assimilação do olhar monocultural.

Sustentamo-nos, deste modo, na tese de que a educação passa pela construção do conceito de professor inter/multicultural, a par da concepção e realização de práticas pedagógicas que se concretizam numa política de e para a diferença, num conceito de proporcionar a todos um bilinguismo cultural.

Assim sendo, será imprescindível que, depois de termos procurado conhecer o percurso da escola (de massas) para a criação de uma escola intercultural, focalizaremos a nossa atenção no papel do currículo e da diferenciação pedagógica tão importantes para compreendermos a concepção da escola no âmbito da interculturalidade.

2.2. O papel do currículo e da diferenciação pedagógica na Educação Intercultural

A escola aparece, ao longo dos tempos, como um dos contextos privilegiados que pode auxiliar fortemente para o crescimento integral e harmonioso do sujeito em formação, nomeadamente nas sociedades multiculturais, promovendo uma Educação Intercultural.

Como já foi referido, para Rodrigues (2001), a escola tradicional, criada para dar resposta à educação básica a todos, incrementou práticas e valores que posteriormente foram uma tentativa de atenuar as diferenças. Desta forma, sucederam-se as escolas especiais para as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Tendo em consideração a ideia deste autor e analisando a evolução histórica da forma como a sociedade foi vendo a deficiência e a normalização, compreendemos que normalizar deve ser visto não como padronizar, mas como uma forma de proporcionar igualdade de oportunidades através do surgimento de condições de desenvolvimento, de interação, de educação, de emprego e de experiência social em tudo semelhante aos indivíduos “ditos normais”.

Desta forma, urge a necessidade da existência de uma reflexão filosófica e pedagógica que se debruce sobre os valores a considerar pela educação,

assim como reflectir acerca das estratégias metodológicas e organizacionais para uma pedagogia de promoção desses valores.

Esta reflexão filosófica e pedagógica terá de emergir da análise das diferentes correntes educacionais sobre a forma como a escola se tem vindo a desenvolver. Analisando as diferentes correntes, denotamos que a tradição humanista, que tem como principal objectivo de valorização a pessoa, vê na escola um papel fundamental de desenvolvimento pessoal e social potencializador de igualdades. Todavia, a luta pelas igualdades de oportunidades deverá ter em consideração a diversidade de sujeitos e de situações presentes no quotidiano escolar, uma vez que:

“A tradição humanista, de valorização da pessoa humana, e a crença de que a educação escolar é um factor importante no desenvolvimento pessoal e social e que é potenciadora da igualdade justificam muitas das vozes que se têm levantado em defesa de uma educação que responda à diversidade dos sujeitos e das situações” (Leite, 2005).

O campo em que este trabalho se mobiliza parte do princípio inscrito, em infindos artigos oficiais que se têm produzido, onde se afiança que o sistema educativo deve responder às necessidades provenientes da realidade social e garantir a todos os cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, assegurando o respeito à diferença.

Tal como demonstram as declarações europeias que vêm complementar a “Convenção dos Direitos das Crianças”, que são a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), torna-se fundamental existir uma “educação para todos” sem exclusão em imperativo social, político, económico, cultural e ético, transformando a escola num centro com autonomia ao serviço da inclusão.

Perante isto, Zabalza (1999a; 1999b) aponta a necessidade de repensar a escola partindo do desenvolvimento da diversidade curricular, sendo esta uma oportunidade de enriquecimento da oferta formativa da escola.

Uma vez que a escola actual apresenta como principal objectivo criar condições para a igualdade de oportunidades educativas, surge, assim, na preocupação de desenvolver uma ideologia política e modelos educativos

baseados no diálogo como forma de intercâmbio de perspectivas culturais, numa tentativa de criar uma “cultura” escolar aberta à heterogeneidade e à diversidade.

Remetendo-nos para o mais recente Decreto-Lei 3/2008, realizado no âmbito da Educação Especial, encontramos presente, no preâmbulo, a ideia que:

“no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.”

Assim sendo, podemos considerar que se procura a inclusão dos alunos, independentemente das suas características, nas salas regulares onde o professor tenha uma preparação pedagógica e não tenha receio de investir nas crianças, vulgarmente consideradas diferentes, sem prejudicar a “distribuição equitativa” deixando de lado o “olhar daltónico” e conseguindo ver o “arco-íris” da diversidade, aceitando-o como uma mais-valia no desenvolvimento de cada criança.

Conquanto, no sistema escolar vigente o professor é chamado a desempenhar um papel preponderante, através “do seguimento” de um currículo, cabendo-lhes a delicada tarefa de pôr em prática as concepções e intenções provindas dos documentos legais que orientam o acto educativo.

A sua missão não é simples, pois, um olhar profundo sobre a realidade actual faz emergir na escola um sem número de novas preferências axiológicas que caracterizam a realidade educativa actual. Tudo isto exige um acompanhamento imediato de todos os que integram o sistema educativo, em especial do professor.

Todavia, analisando o processo histórico da escola, realizado por investigadores, no âmbito das Ciências da Educação, como por exemplo Leite (2000), Perrenoud (1996), Zabalza (1999a; 1999b), Stoer & Cortesão (1999) este pertence a um processo de construção social marcado pelo fluir da história, aparecendo, primeiramente como uma extensão da família, tendo como principal objectivo alargar e completar o papel educativo da família.

Conquanto presentemente, analisando a evolução da escola, a realidade demonstra que houve alterações das suas funções, que deixaram de ser meramente instrucionais, para passarem a ser funções igualmente culturais, socializadoras, personalizadoras e outras, concebendo agora a escola como um espaço de interações sociais, dentro de uma sociedade evidentemente multicultural.

Na realidade, de acordo com sociólogo Perrenoud (1996), embora se procure que os programas escolares se tornem menos elitistas, na verdade estes são muitas vezes o espelho da cultura dominante, continuando a privilegiar apenas os herdeiros de uma determinada cultura, apresentando o currículo numa língua e em saberes que se distanciam das classes populares.

Em concordância com este sociólogo, o currículo real é muitas vezes traduzido numa transposição didáctica do currículo formal estabelecido pela cultura hegemónica da sociedade actual. A tudo isto juntamos o facto de os docentes estabelecerem, a par deste tipo de currículo, um conjunto de objectivos, considerados essenciais, que provocam exigências exuberantes e que levam à minimização de dificuldades de uns, em deferimento da maximização do distanciamento de outros alunos que apresentam dificuldades/Necessidades Educativas Especiais.

Assim sendo, concluímos que:

“O currículo real, transposição didáctica e tradução pragmática do currículo formal (Perrenoud, 1984, 1993d, 1994a), depende ainda mais da arbitrariedade dos estabelecimentos de ensino e dos professores. Estes últimos costumam antecipar os graus seguintes do programa ao introduzir objectos de ensino inventados por eles, o que provoca exigências exorbitantes. Uma forma de fabricar desigualdades é por meio de escolhas de currículo (nos textos e nas práticas), maximizar a distância inicial de alguns com relação à norma escolar, minimizando a distância dos outros” (Perrenoud, opuscul, p.20).

De acordo com este autor, o professor apresenta-se, no ensino tradicionalista, como a única forma de aprendizagem, onde informações e as explicações dadas por este aparentam ser a única fonte de saber.

Efectivamente, as investigações actuais realizadas por Zabalza (1999a; 1999b), Leite (2002; 2005), Perrenoud (opuscul) que se debruçam sobre a diferenciação curricular, demonstram que a individualização não implica por si só uma menor distância cultural ou uma relação mais positiva: implicam a existência de relacionamento/conflicto/compreensão da realidade de cada aluno.

Assim sendo, a diferenciação, ainda que muitas vezes vista de forma utópica, passa pela tomada de consciência, por parte do docente, da importância do respeito à diferença, da escuta activa como possibilidade de cada aluno ser reconhecido pelo grupo, independentemente das suas competências escolares ou origem. Desta forma, o ensino focalizar-se-á em actividades adaptadas às capacidades intelectuais das crianças.

Nas escolas, a diversidade/heterogeneidade dos alunos nas classes/turmas é uma realidade. Todavia, os alunos destas turmas ainda que apresentem idades semelhantes, na realidade, ostentam características sociobiopsicofisiológicas diferentes, que muitos docentes ignoram numa tentativa de homogeneizar, seguindo a estrutura defendida pelo sistema: uma escolaridade articulada em sucessivos níveis, que desconhece que muitas crianças chegam à escola com um capital linguístico e cultural diferente.

Tendo em consideração que existe um sistema educacional tradicionalista, desenhado de acordo com o modelo e o ideal de cultura dominante, dentro de uma sociedade multicultural e heterogénea, a condição de ser docente torna-se um paradoxo como nos alerta Perrenoud (1996) ao afirmar que:

“esta é, em definitivo, o paradoxo da condição do professor: ser progressivamente submetido a normas ou a um modelo ideal quase tão exigente quanto os do exercício da profissão são herança dos séculos em que, para transmitir conhecimentos, era suficiente reunir almas, falar com eles, impor-lhes exercícios escritos. Levar em conta as diferenças para não transformá-las em desigualdades, porem fazê-lo em um sistema cuja organização básica é alheia a tal preocupação: essa é a mensagem que actualmente se dirige a muitos professores e que pode dar-lhe, não sem razão, a impressão de praticar um ofício impossível” (p.116).

A realidade é que a forma como a escola está concebida, segundo este sociólogo, provoca desigualdades nas salas de aulas e no desenvolvimento das aprendizagens. Para que tal não seja uma realidade, torna-se basilar que os professores desenvolvam competências para entender os alunos, enquanto seres sociais com comportamentos e conhecimentos adquiridos das suas vivências familiares e sociais.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos afirmar de forma sintética que o “Movimento de Escola Inclusiva” apela para a existência de uma Educação Intercultural, através da concepção de uma pedagogia

diferenciadora, onde a escola, personificada no docente, procure resolver a questão das diferenças aceitando-a como uma parte da realidade escolar.

A proposta de uma pedagogia diferenciadora assenta na concepção de um currículo que não descuide das especificidades, diferenças, pluralidades da chamada cultura popular e das correlações entre sucesso escolar e situações sociais privilegiadas e o fracasso escolar e situações sociais desfavorecidas; para tal, urge analisar o papel do currículo e da diferenciação pedagógica na Educação Intercultural.

De acordo com Leite (2002), existe um conjunto vasto de teorias acerca do currículo e do desenvolvimento curricular que patenteiam visões globais e integrativas acerca da teoria e da prática. Para esta investigadora, o currículo deve assumir-se como um novo paradigma em substituição de uma pedagogia tradicional, se tivermos em conta a importância do mesmo enquanto significado compreensivo e crítico das situações educativas concretas e reais, considerando a pluridimensionalidade da realidade. Desta forma, isto permitirá uma diversidade de alternativas de acção, em substituição de posturas standardizadas, apostando numa atitude de investigação-acção e de um posicionamento reflexivo por parte do professor, dentro dos processos de dinâmica social e cultural presentes na escola.

Assim sendo, inferimos que se o desenvolvimento do currículo tiver em conta as características socioculturais dos alunos, constitui-se numa inovação educativa fundamentada na diferenciação pedagógica. Um exemplo deste tipo de diferenciação assenta na ideia da criação do projecto educativo.

Diferentes estudos apontam que o projecto educativo aparece como a expressão e concretização da autonomia da escola, sendo que parafraseando Diogo & Carvalho (1999), depreendemos que este nasce com o resultado de reflexões comuns que procuram a inovação e o aperfeiçoamento escolar criando mudanças ao nível da estrutura e dos métodos educacionais, para que estes se apropriem às necessidades educacionais.

Tendo em consideração o que foi acima referido, o projecto educativo aparece como um verdadeiro “campo de acção”, sendo que a sua elaboração

deve ser feita de forma reflexiva e cuidadosa, delineando de forma clara e inequívoca, os princípios orientadores da escola na sua tarefa educativa, referenciando os aspectos sociais, físicos, económicos e culturais e os problemas reais do contexto no qual se integra a instituição (Carvalho & Diogo, 1999).

De igual forma, a concretização do projecto, enquanto o verdadeiro “campo de acção” da escola procura levar a uma ruptura com o modelo da escola tradicional, tanto no aspecto educativo como no aspecto curricular, desencadeando a necessidade de envolver efectivamente toda a comunidade educativa (Leite, 2000).

Perante o que foi exposto, consideramos fundamental tal como afirma Cortesão (1998a) que as escolas e diferentes comunidades educativas compreendam as potencialidades do currículo como processo de resolução de problemas do quotidiano escolar, onde os docentes e a escola estabelecem hábitos continuados de auto-reflexão de forma a promover uma atitude dinâmica de inovação para a mudança, construindo uma escola de qualidade para educar, formar e desenvolver a autonomia e a cidadania nas crianças e jovens.

Em suma, a construção de um currículo que contempla a existência de dispositivos de diferenciação pedagógica será um desafio da realização de uma caminhada motivadora e atraente, na medida em que aposta na realização de uma metodologia de projecto, onde, partindo do conhecimento da realidade e do quotidiano escolar, a comunidade educativa procura soluções para resolução dos problemas existentes, expressando as suas metas e objectivos neste documento como forma de se comprometer na inclusão, efectiva, das crianças como Necessidades Educativas Especiais (Stoer & Cortesão, 1999).

Desta forma, depreendemos que a realização de um currículo assente nos princípios de diferenciação pedagógica conduzirá o docente e a escola à criação de dispositivos pedagógicos, que irão constituir como verdadeiros desafios que potencializarão o fim do “imperialismo tradicionalista” da escola,

conduzindo ao desenvolvimento de uma Educação Intercultural, ajustada no incremento por parte dos docentes, nos discentes, de um bilinguismo cultural.

Assim sendo,

“os dispositivos pedagógicos cuja construção se defende (...) desenvolvem-se como possibilidades desafiadoras destes dois processos-espelho de recontextualização: isto é, por outro lado, pretendem subverter a subversão, a que atrás se fez referência, da acção pedagógica na escola e, por outro, promovem a descentração da escola para fazer frente ao seu imperialismo. O seu objectivo final é o domínio por parte de cada aluno e aluna de um «bilinguismo cultural» como estratégia não só de sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos grupos «minoritários» e o usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 54).

Desta forma, a escola deve procurar, sem tender para um “currículo de gueto” que não prepara o indivíduo para os desafios educacionais, estabelecer um discurso da existência de um currículo contra-hegemónico, através de uma atitude crítica ao relativismo cultural, de forma a garantir a todos uma escola inclusiva com preocupações com a resposta à diversidade, defendendo o bilinguismo cultural como um recurso de diferenciação pedagógica, permitindo aos seus alunos se moverem entre o grupo de origem e o dominante (Stoer & Cortesão, opuscit).

Por outro lado, para uma efectiva inclusão será necessário que a escola assuma o seu papel de um dos agentes educativos por excelência, aberta à mudança, refutando a ideia da normalização pela “indiferença à diferença” e acabar com a exclusão social, onde justiça social e a igualdade educativa estejam sempre presentes.

Desta forma, para que a Educação Intercultural se concretize no princípio da “escola para todos”, a renovação curricular deverá ser apoiada no sucesso educativo e na resposta positiva ao multiculturalismo, uma vez que

“(...) defende-se que é a construção do dispositivo pedagógico através de uma metodologia da investigação-acção crítica que possibilita a concretização da não - sincronia na forma de uma «política de diferença», política essa capaz de favorecer a multidimensionalidade (entendida como o compósito dinâmico de variáveis como classe social, género e etnia) e o interrelacionamento entre estruturas e cultura” (Stoer & Cortesão, opuscit, p. 45).

Após uma breve reflexão acerca do papel do currículo e da diferenciação pedagógica na Educação Intercultural, será de todo pertinente focalizarmos a nossa atenção no papel do docente, nomeadamente acerca da dicotomia presente entre o professor monocultural e o intercultural, procurando conhecer

o perfil do docente no actual sistema que caminha ao encontro de uma pedagogia multi/ intercultural.

2.3. Professor monocultural versus professor intercultural

“Uma “escola para todos”, e em que “todos são diferentes”, exige de cada professora e professor a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar.” (Leite, 2005)

A escola tradicional, criada para dar resposta à educação básica a todos, desenvolveu práticas e valores que progressivamente foram atenuando as diferenças; criaram-se escolas especiais para as crianças com Necessidades Educativas Especiais ou que não correspondiam ao “aluno-tipo” (Stoer & Cortesão, 1999).

Tradicionalmente, a escola tem como ponto de partida proporcionar ao público escolar os conhecimentos básicos, bem como desenvolver competências sociais e culturais, sobretudo da cultura hegemónica.

Todavia, em concordância com o escritor Rubem Alves (2003), numa das reflexões que realizou no âmbito das mudanças na escola nos últimos anos, concordámos com as suas palavras:

“É isso que eu quero dizer ao afirmar que o nicho ecológico mudou. O educador, pelo menos o ideal que a minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem pelas suas visões, paixões, esperanças e pelos seus horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerida, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema” (p. 19).

Na realidade, o docente na escola actual confronta-se como um mero funcionário da sociedade/estado onde reproduz os ideais da cultura dominante, obrigando a que todos os alunos se comportem e se rejam pelos mesmos valores e ideias. Referimo-nos aqui a uma utopia do docente tradicional, concebido e moldado pelo sistema vigente, que monopoliza o sistema educativo no ensino actual, a escola de massas, designada, com frequência, por “escola para todos”, mas que efectivamente apenas é concebida, de acordo com os sociólogos da educação Stoer & Cortesão (1999), para o aluno-tipo: indivíduo branco, católico e de classe média/média alta.

Conquanto, em conclusão das rápidas mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, o papel da escola alterou-se e complexificou-se, depreendemos, então, que há necessidade de considerar e atender à heterogeneidade sociocultural dos discentes, contendo quanto possível o insucesso escolar, uma vez 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 para a 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 pedra das suas identidades culturais” (Leite, 2002, p.97).

Assim sendo, é fundamental que a cultura escolar se transforme, quebrando com as práticas escolares escondidas pela máscara do relativismo cultural, aparentando reconhecer todas as culturas e subculturas, ao mesmo tempo que as ignora, reproduzindo o sistema tradicionalista do ensino vigente.

Observando a realidade escolar, actual, esta espelha-se numa constante dicotomia, visto que ainda que se invoque a inclusão dos alunos tendo em conta as suas características individuais, a realidade é que a escola massificou-se, sem se democratizar e sem se preparar para responder à diversidade, sem criar estruturas adaptativas e de responder àquilo que considera como a “norma”, “enfrentando” o grupo como um todo homogéneo (cf. Rodrigues, 2001), na qual a cor do “arco-íris”, própria das diferenças e da diversidade cultural, não é vista, de acordo com Stoer & Cortesão (1999), como uma fonte de recurso para o desenvolvimento da aprendizagem.

Em contraponto à presente realidade do sistema, a Educação Intercultural aponta que cabe ao professor “apreciar” a heterogeneidade presente nas escolas como uma “fonte de riqueza” que é preciso rentabilizar, criando condições, por meio de dispositivos de diferenciação pedagógica, através das quais se explore a riqueza da diversidade de culturas, utilizando as potencialidades da cultura dominante e das minoritárias. Podemos considerar que, o sistema actual:

“Ao tratar todas as crianças como “iguais em direitos e deveres”, conforme a expressão de Bourdieu (1966), a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares. Embora algumas crianças já

saibam ler e outras não, aos seis anos de idade, exige-se que todas saibam ler cerca de um ano mais tarde. Essa indiferença às diferenças (Bourdieu, 1966) própria da escola, contrasta com o tratamento diferenciado das pessoas no âmbito da saúde, da justiça e do trabalho social, por exemplo. Antes de nos apresentarmos a resposta evidente – é preciso diferenciar o ensino, a partir para o mastery learning ou para a pedagogia do domínio -, detenhamo-nos num instante na revolução que a perspectiva de Bloom ou Bourdieu representa com relação às explicações correntes das desigualdades no sucesso escolar.” (Perrenoud, 1996, p.18).

Perrenoud (opuscit) leva-nos a reflectir que o ideal de tratar todos os alunos como iguais em direitos e em deveres manifesta-se, muitas vezes, num acto irreflectido e falso, uma vez que é o reflexo da indiferença à diferença, que se traduzirá no aumento das diferenças, desigualdades, metaforizadas em fracassos escolares, conduzindo apenas ao facto de que o sistema escolar vigente se reproduza e fortifique num olhar “cinzento” e homogéneo.

Investigando o actual sistema escolar, o olhar monocultural do docente é fruto da organização realizada em torno da normalização que “aprisiona” os alunos em turmas – em grupos - que deverão ser sobretudo homogéneos, onde a relação professor-aluno se torna mais difícil, porque o docente se transformou num mero funcionário que executa o que vem emanado “de cima” e se posiciona como um agente sociocultural que gere a sua margem de autonomia e articula de acordo com as orientações que lhe são fornecidas, conduzindo-o à obrigação de valorizar o saber erudito do grupo dominante.

Efectivamente, encontramos dois tipos de professor: a) o daltónico – monocultural – que defende a neutralidade do acto educativo em que a principal prioridade é a transmissão de conteúdos programáticos para “munir” o aluno de competências para poder responder face às exigências do mercado de trabalho; b) o que “lê” o “arco-íris” da sala de aulas, aceitando as diferenças como um contributo significativo para todos, levando a que o conceito de “conscientização”⁴, de Paulo Freire, esteja presente em cada educador, visto que

“(…) a articulação entre o pedagógico, a consciência política e a intervenção é (...) um processo crucial para se poder aceder a uma situação de conscientização. A não existir esta articulação, poderá o processo educativo (...) ser desviado da sua intencionalidade mais profunda” (Cortesão in Rodrigues, 2003, p. 60).

4 Conscientização é o termo do português do Brasil para consciencialização.

Perante esta situação “controversa”, em que o docente tem um “olhar daltónico” e o “Movimento Escola Inclusiva”, impera a questão de como gerir a heterogeneidade preparando a escola (e a sociedade) para uma inclusão no verdadeiro sentido do termo.

Como já referimos anteriormente, se considerarmos a heterogeneidade existente nas escolas, esta deverá ser pensada como uma potencial fonte de riqueza. Perante tal é preciso que os educadores superem o “daltonismo cultural”, criando condições, por meio de dispositivos de diferenciação pedagógica, para explorar a riqueza da diversidade.

O conceito de dispositivo pedagógico, na Educação Intercultural, é utilizado como meio de ultrapassar as teorias da reprodução, nos currículos tradicionais, se considerarmos a definição de dispositivo pedagógico:

“O dispositivo pedagógico constitui portanto, uma linha de caracterização que fizemos, um processo de relação entre a cultura da escola e as culturas diversas dos alunos nela presentes e, por isso, é gerador de uma educação que acompanha o fenómeno da globalização pois permite, simultaneamente a apropriação dos discursos e o ordenamento, reconhecimento e avaliação do próprio discurso. Enquanto canal de comunicação, o dispositivo pedagógico permite a desocultação de culturas tradicionalmente ausentes dos quotidianos escolares e, por isso, suscita aprendizagens significativas adquiridas num clima de relação e de troca de saberes, o que justificava a sua importância numa Educação Intercultural” (Leite, 2002, p.116).

Na realidade a construção de dispositivos pedagógicos como mecanismos, instrumentos metodológicos de diferenciação pedagógica, conduzem o docente a assumir o seu papel na escola intercultural, como uma preposição para a concepção de um trabalho que evidencie preocupações de cooperação e consciencialização para a construção de uma comunidade multicultural, onde os grupos culturais se reconhecem, se respeitam e interagem.

Este modelo educativo aposta na inovação de um currículo que concretize o princípio da “escola para todos”, onde a reforma curricular é apoiada no sucesso educativo e na resposta positiva ao multi/interculturalismo. Desta forma, a diferenciação pedagógica surge como uma inovação educativa fundamentada nos processos de definição, construção e participação social, o que pressupõe maior liberdade e maior responsabilidade na construção de uma profissionalidade docente.

Assim sendo, ao basear as suas práticas nos princípios e fundamentos da Educação Intercultural, o professor que conhece os seus alunos – aceitando a diversidade - procure recorrer a respostas flexíveis e variadas dentro do ensino-aprendizagem, considerando as diferenças como um elemento facilitador para o desenvolvimento dos seus alunos.

Perante tal, a formação do professor deve fomentar uma atitude positiva face à inclusão das crianças independentemente das suas necessidades e especificidades, acabando com as barreiras existentes entre o ensino regular e o especial e levando a que, efectivamente, todos os cidadãos tenham um pleno acesso à educação, tal como é delineado pelo pensamento de Freire para a existência de um interculturalismo crítico, através da:

“Construção de uma educação que, compreende as diversas implicações da diversidade cultural, trabalhe pelo diálogo entre as culturas (interculturalidades) por meio da realização dele na prática pedagógica, podendo contribuir, por meio de sua experiência nas instituições educativas, com a construção da multiculturalidade que pode vir a ver a característica fundamental de uma sociedade democrática” (Souza, 2001, p. 29).

A escola deve ser o motor impulsionador de uma efectiva inclusão, onde as “carências” dos alunos devem ser minimizadas, através de apoios, estímulos e as competências de cada aluno vistas como uma mais-valia, promovendo uma educação plena para todos.

De acordo com Stoer & Cortesão (1999), a escola tem vindo a confrontar-se com um crescente surgimento de um número diversificado de alunos, decorrente do facto de a escola obrigatória forçar a frequência de um número maior de alunos e de os obrigar a um processo mais longo de escolarização, promovendo a exclusão simultaneamente, visto que:

“Habitualmente, explica também Sousa Santos, a exclusão vai sendo construída através do estabelecimento de limites e regras que não poderão ser transgredidas e a partir das quais, arbitrariamente, será estabelecido o que é normal o que é aceitável e também o que é desviante, portanto proibido. O que é considerado interdito, irá decidir quem irá ser, arbitrariamente, objecto de eliminação: será assim eliminado quem não se situa dentro do estabelecimento como sendo normal, e quem transgride os limites do aceitável” (p. 15).

O professor monocultural está preso num universalismo falso, a um princípio de igualdade de oportunidades que reduz circunstâncias e realidades locais, vendo a diferença não pelo potencial que contém, mas como um obstáculo.

Para uma educação escolar inter/multicultural, simultaneamente democrática e crítica, princípios como o relativismo cultural e o multiculturalismo benigno, onde se parte do princípio “ético” que se “reconhece” a diferença como algo que desconhecemos, devem ser refutados.

Tendo em consideração o que acima foi exposto focalizaremos a nossa atenção na metodologia da investigação-acção, que surgiu como forma de influenciar positivamente, o processo educativo no desenvolvimento desta filosofia educacional, visto que:

“a metodologia de investigação-acção torna-se crucial através da sua capacidade de influenciar (de uma forma reflexiva) aquilo que pode considerar-se o «coração» do processo educativo: isto é, a maneira como os professores nas escolas re-apresentam o conhecimento aos alunos. Vários autores, sobretudo aqueles identificados com uma sociologia crítica da educação, têm enfatizado a importância do reconhecimento do que é, de facto, uma escolha política: isto é, a maneira como o conhecimento é reflectido e construído pelos professores e alunos na sala de aulas “ (Stoer & Cortesão, opuscit, p. 44).

Perante tal, a interculturalidade assume-se, na óptica freireana, como uma nova utopia social, onde o impulso à construção de uma sociedade inter/multicultural passa pela dinamização de uma escola onde as transculturações provocadas pelos processos actuais da globalização, geraram uma nova sociedade marcada pela diversidade cultural visível pela integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas salas regulares. Neste contexto, os professores atentos à diversidade e heterogeneidade, procuraram alargar as suas metodologias para que estas se reflectam numa “educação para todos”, onde a inclusão e a interculturalidade são uma realidade efectiva.

Como já referenciámos, apoiamo-nos, deste modo, na tese de que a educação passa pela construção do conceito de professor inter/multicultural, a par da concepção e realização de práticas pedagógicas que se concretizam numa política de e para a diferença, de forma a proporcionar a todos um bilinguismo cultural.

Assumirmos esta posição implica que a escola caminhe no sentido de uma construção de um currículo contra-hegemónico que responda aos desafios do paradigma subjacente da interculturalidade, em que o professor numa atitude de acção-investigação, consciente das potencialidades do “arco-íris cultural”, se afasta das concepções que conduzem a um “currículo de gueto” que não prepara o indivíduo para os desafios educacionais. Através de uma

atitude crítica ao relativismo cultural em nome da defesa de uma identidade multi/intercultural, o professor procurará garantir a todos uma Escola Inclusiva com preocupações de responder à diversidade, refutando a ideia da normalização pela “indiferença há diferença”. Em suma,

“Trata-se, em boa parte, de tentar implementar no grupo e a nível de cada equipa de professores, características do que ultimamente se têm também vindo a designar por professor reflexivo (Zeichner, 1993), em que o professor age de certo modo como investigador no seu terreno de acção e que através destas preocupações e actuações se vai enriquecendo interiormente, se vai construindo, num verdadeiro processo de formação (...)” (Stoer & Cortesão, opuscit, p. 34).

Desta forma, a Escola Intercultural e o desenvolvimento de competências interculturais nos professores implica uma educação integradora e global (educação para o desenvolvimento, para o meio ambiente, para os direitos humanos, para a paz) e uma identidade cultural com respeito pelos outros, nas suas capacidades competências académicas, mas sobretudo enquanto seres com uma cultura e uma identidade cultural ou várias (Aguado, 2003).

Assim sendo, o modo de trabalhar do docente intercultural assenta na intervenção a partir de um conhecimento prévio das populações em que se trabalha e com que se trabalha, desenvolvendo dispositivos pedagógicos que permitam aos alunos trabalhar dentro de um bilinguismo cultural, estimulando-os a incrementar um trabalho investigativo.

O desenvolvimento deste modelo educativo assenta num vasto conjunto de iniciativas, como por exemplo, a “Associação de Professores para a Educação Intercultural” (APEDI), que surgiu com a finalidade de impulsionar projectos e acções que proponham a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas, assim como, a realização de acções de formação de professores com vista ao aperfeiçoamento da sua competência profissional e pedagógica no campo da Educação Intercultural, produzindo para o efeito material didáctico de apoio a esta prática educacional (Ferreira, 2003).

Finalizando este subcapítulo sobre o tópico “professor monocultural versus professor intercultural”, depreendemos que a prática do docente intercultural baseia-se na existência de preocupações presentes na

investigação-acção, assim como, na realização de uma formação contínua e através do desenvolvimento de uma pedagogia crítica, conduzindo a que o processo educativo implique uma acção-reflexão-acção como constituintes indispensáveis da *práxis* educativa.

Este processo reflexivo, desenvolvido no âmbito deste enquadramento teórico, conduz-nos à necessidade de melhor conhecer o papel da investigação-acção e da formação de professores neste domínio, por forma de melhor compreender a dicotomia entre o professor do sistema actual de ensino, monocultural, e o professor investigador, intercultural, compreendendo de que forma a investigação-acção e a formação de professores contribui para uma nova filosofia educacional que emerge.

Assim sendo, será pertinente conduzir a nossa investigação na abordagem dos conceitos de investigação-acção e da formação de professores na Educação Intercultural, procurando compreender as especificidades destes conceitos, assim como as suas inter-relações que nos conduzem ao entendimento do desenvolvimento e concretização desta *práxis* educativa intercultural enquanto docentes.

2.4. Investigação-acção e a formação de professores na Educação Intercultural

“Sabemos que a actual formação profissional dos professores não corresponde ao que se deveria assumir como caminho facilitador rumo ao surgimento de novos paradigmas para se compreender e aceitar o novo, o diferente e diverso, entretanto há que se investir na pesquisa e na investigação de forma séria e com o carácter de uma produção operadora de mudança que, para além da teorização, se sustente numa resposta às necessidades da sociedade contemporânea, ancorada na grandeza da pluralidade” (Afonso & Cavalcanti, 2006, p. 19).

A sociedade delega na escola o papel primordial de educação e de socialização entre os jovens e crianças, aclamando à existência de uma escola inclusiva e intercultural.

A escola contemporânea caracteriza-se pela constante dicotomia entre o que a escola invoca como ideais “escola para todos”, “Escola Inclusiva” e a realidade actual, uma “escola de massas” emersa nos apelos da sociedade

dominante por uma escola mais selectiva. Na realidade, após a realização de uma análise da situação escolar depreendemos que:

“(...) trata-se de um campo extremamente conflitual, em que ao lado de posições que apelam para uma escola para todos (a “comunidade aberta e solidária” de que fala o texto da UNESCO [Declaração de Salamanca]) se levantam vozes apelando para uma escola mais selectiva, mais escolar e mais impositiva. É pois o campo de inegável conflito em que se enfrentam a eficiência e a deficiência, a rapidez e a lentidão, a negociação e a imposição, enfim a inclusão e a selecção” (Rodrigues, 2001, p. 20).

Tendo em consideração o que foi acima exposto, encontramos as teorias actuais acerca da educação, que declaram que a escola deve estar atenta às necessidades e mudanças da nossa sociedade preparando os alunos para as exigências actuais, levando-os a aceitar as características de cada pessoa e a existência de um “vasto leque” de alunos, compreendendo a heterogeneidade própria da escola e da sociedade.

O catedrática Miranda Correia (2008) realça que a legislação deveria apoiar a reestruturação da escola ao nível da sua organização para poderem ser dadas respostas eficazes que proporcionem condições que permitam maximizar o potencial de cada aluno independentemente das suas condicionantes físicas, intelectuais, neurológicas ou sócio-culturais.

O “Movimento Escola Inclusiva” remete-nos para a Declaração de Salamanca (1994) na qual se considera que todos os alunos têm o direito de aprender em conjunto. Considerando como dever primordial da escola apostar numa pedagogia centrada na criança onde a adaptação curricular é reconhecida como a principal premissa para satisfazer as necessidades dos alunos.

Como forma de completar a ideia acima expressa, parafraseando Ainscow (1995), consideramos que a escola e toda a comunidade educativa devem ter uma abertura à mudança, assim como, a capacidade de introduzir medidas adicionais para responder à heterogeneidade dos alunos.

Esta autora partilha da ideia expressa na Declaração de Salamanca (1994) de que na formação inicial, assim como na formação em contexto, os professores, devem ser ajudados a reorganizar as suas salas, planificando para a turma de acordo com as Necessidades Educativas Especiais e as características de cada criança, devendo para tal rentabilizar os recursos

naturais das suas salas, ao passo que valorizam o contexto de aprendizagem activa em grupo e/ou em pares, propondo aos alunos, com níveis diferentes de realização, que trabalhem de forma cooperativa.

Por outro lado, torna-se imperativo que os docentes desenvolvam as suas capacidades de flexibilizar, isto é, de modificar planos e actividades de acordo com as respostas dos alunos. Perante tal, será imprescindível que o docente desenvolva a capacidade de reflectir, de investigar, de trabalhar em colaboração com a comunidade envolvente. Desta forma,

“alargando um pouco o âmbito desta análise, será interessante reflectir sobre se o desenvolvimento de todo o processo educativo levado pelo professor preocupado e consciente da heterogeneidade sócio-cultural com que frequentemente se defronta, se aproximaria também (e se teria vantagem em o fazer) deste tipo de prática” (Cortesão, 1998a, p. 31).

Versando-nos sobre o tema central da nossa pesquisa deveremos reflectir acerca do papel do docente numa Educação Intercultural, nomeadamente o papel da investigação-acção e da formação diferente.

Perante os factos atrás enunciados, deveremos ter em consideração que a preocupação pela existência de uma formação contínua e de um apoio e incremento à investigação-acção serão peças fundamentais para o desenvolvimento e crescimento do papel do professor intercultural.

Ao dar relevância a este tipo de formação e à investigação-acção o docente irá assumir um novo papel na sociedade tornando-se um verdadeiro agente de ensino, como nos aponta Miranda (2004):

“O professor da escola multicultural torna-se, assim, um verdadeiro agente do ensino, pensante e actuante, mediador cultural por excelência, que congregate em si, para além de uma sólida competência pedagógica que o leve, por exemplo a tomar decisões pedagógicas eficazes, a reduzir os conflitos entre grupos e/ou entre indivíduos e a desenvolver uma série de estratégias de ensino-aprendizagem e actividades, que ajudam a melhorar o desempenho escolar dos alunos dos diferentes grupos e classes sociais, uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, intercultural, intersocial, uma consciência reflectida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo como interagir com a diferença e, ainda, um conhecimento adequado do modo como a aprendizagem de objectivos, pressupostos e valores se processa, assim como resultado da investigação que tem vindo a ser desenvolvida, no sentido de reduzir preconceitos e de adoptar estratégias e técnicas de ensino adequadas à multiplicidade de factores em jogo na turma/escola multicultural” (p. 28/29).

Miranda (opuscit), ao desenvolver o conceito de docente intercultural, vê-o como um verdadeiro agente educacional e activo socialmente, uma vez que para além da sua vasta competência a nível pedagógico, procura agir e

reflectir acerca da realidade social em que trabalha, ajudando os alunos a desenvolver novas aptidões/ habilidade tendo em consideração as suas capacidades e meio envolvente no qual se desenvolve e cresce.

Compreendendo o conceito de docente intercultural, este não deixa transparecer de forma negativa as diferenças culturais. Estas fazem parte do processo de negociação inerente à comunicação entre as diferentes culturas na sala de aulas. Desta forma,

“a metodologia de investigação-acção torna-se crucial através da sua capacidade de influenciar (de uma forma reflexiva) aquilo que pode considerar-se o «coração» do processo educativo: isto é, a maneira como os professores nas escolas re-apresentam o conhecimento aos alunos. Vários autores, sobretudo aqueles identificados com uma sociologia crítica da educação, têm enfatizado a importância do reconhecimento do que é, de facto, uma escolha política: isto é, a maneira como o conhecimento é reflectido e construído pelos professores e alunos na sala de aulas” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 44).

Assim sendo, ao se defender uma metodologia de investigação-acção, pressupõem-se que o docente desenvolva uma postura metodológica de investigação-acção para “atravessar fronteiras” da homogeneidade de forma a agir e interagir para a diversidade.

Assumir uma atitude de investigador conduz o docente a incrementar a capacidade de ser um conhecedor preocupado em promover nas suas salas o bilinguismo cultural, onde a heterogeneidade, a diferença e a diversidade seja vista como algo dinâmico e fundamental, em contraponto às preocupações paralisantes e, habitualmente hegemónicas, inerentes às práticas monoculturais, que desenvolvem um currículo de “gueto”.

Com efeito, ao admitirmos a investigação-acção, no decurso da acção pedagógica do docente, enquanto quadro teórico estruturante do processo do desenvolvimento de uma educação inter/multicultural, este irá incrementar a capacidade e a possibilidade de desenvolver práticas orientadas para a transformação social.

Tendo em consideração o que acima foi exposto, acerca da importância da formação de professores e da investigação-acção, surge a pedagogia crítica que, de acordo com Bartolomé (2008), deve estar presente na formação dos professores, de forma a incrementarem uma clareza política e ideológica que lhes permita trabalhar para o sucesso de todos os alunos.

O desenvolvimento da existência de uma pedagogia crítica na formação de professores contribuirá para criar currículos anti-hegemónicos, combatendo os preconceitos da cultura dominante (cultura branca de classe média/média alta e católica).

Desta forma, depreendemos que, na sua formação, o docente deverá ter presente que a afirmação da diversidade é de extrema importância, desenvolvendo uma perspectiva crítica da pedagogia que procura que os alunos compreendam a utilidade de cada cultura e seus contributos, levando-os a trabalharem para a transformação de que consideram injusto e inaceitável.

Conquanto, será indispensável compreender que:

“un modo efectivo de asegurar que los profesores y profesoras que todavia no trabajan empiecen a desarrollar y a incrementar su caridad política ideologica es hacer que en las aulas de educación del profesorado se explore de que modo opera la ideologia cuando se relaciona com el poder. También resulta de gran importancia que los profesores y profesoras del futuro examinen el papel político y cultural que la resistencia antihegemónica puede tener en la respuesta ante, y en la transformacion de, las creencias y los valores excluyentes, do ninos y antidemocráticos que dan forma a las prácticas educativas (...)” (Bartolomé, opuscit, p. 358)⁵.

Na realidade, a formação dos docentes neste âmbito da interculturalidade tem como principal objectivo que estes superem seu daltonismo cultural, por meio de dispositivos de diferenciação pedagógica, que permitam a existência de uma relação e de uma concomitância sempre entre a cultura predominante e as culturas minoritárias, desenvolvendo o respeito pela diversidade, pela experiência da interculturalidade numa escola ou projecto educativo multi/intercultural.

Desta forma, a formação dos docentes deverá procurar que se aposte numa prática informada por preocupações presentes na investigação-acção, desenvolvendo dispositivos pedagógicos que permitam aos alunos trabalhar dentro de um bilinguismo cultural e estimulando os alunos a desenvolver um trabalho investigativo; para tal, é importante que o professor procure conhecer e reflectir acerca da realidade onde vai trabalhar.

⁵ “É fundamental que os professores, na sua formação inicial, compreendam a importância de explorar as diferentes ideologias políticas e culturais dos diferentes grupos, desenvolvendo uma resposta anti-hegemónica à cultura dominante nas práticas educacionais” (tradução nossa).

Investir na investigação-acção e na formação contínua conduzirá o docente a apostar numa metodologia investigativa e de permanente questionamento e de análise crítica acerca do papel do docente na escola intercultural. Com efeito,

“(...) um modo de contribuir para que isto aconteça será talvez a proposta e que a formação (quer a inicial quer a continua) seja concebida, organizada e desenvolvida, num clima de investigação-acção. Não de uma forma «bancária» como diria Paulo Freire, mas transformando a formação num período de intenso e permanente questionamento, de problematização das aprendizagens feitas e de análise crítica das situações que poderá também ser pessoal mas que terá possibilidade de ser particularmente interessante, sobretudo se construído em grupo” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 36).

Tendo em consideração esta linha de pensamento, depreendemos que a formação inicial e a contínua devem ser concebidas e desenvolvidas num clima investigativo, de ininterrupto questionamento e problematização das aprendizagens e situações vivida pelo docente e pelo grupo.

Entretantes, será de todo pertinente ter em consideração a relação escola-família, na criação de uma escola verdadeiramente intercultural, e por outro lado, compreender de que forma este tipo de metodologia ao ser assumida pelo docente pode contribuir para o crescimento desta relação de forma positiva e significativa no desenvolvimento deste tipo de filosofia educacional.

Na realidade, a escola opera, constantemente, de forma isolada no meio, sendo necessário que toda a comunidade educativa tenha presente a importância e a necessidade de articular esforços.

O isolamento da escola poderá ser quebrado pela intervenção da comunidade, através por exemplo da existência de “associações de pais”, com vista a “*facilitar uma maior adequação das propostas educativas, aos alunos que a frequentam*” (Cortesão, 1998a, p. 28).

É um facto constatado que a escola contemporânea sofre de um maior distanciamento das famílias, nomeadamente, das que são consideradas “problemáticas”, muitas das vezes porque apresentam um capital social e cultural diferente da maioria dos que frequentam a escola. Isto leva-nos a reconsiderar que existe uma maior influência na escola dos pais e famílias que correspondem ao protótipo da nossa sociedade: famílias de classe média/média alta, católicos, brancos.

De acordo com Cortesão (opuscit), fortalecer a relação escola-família poderá contribuir para a existência de um antagonismo: por um lado, fortalecer a relação pais-escola através de “associações de pais”, frequentadas por “famílias protótipos”, contribuindo para o reforço do tradicionalismo da escola contemporânea, no qual a cultura dominante imperará nos valores da escola, visto que as famílias pensadas como problemáticas, não estão integradas, por norma, nestas associações. Por outro lado, a procura de uma relação atenta e harmoniosa entre escola e a família certamente contribuirá para que o docente esteja mais atento aos interesses e às problemáticas inerentes de cada grupo que frequenta a escola.

Desta forma, o docente, através de uma atitude investigativa mais atenta e conhecedora de metodologias que o tornem capaz de diversificar as ofertas de situações de ensino/aprendizagem, caminhará no sentido de combater o insucesso escolar, levando ao crescimento e desenvolvimento de um maior “nível educacional” por parte dos alunos, muitas vezes, identificados como problemáticos.

Esta situação dicotómica, traduzida na falta de relacionamento entre a escola e a família, alerta-nos para a necessidade basilar do docente assumir uma posição investigativa no sentido de se diminuir os riscos de tomar/desenvolver acções/medidas, que não tenham em consideração uma perspectiva educativa e social que contemple o “arco-íris” de cada grupo, desenvolvendo práticas inter/transdisciplinares para melhorarem a forma como actuam conscientes da necessidade de uma prática educativa inter-multicultural. Com efeito,

“o olhar analítico dos professores, em conjunto, lendo atenta e criticamente nas entrelinhas dos comportamentos, dos problemas surgidos, nas contribuições dadas, nos sinais de alegria, de adesão às propostas de ensino/aprendizagem, o trabalho com os pais tomando como potencialmente rico (mas compreender, poderá talvez ajudar a dar-se conta da heterogeneidade dos alunos. Poderá também ajudar a conhecer, a analisar características dos grupos que constituem o mosaico dessa heterogeneidade. Poderá talvez portanto também a ajudar a compreender ainda melhor, será afinal trabalho do professor, do professor agente sócio-educativo e que não se constitui como mero instrumento, braço articulado de um sistema que o transcende” (Cortesão, 1998a, p. 31).

Assumir uma posição de investigação-acção e uma pedagogia crítica na prática educativa actual, levará a que o professor não seja um mero

instrumento executante das decisões da cultura dominante, mas um sujeito capaz de identificar o que está oculto nos aspectos mais comuns do quotidiano, contemplando-os como saberes, tal como expõe Cortesão (opuscit) no seu pensamento:

“É aqui que se poderão descobrir as potencialidades da Teoria Crítica pois que ela fornece um quadro teórico onde se estimula a tal “hermenêutica da suspeição”, quando explicita a importância de identificar melhor o que está oculto (mais significativo) sob os aspectos mais banais mais naturais e incondicionalmente aceites na rotina do quotidiano e /ou nos saberes científicos mais tradicionalmente aceites; quando permite antever, descortinar, identificar espaços onde eventualmente será possível o exercício de uma autonomia relativa e portanto a possibilidade de alguma intervenção” (p. 29).

Adoptar uma pedagogia crítica como já temos vindo a afirmar na nossa linha de pensamento será uma forma do docente assumir uma postura onde contempla a criação e a execução de um currículo contra-hegemónico, numa tentativa de não criar um currículo de gueto, uma vez que este primará por dar uma atenção a toda a diversidade envolvente do amplo quadro heterogéneo que compõe uma turma.

Assim sendo, o educador ao optar por uma postura investigativa procurará identificar possíveis espaços de intervenção, onde a investigação-acção desempenhará um papel preponderante como sendo uma possibilidade de desenvolver metodologias que se concretizem em práticas que reflectam no desenvolvimento de atitudes preocupadas em resolver problemáticas sociais/educativas. Na verdade,

“trata-se, como se pode ver, de uma forma diferente de trabalho (de uma nova metodologia para uns, de um novo paradigma para outros) extremamente transgressivos. Transgressivo por tudo o que já foi dito e porque ousa introduzir a acção no âmbito das competências dos teóricos e porque, ao responder às necessidades dos práticos (que se confrontam, no terreno, com a urgência de resolver um problema) ousa propor-lhes que se pare para reflectir e produzir conhecimento no meio da refrega da acção” (Cortesão, 1998a, p. 31).

Ao reflectirmos acerca da importância e pertinência da investigação-acção e da formação contínua, assim como, de uma análise das premissas da existência de uma relação escola-família na construção de uma escola intercultural, torna-se evidente a necessidade primordial de subsistir uma permanente reflexão crítica por parte do docente da realidade vivenciada. Ao assumirem uma perspectiva dentro do quadro de investigação-acção, os

docentes terão as “ferramentas” necessárias para agir de forma a promover a subsistência de uma verdadeira escola intercultural.

Em suma, o docente intercultural, ao contrário do professor monocultural, assumindo uma atitude investigativa de constante pesquisa e formação, contribuirá, significativamente, para que se assuma a existência de caminhos interculturais na Educação Inclusiva.

Por outro lado, para que se assuma a existência de caminhos interculturais na Educação Inclusiva teremos de procurar conhecer o verdadeiro significado da Educação Inclusiva, tema que iremos procurar reflectir e desenvolver no capítulo seguinte.

De seguida, analisaremos “os caminhos interculturais na Educação Inclusiva”, sendo que, para a compreensão deste conceito abordaremos a forma como a pedagogia intercultural contribui para o desenvolvimento do “Movimento Escola Inclusiva”, na escola contemporânea.

3. OS CAMINHOS INTERCULTURAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como podemos constatar no capítulo anterior, abordámos o percurso da escola de massas para a reestruturação da escola e o incremento de uma Educação Intercultural. Para tal, procuraremos agora compreender o papel do currículo e da diferenciação pedagógica, o que nos conduziu à necessidade de compreender o perfil do docente.

Assim sendo, abordámos os conceitos inerentes à dualidade de perfis existente no âmbito do papel do docente monocultural e do intercultural, personificações do dualismo de escolas existentes, contemporaneamente, a escola de massas e a que se começa a afirmar nas últimas década: a intercultural.

Sendo que para tal foi importante apreender os conceitos de investigação-acção e de formação contínua, práticas do professor intercultural na procura de respostas educativas que correspondam à individualidade e necessidades de cada aluno, no sentido do docente não se pautar por ser um mero executante das directrizes da cultura hegemónica e assumir a existência de caminhos interculturais, para a promoção de uma escola verdadeiramente intercultural e inclusiva.

Assim sendo, nos subcapítulos 3.1 e 3.2, focaremos a nossa atenção na abordagem a filosofia inclusiva no âmbito do seu percurso “histórico” e suas directrizes educacionais, para melhor entendermos esta temática, assim como poderemos relacionar este tema no âmbito da Educação Intercultural, para melhor entendermos o contributo da Educação Intercultural na Educação Especial.

3.1. Por uma verdadeira Educação Inclusiva

*“O processo histórico que conduziu à EI [Educação Inclusiva] passou primeiro por **Grande Instituições** isoladas e segregadas, onde se adoptou a perspectiva “longe da vista, longe do coração”, mais tarde passou pela **Escola Tradicional** homogénea, selectiva, legitimadora de desvantagem social, geradora de insucesso e de estigmatizações inconsequentes (Fonseca, 1989), percorreu a **Escola Integrativa** classificativa, categorizativa, tolerante, para-clínica, etc., para se projectar numa **Escola Inclusiva**, verdadeiramente personalizada, heterogénea e multicultural, respeitadora das diferenças e solidária, individualizadora e interactiva, redutora de comportamentos inadaptados e geradora de processos de comunicação e indutora de independência e de modificabilidade” (Fonseca, 2001, p. 17).*

Assistimos, actualmente, a um crescente incremento no âmbito da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, expresso e reconhecido, nomeadamente, pela Declaração de Salamanca de 1994 e pela Declaração de Jomtien de 1990, na qual se salientou a importância de se universalizar a “educação para todos”.

O “Movimento Escola Inclusiva”, de acordo com Fonseca (opuscit) e Miranda Correia (2008), considera como dever primordial da escola apostar numa pedagogia centrada na criança. A ideia explanada anteriormente é sustentada pelo quadro legislativo português, no qual numerosos artigos oficiais produzidos no âmbito educacional que se têm produzido, se constata que de forma explícita é expressa a importância de garantir a todos os cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação.

Na realidade, este movimento tem fundamentação na evolução histórica da forma como a nossa sociedade foi vivendo a deficiência. Com efeito, como já citamos anteriormente, Rodrigues (2001) alerta-nos para as ideologias presentes na escola, que se traduzem num campo extremamente conflitual, em que, ao lado de posições que apelam para uma escola para todos, surgem posições que apelam a uma escola mais selectiva, mais escolar e mais impositiva.

Durante várias décadas, os pais de crianças com algum tipo de deficiência optavam por intregar as crianças em estabelecimentos criados para o efeito, muitas vezes sem condições no que concerne a recursos materiais e humanos; por outro lado, tal como aponta Serra (2005), uma vez que as

“crianças deficientes” estavam dispensadas da frequência na escola oficial/regular, eram instituições e as escolas especiais as principais respostas educativas, se não mesmo as únicas. Estes estabelecimentos/instituições podem ser divididos em duas categorias de acordo com Serra (opuscit):

“Estes estabelecimentos que se denominavam asilos, quando tinham predominantemente objectivos assistenciais e institutos, quando eram expressos os seus fins educativos, surgiram em virtude de legados feitos por beneméritos a organizações de assistência – Casa Pia e Misericórdias – com fim de se destinarem a apoiar crianças e jovens deficientes” (p. 118).

Com o surgimento do movimento a favor da inclusão passou-se a apostar numa pedagogia centrada na criança, segundo a qual a adaptação curricular é a principal premissa para satisfazer as necessidades dos alunos. Assim sendo podemos referir que:

“O início da mudança de atitude vem a verificar-se após a 2ª Guerra Mundial, mas essencialmente é na década de 1960 e de 1970 que há um alargamento das medidas através do Ministério da Saúde e da Assistência – Instituto de Assistência a Menores – pela criação de estabelecimentos pelo país, pela formação de docentes, pela criação de serviços de intervenção precoce e de observação médico - pedagógica, e depois pela criação das salas de apoio em regime de integração, depois também da iniciativa do Ministério da Educação” (Serra, opuscit, p. 116).

Através da realização de um enquadramento histórico, realizado no âmbito da Educação Especial por Lopes (2007), como forma de completar o que acima foi referido, denotamos que a Educação Especial tem vindo a desenvolver-se dentro de insuficiências e contradições significativas, em que os principais “lesados” são as crianças e jovens com necessidades especiais.

Na verdade, a Educação Especial começa a desenvolver-se, de forma significativa, depois de 1974, entre a emergência e a queda sucessiva de conceitos e perante os esforços para a promoção da escola como instituição autónoma, dinâmica e integradora das diferenças.

Com a criação do Decreto-lei 319/91 de 1991 (Rodrigues, 2001; Lopes, 2007) é consagrada a utilização da terminologia do conceito de Necessidades Educativas Especiais, e é substituído o modelo médico de carácter amplamente remediativo, centrado nas crianças e nas suas incapacidades o papel dos pais era passivo, levando a que os profissionais fossem considerados os únicos intervenientes capazes e a institucionalização (ou semi- institucionalização em escolas especiais ou asilos), a única solução.

Começa, desta forma, a emergir a ideia de que todos os alunos têm de estar nas salas regulares, surgindo a problemática da integração/inclusão como finalidade e não um meio.

Contemporaneamente, a nossa sociedade tem compreendido que normalizar deveria ser visto não como forma de tornar “normal”, aquilo que é diferente, devido à existência factores intrínsecos ou extrínsecos ao indivíduo, mas como uma forma de proporcionar igualdade de oportunidades através do surgimento de condições de desenvolvimento, de interacção, de educação, de emprego e de experiência social em tudo semelhante às pessoas “ditas normais” (Rodrigues, 2001).

Analisando a inclusão dentro de uma perspectiva histórica, esta pode ser sucintamente definida como a evolução das atitudes sociais face à pessoa com deficiência. Esta acção desenvolveu-se por diferentes fases que passaram pela exclusão social dos indivíduos com deficiência em asilos, para a emergência de um paradigma médico – terapêutico, até à criação e desenvolvimento de respostas educativas diferenciadoras.

De acordo com Caldwell (1973, cit in Serra 2005) o desenvolvimento histórico da inclusão processa-se em três períodos. A primeira etapa corresponde à época em que os sujeitos portadores de deficiência eram “encerrados” em asilos, isto é, eram segregados e viviam à margem da sociedade. O segundo período, por volta da década de 60, assenta numa forte intervenção médico-terapêutico baseada em testes psicométricos.

O último período, de Caldwell, caracteriza-se pelo início da integração dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais, sendo que a educação passa a ser considerada o principal, o fundamental. Este novo ideal conduz à integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas especiais. Todavia, por volta dos anos 70, existe uma mudança da atitude com a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares, nomeadamente, com a publicação da “public-law” Americana, onde é expressa a ideia da igualdade e da importância de existir uma educação para todos, nas escolas regulares.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais, usualmente referenciado pela sigla NEE, que surgiu, com Warnock Report, em 1978, (Serra, opuscit & Fonseca, 2001) passa a atribuir à Educação Especial o papel de identificar as necessidades das crianças, privilegiando a vertente educacional e a relação contextual.

Na década de 80 começa-se a afirmar o princípio da normalização, nomeadamente nos países nórdicos, como a Suécia. Inicialmente, este conceito é entendido como a colocação dos alunos com deficiência no espaço de sala de aulas das escolas regulares; posteriormente desenvolveu-se projectos de intervenção sectorial, isto é, a introdução na escola de recursos e medidas adicionais, segmentares e localizadas.

Entretanto, no decorrer desta década, desenvolve-se um movimento a favor da inclusão, com o movimento “*Regular Education Initiative*”, nos Estados Unidos (Serra, opuscit; Fonseca, opuscit). Este movimento aposta numa crítica ao enfoque dado à deficiência do indivíduo, promovendo a ideia de que o docente, na sua intervenção, deverá primar pelo acompanhamento individualizado da criança, impulsionando situações de ensino-aprendizagem que façam sentido para ela e a ajudem na superação dos seus pontos fracos, traduzindo-se assim em situações de conquista e sucesso.

Perante tal, cabe ao profissional de educação estar a par da realidade da problemática subjacente à necessidade educativa especial do sujeito concentrando esforços para incluir e facilitar o desenvolvimento destas crianças.

De acordo com Serra (opuscit) o movimento de Inclusão

“é uma tentativa muito importante de implementar um único sistema educativo, através da unificação da Educação Especial e da educação regular: todos os alunos, sem excepções, devem ser escolarizados em aulas regulares e receber nelas educação eficaz” (p. 35).

Diferentes investigações no âmbito da educação patenteiam a ideia que a escola massificou-se, sem se democratizar, sem se preocupar em responder à diversidade, através da criação de estruturas adaptativas. Na realidade, parafraseando Cortesão (1998b), o professor aparenta ter um “olhar daltónico” trabalhando apenas com aquilo que considera como a “norma”, “enfrentando” o

grupo como um todo homogéneo onde a cor do “arco-íris”, própria das diferenças e da diversidade é vista em “tons cinzentos”.

Por outro lado, esta investigadora considera que a heterogeneidade que está presente nas escolas é uma potencial fonte de riqueza que é preciso rentabilizar sem ser vista como um obstáculo à realização das actividades.

A realidade é que nas últimas décadas diferentes investigadores e teóricos educacionais têm vindo a desenhar um modelo de Educação Inclusiva, que procura a ruptura com a escola tradicional, aceitando a diversidade numa lógica de flexibilidade, promovendo a criação de condições no sentido de anular as barreiras existentes no ambiente educativo.

Perante tal, o docente deverá ter presente na sua sala de aulas a existência de um “leque diverso de alunos”, e sem propender para um “currículo de gueto” que não prepara o indivíduo para os desafios educacionais, através de uma atitude crítica ao relativismo cultural em nome da defesa de uma identidade cultural. Deverá agir de forma a garantir a todos uma Educação Inclusiva com preocupações com a resposta à diversidade, promovendo uma criação de um currículo contra-hegemónico.

Para uma efectiva inclusão será necessário que a escola assuma o seu papel de um dos agentes educativos por excelência, aberta à mudança, refutando a ideia da normalização, acabando com a exclusão social, em que a justiça social e a igualdade educativa estejam sempre presentes.

De acordo com Fonseca (2001),

“Promover a EI [Educação Inclusiva] é uma tarefa dum equipa multidisciplinar (...). A EI [Educação Inclusiva] é uma nova página da educação, pois envolve uma gestão de conhecimento e a sua imediata aplicabilidade, para além de estratégias de inovação verdadeiramente novas no contexto histórico-cultural da instituição escola.” (p. 19)

Como forma a completar a ideia deste psicopedagogo encontramos Miranda Correia (2008) que considera que a actual legislação deveria ter em conta a necessidade de haver uma reestruturação da escola ao nível da sua organização para se poder dar respostas eficazes que proporcionem condições que permitam maximizar o potencial de cada aluno independentemente das suas condicionantes físicas, intelectuais ou neurológicas.

Por outro lado, parafraseando Ainscow (1995), consideramos que a escola e toda a comunidade educativa deve ter uma abertura à mudança,

assim como, a capacidade de introduzir medidas adicionais para responder à heterogeneidade dos alunos.

Esta autora partilha da ideia expressa na Declaração de Salamanca (1994), de que na formação inicial, assim como, na formação em contexto os professores devem ser ajudados a (re)organizar as suas salas, planificando para a turma de acordo com as necessidades educativas de cada criança, de forma a rentabilizar os recursos naturais das suas salas, valorizando o contexto de aprendizagem activa em grupo e/ou em pares juntando alunos com níveis diferentes de realização levando-os a trabalhar de forma cooperativa. Por outro lado, torna-se imperativo que os docentes, do ensino regular, desenvolvam as suas capacidades de flexibilizar, isto é, de modificar planos e actividades de acordo com as respostas dos alunos.

Para tal, será imprescindível que o docente desenvolva a capacidade de reflectir, de investigar, de trabalhar em colaboração com o professor do Ensino Especial, descrito por Potter (1994) como o “docente de métodos e recursos” que terá um papel preponderante no auxílio e apoio aos professores do ensino regular, na inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Potter (opuscit) e Wang (1994), nas comunicações que realizaram no decorrer da Declaração de Salamanca, afirmavam que a integração das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais era responsabilidade da escola. Porém, tal responsabilidade também competia à sociedade, perante tal esta deveria ter um papel activo no movimento de inclusão, contribuindo, desta forma, para a criação de uma escola verdadeiramente personalizada, respeitadora da heterogeneidade e da diversidade cultural, assim como das diferenças individuais de cada aluno.

Diferentes teóricos e investigadores apontam que a autonomia no âmbito escolar é uma ponte para a efectiva afirmação da escola inclusiva.

Barroso (1997) chama-nos à atenção para o facto de que a autonomia das escolas delega uma maior responsabilidade nos docentes, uma vez que estes podem de forma independente organizar/gerir o ambiente educativo.

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de auto-governo, isto é, à capacidade que os indivíduos têm para se regerem, o que

pressupõe a liberdade e capacidade de auto-gestão e de gerir outros, visto que este conceito se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações, demonstra ter uma certa relatividade.

De forma sucinta, a autonomia é, por isso, uma forma de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no meio onde estão inseridos.

Segundo o primeiro ponto do Artigo 4º do presente Decreto-lei 3/2008, as escolas efectivamente inclusivas e “respeitadoras” das diferenças como uma forma de enriquecimento cultural

“ (...) devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.”

Com efeito, o Decreto-Lei referente à autonomia da escola menciona que esta se processa na efectiva concretização do Projecto Educativo de Escola, no qual toda a comunidade educativa deve participar.

O Projecto Educativo deve ser visto como algo de inovador onde é expressa a inclusão dos alunos independentemente das suas necessidades, sendo que as diferenças são vistas como algo positivo ao desenvolvimento das crianças e jovens.

A concretização deste documento procura diagnosticar os problemas reais do contexto, onde está inserida a escola, e procura dar resposta aos problemas/necessidades detectadas, visto que,

“O projecto educativo verdadeiramente assumido nas suas potencialidades poderá conter algumas virtualidades de inovação favoráveis ao desenvolvimento de auto-formação, ligado à investigação e estruturação de um saber profissional e de uma cultura própria da escola singular” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 39).

Assim compreendemos que, para a concretização do projecto educativo é fundamental que os professores e restante comunidade tenham uma abertura à heterogeneidade, à diversidade cultural e às necessidades dos alunos, levando, a que neste documento, sejam expressas as metas a serem desenvolvidas para a efectiva inclusão de todos os alunos. Esta é um ponto de partida da contextualização curricular no sentido de adequação do ensino às características, interesses e motivações dos alunos.

Este documento aparece como um meio para a existência da formação colaborativa em contexto por parte dos professores, promovendo a aprendizagem através da investigação – acção – reflexão, através da construção activa da realidade física e social, e desenvolvendo a aprendizagem pela descoberta/investigação e através da interacção entre os docentes e restante comunidade educativa. Esta formação permitirá ao professor do ensino regular, juntamente com o professor de Educação Especial, preparar a chegada e integração da criança com Necessidades Educativas Especiais a uma sala regular.

Como forma de completar a ideia acima supramencionada, conforme já foi aludido, Potter (opuscit) considera que o professor de Educação Especial deverá assumir o papel de docente de Métodos e Recursos, tendo como principal objectivo ajudar o professor do regular a desenvolver estratégias e competências para uma efectiva integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Ao professor de Métodos e Recursos será exigido como principais competências, a flexibilidade, a capacidade de responder às solicitações, de forma a ser capaz de orientar o docente do regular a desenvolver uma visão global, positiva e optimista acerca da integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Por outro lado, no projecto educativo, ficará expresso a existência de uma flexibilidade curricular que irá permitir

“Prever formas mais arrojadas de mudança mas que devem continuar a privilegiar a qualidade, a diversos níveis: das experiências de aprendizagem relacionais em que interagimos dialogicamente, da socialização que se desenvolve; da cidadania que se prepara e se põe, desde logo, em acção porque se exerce em cada momento que vivemos, mesmo quando não nos apercebemos disso” (Mel Ainscow & Ferreira Windy in Rodrigues, 2003, p. 145).

Em suma, a construção de um projecto educativo contempla a existência de um desafio da realização de uma caminhada motivadora e atraente, na medida em que aposta na realização de uma metodologia de projecto, segundo a qual, partindo do conhecimento da realidade e do quotidiano escolar, a comunidade educativa procurará soluções para a resolução dos problemas existentes, expressando as suas metas e objectivos neste documento como

forma, por exemplo, de se comprometer na inclusão efectiva das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Desta forma, o projecto educativo, tal como está presente na Declaração de Salamanca (1994) e no Decreto-Lei 3/2008, deve fomentar uma atitude positiva face à inclusão das crianças, independentemente das suas especificidades educacionais e culturais, acabando com as barreiras existentes entre o ensino regular e o especial, fazendo com que todos os cidadãos tenham um pleno acesso à educação.

Como já foi referido anteriormente, a escola inclusiva aparece em Portugal com o Decreto - lei 319/91 de 23 de Agosto do Ministério da Educação com vista ao desenvolvimento de uma escola para todos, inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas salas regulares. (Rodrigues 2001; Lopes, 2007).

Conquanto, tal como foi mencionado por Serra (2005) no estudo que faz acerca da evolução histórica da Educação Especial em Portugal, entre 1910 e 1980, entre retrocessos e avanços, a Educação Especial foi-se desenvolvendo. Na verdade, ao longo da história passamos pelas perspectivas segregacionistas, onde o principal objectivo era afastar, separar todo aquele que se desvia da norma, para uma perspectiva normalizadora, em que a integração se espelha na ilusão das turmas homogéneas.

Na evolução destas perspectivas, do olhar da escola e da sociedade sobre o cidadão portador de “deficiência”, em 1976, surgiram as equipas de Educação Especial integradas, onde estavam destacados professores intinerantes para apoiar os alunos com deficiências sensoriais e motoras, que se encontravam nas escolas regulares (Serra, opuscit).

Como foi anteriormente mencionado, presentemente, o Decreto-lei 3/2008 vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no sentido da adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou em vários domínios, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da

comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Podemos considerar, pelo que é referido neste Decreto-Lei, que se procura a inclusão destes alunos nas salas regulares, em que o professor deverá ter uma preparação pedagógica de forma a ter um maior investimento nas crianças, vulgarmente consideradas diferentes, sem prejudicar a “distribuição equitativa”, deixando de lado o “olhar daltónico”, aceitando a heterogeneidade/diversidade como uma mais-valia e promovendo uma Educação Intercultural e Inclusiva.

Reflectimos, em capítulos anteriores, que Portugal tem vindo a tornar-se uma sociedade cada vez mais inter/multicultural, conduzindo a que a diversidade social e cultural entre discentes e docentes seja uma realidade, desta forma:

“So, the acquisition of intercultural competences within this society is a necessity. In order to have success with the implementation of intercultural education and formation approaches in multicultural schools, we need to understand how professors perceive their representations about culture, racism, diversity, minority, etc. This is the unavoidable condition to create the right materials, resources and intercultural education strategies, which we propose to implement at schools.”
(Gomes et.al, 2008, p. 56).⁶

Desta forma, será importante que o docente intercultural reflecta acerca das representações e estereótipos presentes nas relações interpessoais que se constroem em interacção com os outros, como forma de promover uma Educação Intercultural.

Assim sendo, depreendemos que a sociedade multi/intercultural é uma realidade evidente e para existir um efectivo contributo de uma pedagogia intercultural para uma Educação Inclusiva é fundamental que os docentes adquiram competências interculturais para que possam escolher os materiais, recursos e estratégias para uma efectiva educação baseada nos pressupostos de uma verdadeira escola inclusiva e intercultural.

⁶ “Assim, a aquisição de competências interculturais dentro desta sociedade é uma necessidade. Para ter sucesso com a implementação da educação intercultural e abordagens de formação nas escolas multiculturais, precisamos compreender como os professores percebem concebem as suas representações sobre a cultura, o racismo, a diversidade, as minorias, etc. Esta é a condição inevitável para criar os materiais, recursos e estratégias mais indicados para uma de educação intercultural, que nos propomos a implementar nas escolas” (tradução nossa).

Após a realização de uma sumária exposição acerca do percurso da Educação Inclusiva, será indispensável interligar o desenvolvimento do movimento de inclusão com contributos da pedagogia intercultural neste processo, uma vez que o decurso desta reflexão leva-nos a considerar a hipótese de que o desenvolvimento e a sustentabilidade de uma Educação Inclusiva poderão recair no decurso da concretização de uma Educação Intercultural.

3.2. Contributos da pedagogia intercultural para a Educação Inclusiva

“A escola tornar-se-à de todos, quando se tornar capaz de receber validamente todas as crianças, independentemente das suas limitações ou diferenças. A criação de respostas diversificadas como apoio permanente ou temporário em salas à parte ou integração com ou sem apoio na sala de aulas regular, têm representado tentativas de adequadamente atender, com abservância dos princípios consagrados, crianças com tipos e graus de deficiência bem diversos” (Serra, 2002, p. 22).

Assim sendo, torna-se visível que a Educação Inclusiva é um caminho para a implementação da Educação Intercultural, através da estruturação e efectiva implementação de um modelo de escola, na qual o docente consegue envolver os discentes nas actividades escolares, tendo em consideração a necessidade de existir diferenciações e individualizações no currículo, e atendendo, desta forma, ao pluralismo e ao multiculturalismo presentes nas salas de aulas, visto que,

“As escolas como agentes de mudança intercultural além de renovarem os conteúdos e os métodos educativos tornam-se cientes de que as culturas que não pensam nas outras, são fonte de totalitarismo, ao invés das culturas que se abrem às outras e cultivam o diálogo intercultural que contribuem para a construção de comunidades de paz e tolerância” (Serra, opuscit, p.45).

De acordo com Lopes (2007), inicialmente, o conceito “inclusão” nasce como uma forma de aprendermos a lidar com a diversidade cultural, numa escola de massas, única, onde se procura flexibilizar o ensino, partindo dos objectivos mínimos, num currículo comum a todos, em que “os *mínimos* são assimilados à ideia de “satisfatórios”.” (p.68).

Na realidade, o desenvolvimento do conceito de inclusão nas escolas, conduziu-nos à necessidade de nos focalizarmos na importância da existência de uma gestão flexível do currículo, como um meio de lidar com a heterogeneidade que não é apartada da ideia de que todos os alunos devem ser ensinados, independentemente das suas capacidades, competências e interesses.

Torna-se imperativo compreender que intrínseca à realidade social, encontram-se, de facto, diversidades étnicas/culturais, o que por si só, exige uma adaptação do currículo, através da criação de dispositivos pedagógicos que respondam às necessidades/realidades das crianças com que trabalhamos, de modo a que se sintam perfeitamente integradas e envolvidas no contexto escolar, não diferenciadas ou rejeitadas sendo, de resto, este um direito que têm.

Isto pode, de facto, passar pelo aproveitamento positivo destas diferenças, como um marco importante na proposta de actividades em contexto de sala, que poderão constituir-se como aprendizagens fecundas para as restantes crianças.

Todo o educador deverá velar pelo bem-estar das crianças para que a diferença cultural não seja sinónimo de insucesso escolar, discriminação, racismo ou violência. Importa, seguramente, educar para o respeito e aceitação positiva da diferença, para a aprendizagem da convivência com o diferente e para encarar o diálogo entre todos. É papel do educador incentivar o saber respeitar a dissemelhança, acolhê-la, aprender com ela e promover a auto-estima e auto-imagem de cada uma das crianças, o que se traduz numa clara aposta de inclusão de todas as crianças no contexto educativo.

Inerente a esta realidade multicultural/intercultural surge a necessidade de formação dos professores, o que torna imperativo a criação de um currículo que permita a flexibilidade, a abertura e a autonomia. Assume-se como sendo imprescindível contemplar as necessidades educativas das crianças: dar atenção à diversidade na sala, estimular a heterogeneidade, favorecer a socialização do ensino e adequar e adaptar o currículo às necessidades de cada um como ser individualizado que é.

Em contexto de sala de aula, o docente, de forma lúdica, poderá apostar no conhecimento das diferentes culturas e costumes, que lhes são subjacentes. Importa que prime pelo respeito entre todos e que proporcione às crianças uma infinidade de situações que sejam impulsionadoras de conhecimento, incluindo, deste modo, aquelas que estão inseridas numa outra realidade cultural.

Se tivermos em consideração as representações sociais baseadas na teoria de Moscovici (cit in Cruz, 2005) depreendemos que estas procuram explicar os fenómenos sociais a partir de uma perspectiva colectiva, sem perder a sua individualidade. Na realidade, estas representações estão relacionadas com as simbologias sociais infinitivamente desenvolvidas em ambientes de interacção sociais, tornando familiar algo não familiar, visto que:

“According to Moscovici (1976), there are two process which are responsible for the formation and operation of social representations. Firstly, we have objectivation which can be understood as the way one selects pertinent information, changing in to representations which considers significant and will lead one to have certain attitudes towards something. (...) Secondly, there is the anchoring process. According to Guimelli (1994), it is a way to tie something to another thing which is socially established and shared by some members of a group.” (Gomes et al, 2008, p. 58).⁷

Desta forma, como já foi referenciado anteriormente, como profissional que é, o professor poderá atenuar a discriminação e violência que resultam da diferença. Para tal, deverá apostar no diálogo como forte aliado do trabalho e, em prossecução, apostar em planificações que ajudem que impulsionem a consonância na diferença, elucidado no respeito e valorização da diversidade.

Após a reflexão acerca do percurso do crescimento do “Movimento Escola Inclusiva” na educação e nos contributos da Educação Intercultural, neste processo de desenvolvimento e efectivação deste movimento, será pertinente analisar a forma como se realiza a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais dentro do contexto da Educação Pré-escolar, visto que será o nosso campo de investigação-acção.

⁷ “Segundo Moscovici (1976), existem dois processos que são responsáveis pela formação e funcionamento das representações sociais. Em primeiro lugar, temos a objectivação que pode ser entendida como o único caminho para seleccionar a informação pertinente, mudando de representações que considera importante e vai nos levar a ter determinadas atitudes em relação a algo. (...) Em segundo lugar, há o processo de ancoragem. De acordo com Guimelli (1994), é uma maneira de justificar alguma coisa com outra que é socialmente estabelecido e compartilhado por alguns membros de um grupo” (tradução nossa).

4. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS E INCLUSIVAS

Desencadeamos a nossa investigação versando-nos pelas perspectivas actuais acerca da Educação Intercultural, focalizando-nos na forma como a escola tem adoptado a perspectiva da interculturalidade.

A interculturalidade surge como forma de nos apoiarmos ao nível das mudanças estruturais e sociais na escola. Escola essa, que personifica a sociedade actual reflectindo o “arco-íris” da diversidade e heterogeneidade presente nesta sociedade global e sem fronteiras e que busca a efectiva inclusão, independentemente das suas Necessidades Educativas Especiais.

Sabemos que a nossa escola está estratificada por diferentes níveis académicos que os alunos vão passando, níveis esses que se iniciam no pré-escolar.

Na realidade, a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, com o objectivo de ser complementar à acção educativa da família, favorecendo a formação e desenvolvimento harmonioso do indivíduo, tendo em consideração a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei-Quadro do Pré-escolar, 1997).

Ao focalizarmo-nos na Educação Pré-escolar, procuraremos compreender, no subcapítulo 4.1, a sua evolução e a forma como se tem vindo a compreender como parte integrante e fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, enquanto sujeito pertencente a uma sociedade plural e multifacetada, desde esta primeira etapa educacional.

No subcapítulo seguinte debruçar-nos-emos nas potencialidades da Educação Pré-escolar como promotora de práticas inclusivas e interculturais.

4.1. A evolução da Educação Pré-Escolar

“As mudanças ocorridas durante o séc. XX na sociedade em geral tiveram reflexos profundos na Escola e nas respectivas práticas pedagógicas. A par destas mudanças, a educação de crianças com deficiência em Portugal foi evoluindo, passando por diferentes perspectivas e diferentes metodologias de intervenção. Em Julho de 1997, o Ministério da Educação, através do Despacho nº 105/97, de 01 de Julho, preconiza um modelo de intervenção educativa para crianças com necessidades educativas especiais, que pretende introduzir uma mudança significativa no âmbito do apoio a estas crianças, centrando na escola um conjunto de intervenções promotoras do sucesso educativo de todas as crianças” (Santos & Sanches, 2005).

Ao longo dos capítulos anteriores existiu a preocupação por abordar os conceitos inerentes às práticas interculturais e inclusivas, tão importantes para melhor compreendermos a passagem da escola de massas para uma intercultural, onde o docente assume um papel preponderante de investigador, no sentido de dar resposta à diversidade de alunos que tem no grupo turma, observando o grupo não como uma “peça” homogénea mas como um “arco-íris”.

De seguida, iremos procurar focalizar as práticas na Educação Pré-escolar, uma vez que é dentro deste âmbito que pretendemos conduzir a nossa investigação em termos empíricos.

Contemporaneamente, as instituições educacionais, personificadas no docente, vivem perante o desafio de transformar as práticas educacionais tradicionais em práticas que preparem os alunos para as transformações globais da nossa sociedade altamente complexa e pluralista.

Na realidade, apesar dos progressos a nível teóricos e metodológicos nas práticas educativas, no sentido de propiciar um atendimento adequado a todos os alunos, existe um longo caminho a percorrer, nomeadamente no que concerne ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Diferentes autores como Stoer & Cortesão (1999) e Rodrigues (2003), apontam que a escola, de forma geral, vive um tempo de mudança, no qual se procura intervir com todos os alunos de forma a proporcionar um atendimento que se verse na melhor forma de dar resposta a todos os alunos sem exceção.

Uma nova forma de intervenção que surgiu nas últimas décadas, para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva, é a aprendizagem cooperativa. Embora não tenha tido o impacto desejado, é uma forma de trabalhar no sentido da inclusão dos alunos sem excepção, para que a escola possa responder à heterogeneidade amplamente espelhada na escola actual.

Analisando as metodologias fundadoras deste tipo de aprendizagem, facilmente identificamos este método como um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem em emergência na Educação Pré-escolar, visto que, segundo as Orientações Curriculares (1997), ao desenvolver este tipo de aprendizagem, o educador alarga as oportunidades educativas levando a que a criança se desenvolva e aprenda em interacção com os seus pares.

A Educação de Infância tem vindo a mudar a sua imagem, deixando de ser considerada como uma preparação para a etapa educacional posterior, transformando as suas práticas educativas no reflexo de um desafio social e intelectual, tanto para crianças como para educadores, sendo que estes devem trabalhar de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1978 cit in Vasconcelos, 1997), isto é, na vanguarda do desenvolvimento, através de interacções ricas e complexas, uma vez que

“uma interacção educativa de qualidade é sinónimo de uma interacção significativa entre dois indivíduos, um dos quais é mais experiente do que outro. À medida que afirma as experiências e o saber do aluno, o professor tem responsabilidade de ajudar o aluno a dar um passo em frente no seu desenvolvimento” (Vasconcelos, opuscit, p. 19).

A Educação Pré-escolar, no acto educativo, adopta um papel primordial na preparação das crianças para se desenvolverem numa sociedade multicultural, ajudando na construção de uma sociedade inter/multicultural. Uma vez que será fundamental ter em consideração que esta etapa educacional é um contexto educativo marcado pela presença de uma pluralidade de crianças, o que conduz a que o trabalho pedagógico desenvolvido neste contexto incida no desenvolvimento de cidadãos para uma sociedade plural e intercultural, tal como podemos ver expresso na Lei-quadro do Pré-escolar (1997), onde se sublinha a importância de, neste nível de ensino, se promover

“o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para cidadania; fomentar a inserção

da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso de aprendizagem” (artigo 10º, capítulo IV).

Neste sentido, consideramos que o empenho do adulto passa, então, por estimular o envolvimento da criança adoptando métodos que trabalhem dentro da “zona de desenvolvimento Proximal” de Vygotsky.

Vygotsky ao analisar como é que as práticas culturais e em particular a interacção com os adultos afectam o desenvolvimento da criança, incrementou este conceito que representa o nível em que uma criança poderá vir a realizar uma tarefa por si só, mas que com o ensino adequado, pode efectivamente realizá-la com sucesso, mais cedo, através de um suporte temporário, metamorfoseado de *andaime*. Na realidade, os investigadores actuais conferem que ao contrário da teoria de Piaget, que condiciona a aprendizagem ao desenvolvimento cognitivo, Vygotsky defende que esta condiciona e precede o desenvolvimento cognitivo (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

De forma a completar a ideia explanada anteriormente, parafraseamos Vasconcelos (1997), que nos demonstra que as investigações feitas sobre docentes na área da infância, evidenciam que o trabalho destes é influenciado pelo construtivismo social, pelo pensamento Vygotskiano e pelo pós-piagetiano, uma vez que estas perspectivas acerca do desenvolvimento da criança influenciam a forma como o Educador de Infância deverá implementar as suas práticas educativas.

Por exemplo, de acordo com a perspectiva de Vygotsky o desenvolvimento da criança é uma “responsabilidade colectiva”, uma vez que os docentes e os pares da criança, assim como a família e todo o meio envolvente têm um papel fundamental, o que conduz à necessidade da aprendizagem ter o dever de ocorrer numa dinâmica social, em que o docente deverá construir “andaimos” entre aquilo que a criança domina/conhece e aquilo que irá aprender/desenvolver. Por outro lado,

“a abordagem tipo socioconstrutivista considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado. O conhecimento é uma actividade social gerada através de um processo de negociação e consenso” (Vasconcelos, opuscul, p. 37).

Desta forma, num jardim-de-infância, os adultos preocupam-se em que as crianças adquiram estas características, encorajando-as a fazer cada vez

melhor, valorizando o esforço e a dedicação com que o fazem; levam-nas a reflectir, questionando-as, deixando-as questionar, promovendo continuamente um ambiente de carinho, amizade e cooperação entre crianças, entre adultos e entre criança - adulto.

A planificação, na prática educativa de educador, tem em conta as características, necessidades e interesses do grupo e de cada criança e é acompanhada de uma planificação diária com o grupo, conduzindo as crianças a terem oportunidade de trabalhar naquilo que se sentem motivadas para fazer.

Ao mesmo tempo, a planificação conjunta permite agirmos no “limiar das capacidades das crianças”, isto é, agindo dentro da *teoria Vygotskiana*, tal como já temos vindo a referenciar ao longo deste enquadramento teórico.

Para melhor exemplificar a importância da planificação, nas práticas educativas de um educador de infância, ilustramos esse momento, com um excerto de um trabalho desenvolvido por Vasconcelos (1997), no qual analisa a prática educativa de uma educadora:

“Planificar o trabalho com as crianças parece ser uma parte essencial do trabalho. Esta planificação inicial lança o dia e traz-lhes coerência que será retomada no final [do dia] (...). Planificar em conjunto os vários acontecimentos da sala de actividade (...) [dará] um sentido de continuidade e unidade. Através da planificação com o grupo (...) [o educador] convida as crianças a serem (...) participantes e condutoras do processo (...). Fazer um registo pode ser uma forma das crianças se comprometerem com a planificação tornando-se assim responsáveis perante si próprias e o grupo” (p. 156).

O educador é visto por Katz & Chard (1997) como “*um conselheiro e orientador*” que apoia as motivações das crianças e as suas interações, ao mesmo tempo que as desafia colocando-as em diferentes situações de aprendizagem, levando-as não só a questionar e a resolver diferentes problemas/desafios, mas também a interagir com os outros, trabalhando de acordo com as características e potencialidades de cada criança.

Contudo, a rotina diária das crianças na Educação Pré-escolar inclui, para além das actividades de brincadeira espontânea, as actividades dirigidas à aprendizagem, onde encontramos um conjunto de potencialidade educativas, que, de acordo com as mesmas investigadoras, se podem definir em quatro objectivos principais de aprendizagem: 1) aquisição de conhecimentos; 2) aquisição de capacidades (físicas, sociais, comunicativas e cognitivas); 3)

desenvolvimento de predisposições sociais; 4) desenvolvimento de sentimentos.

Durante este período, o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças depende do tipo e da forma como estas realizam as suas aprendizagens e adquirem novas competências; por outro lado, as crianças estão como predispostas a aprender em diferentes contextos, nomeadamente, nos contextos informais que estão integrados na sua rotina diária.

Devemos ter em conta que, a forma como o grupo se encontra organizado contribuirá para uma melhor gestão do ambiente educativo como potencializador de aprendizagens, uma vez que a equipa pedagógica deverá procurar fazer actividades em grande e pequeno grupo e dar a oportunidade a todos de poderem experimentar e terem acesso aos diferentes materiais, bem como, participar nas reuniões de grupo, de planificar, em conjunto com a equipa pedagógica, as actividades que existem ao longo do dia. Isto é algo bastante importante, visto que de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997),

“a participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prever o que vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo” (p. 37).

Sabendo que o jardim-de-infância é sobretudo um espaço que promove o desenvolvimento de predisposições, de sentimentos e a aquisição de conhecimentos e de capacidades é importante que o educador de infância procure intervir de forma a promover os objectivos de aprendizagens propostos por Katz & Chard (opuscit), através das actividades que cria e das actividades que surgem diariamente de forma espontânea.

Corroborando essa ideia, Vasconcelos (in Orientações Curriculares, opuscit) diz-nos que para além de ser um construtor do currículo, no âmbito da relação e da acção educativa, o Educador de Infância procura oferecer segurança afectiva, promover autonomia, o envolvimento e a iniciativa das crianças, estimulando a curiosidade, capacidade de resolução de problemas e de execução com sucesso de diferentes tarefas.

Desta forma, depreendemos que o empenho do adulto, nas suas práticas, não passa por agir tendo em conta apenas o grupo, mas por ter em

conta a criança como pessoa e ser único; desta forma, propõe-lhe que faça as suas escolhas e que assuma diferentes responsabilidades.

Uma forma para promover o crescimento da criança, tendo em consideração os diferentes factores desenvolvimentais, é o espaço onde a criança se desenvolve. Assim sendo, concluímos que:

“a organização de uma sala de Jardim-de-infância depende da intencionalidade educativa do educador. (...) O espaço está dividido em áreas de actividades, delimitadas por móveis baixos ou pela disposição das mesas e cadeiras, que permitem que cada criança desenvolva as actividades de forma tranquila e autónoma, aprenda mais facilmente a organização e estruturação do espaço” (Santos & Sanches, 2005).

Na realidade, a nível educativo, o espaço tem sido fruto de inúmeras investigações, uma vez que este constitui-se como uma estrutura de oportunidades, que de acordo com Zabalza (1998) é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de desenvolvimento da criança.

Por outro lado, isto leva-nos a pensar que o espaço físico exerce sempre um papel activo no processo educativo, porque, como afirma Hohmann e Weikart (2003):

“é difícil que as crianças brinquem e aprendam num ambiente em que falem materiais, contudo elas colaboram entusiasticamente quando os adultos organizam o espaço e os materiais de uma maneira atraente. As crianças podem explorar, construir, imaginar e criar, porque têm à sua disposição uma variedade grande de materiais para escolher manipular, e sobre os quais podem falar com os colegas e com os adultos” (p.181).

Deste modo, quando está bem organizado e bem distribuído por áreas, permite que a criança decida o que quer fazer e fá-la assumir diferentes papéis sociais, o que irá contribuir para a descoberta de si mesmo, procurando movimentar, construir, criar, experimentar, expressar, brincar, jogar e levar a cabo os seus empreendimentos.

A Educação Pré-escolar, enquanto contexto inclusivo, tem sido alvo de múltiplas investigações, uma vez que se tivermos em consideração os fundamentos da Intervenção Precoce, esta tem como objectivo intervir ao nível das lacunas do desenvolvimento em crianças dos zero aos seis anos, como forma a colmatar falhas ou “deficiências”, agindo dentro de uma perspectiva global do desenvolvimento da criança, agindo em conjunto com a família e o contexto que a rodeia, visto que:

“O êxito da Educação Inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais,

desde as primeiras idades. Os programas de atendimento, até aos seis anos, deve ser desenvolvida e/ou reorientada a fim de promover o seu desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola. Estes programas constituem um investimento considerável para o indivíduo, a família e a sociedade, no sentido em que impedem o agravamento das condições incapacitantes. Os programas a este nível devem reconhecer o princípio da inclusão e devem desenvolver-se numa forma global, combinando as actividades Pré-escolares com os cuidados precoces de saúde” (UNESCO, 1994, p. 35)

A forma como se tem vindo a pensar a Intervenção Precoce tem sofrido consideráveis alterações que se devem sobretudo às mudanças sentidas no modo de conceptualizar as crianças e as suas problemáticas. Este pensamento tem como principal base as mudanças histórico-sociais no campo da psicologia do desenvolvimento, considerando os primeiros anos de vida como essenciais/fundamentais para o desenvolvimento global dos indivíduos de forma harmoniosa.

Assim sendo, esta etapa educacional, enquanto oferta educativa, é reconhecida como um elemento-chave no quadro da Intervenção Precoce. Por outro lado, é lhe reconhecida, pela sociedade, o papel na construção de uma comunidade democrática e aberta, tendo como objectivo político a inclusão, através do desenvolvimento de oportunidades de igualdade/inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Estudos como o realizado, em 2006, no âmbito do projecto “*Early Childhood Education in Inclusive Settings*” (ECEIS) revelam que existem países europeus, como França, Hungria e Suécia, onde existe uma frequência quase total ao nível da Educação Pré-escolar subsistindo uma valorização desta etapa de ensino, embora, em muitos deles, não exista a obrigatoriedade desta etapa educacional.

Neste estudo existiu a preocupação de haver uma análise dos documentos legislativos da Educação Pré-escolar a nível dos aspectos estruturais, objectivos, enquadramento, orientação e currículo, que, embora apresentem pontos comuns e divergentes, é evidente a existência de uma preocupação na qualidade dos serviços oferecidos e está patente no ideal e valorização de um contexto inclusivo.

Assumir este paradigma como um ideal acarreta que se proceda a ajustes, a nível de estrutura da escola, assim como na responsabilidade e função dos docentes (Educadores de Infância), exigindo novas competências e

uma formação inicial e contínua adequada: em detrimento de uma descrença do pensamento de que o jardim-de-infância é apenas um lugar onde as crianças passam os dias ao cuidado de adultos, com determinadas competências que asseguram o bem-estar físico e emocional das crianças, enquanto estas brincam livremente.

Se tivermos em conta a perspectiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (cit. in Serrano, 2007), baseada na teoria de sistemas, alertamos para variáveis que podem influenciar (in)directamente a criança. Desta forma, o desenvolvimento é entendido como um processo de interacção dinâmico e contínuo, em que a escola se apresenta como sendo o cenário de excelência para a aprendizagem (in)formal, nomeadamente neste último século, tendo adquirido características especiais ao receber alunos com características e ritmos de aprendizagens diferentes. Neste cenário, o professor, num processo criativo, “procura” alternativas que satisfaçam as necessidades especiais dos seus alunos (Serrano, opusculit).

Se reflectirmos acerca da legislação referente à Educação Pré-escolar, tal como as Orientações Curriculares (1997), a Lei de Bases do Sistema Educativo (1987) e até mesmo o Decreto-lei 3/2008, denotamos que nesta legislação se procura que o educador desenvolva uma intervenção educativa de qualidade, utilizando metodologias que tenham em consideração os princípios básicos como a organização de um contexto educativo adequado à idade e desenvolvimento a diferentes níveis: cognitivo, motor, social e emocional.

Na realidade, urge a necessidade de superar o carácter essencialmente assistencialista que muitos jardins-de-infância e creches apresentam, desenvolvendo um carácter multifuncional de cuidado, socialização e educação voltada para a inclusão, num processo em que o educador aceite a diversidade e a diferença como parte integrante do processo educativo.

Tendo em consideração os pressupostos teóricos da psicologia do desenvolvimento, entre as vastas competências que a criança desenvolve nos primeiros anos de vida, existe a competência social, que se refere à capacidade que a criança tem em envolver-se socialmente e manter relações

satisfatórias com os seus pares a partir da brincadeira e da interacção entre pares.

Será relevante considerar que a Educação Pré-escolar prima por ter um carácter informal que privilegia as interacções. O Educador, desta forma, deve procurar levar o grupo a partilhar os diferentes conhecimentos e competências, como uma forma de mostrarem os seus valores e as suas capacidades, conduzindo a que as crianças se sintam, deste modo, valorizadas e com vontade de aprender em interacção com os outros. Proporcionando um desenvolvimento rico e dinâmico, independentemente das suas necessidades/lacunas, assim como as suas capacidades/potencialidades.

Desta forma, para além de considerarmos o jardim-de-infância como um local onde se alcançam novos saberes, novos valores, devemos referir que é sobretudo um local onde se aprende a construir e a aprofundar relações. Neste contexto, o educador deverá assumir o compromisso de contribuir para que cada um, independentemente da sua origem social ou étnica do seu género ou religião, da sua capacidade ou limitação, possa conquistar o seu lugar, respeitando o outro.

Por outro lado, será fundamental ter em conta que as práticas educativas na Educação de Infância implicam que o educador assuma a construção de um caminho para uma educação verdadeiramente intercultural, em que se empenha em dar prioridade a um ensino que promova a igualdade efectiva de oportunidades para todos os alunos e onde se dá prioridade às características individuais de cada discente sem se deixar considerar a sua pertença a grupos específicos.

Compreendemos, desta forma, que

“o educador de infância é uma variável chave na implementação eficaz da educação multicultural [intercultural] e na ajuda às crianças mais pequenas para que desenvolvam atitudes e comportamentos raciais democráticos. Os educadores de infância são seres humanos que trazem para a sala de actividades as suas perspectivas culturais, valores esperanças e sonhos. Os valores e comportamentos do educador influenciam fortemente as visões, concepções e equitativamente com aquilo que ensinam, e influenciam ainda a forma como as mensagens são comunicadas e entendidas pelos alunos (...). A crescente diversidade nacional, em termos raciais, étnicos e culturais, apresenta, sem dúvida, novos desafios, mas também novas oportunidades. (...) É essencial a transformação de toda a escola se se quiserem criar cidadãos que tenham a

literacia, as perspectivas e as competências multiculturais necessárias para funcionarem com eficácia no século XXI” (Banks, 2002, p. 553).

Partindo da ideia explanada por Banks (opuscit), cabe ao educador desenvolver um clima propício à educação multi/intercultural, criando um currículo a partir dos interesses e dos saberes das crianças, onde se favorece um clima de sala de aula interactivo e colaborante e, por outro lado, envolver-se em projectos pedagógicos e equipas cooperativas, em que esteja representada a comunidade educativa. Assim sendo, assume-se que o aluno não é um recipiente que se enche mas, que a aprendizagem é construída activamente, que emerge da experiência e é influenciada por factores culturais e pelo contexto familiar e escolar, tal como é descrita na perspectiva ecológica de Bronfennbrenner (Serrano, 2007).

Depreendemos desta forma que, subjacente ao tema da inter/multiculturalidade, encontra-se, naturalmente, o papel e intervenção do educador enquanto agente de criação de uma igualdade de oportunidades, bem como de uma tentativa de atenuamento das diferenças, sejam pessoais, sejam culturais, sem homogeneizar, respeitando e valorizando o “arco-íris” da heterogeneidade, definido por Cortesão (1998b).

Importa assim que o docente aposte numa Educação Intercultural, uma vez que esta representa um combate aos preconceitos, assentando ainda na valorização de diferentes etnias e da possibilidade da criação de iguais oportunidades nos distintos aspectos da sociedade.

Seguidamente, focaremos a nossa atenção nas potencialidades da Educação Pré-escolar como promotora de práticas inclusivas e Interculturais.

4.2. As Potencialidades da Educação Pré-escolar como promotora de práticas inclusivas e Interculturais

“O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastem dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar (...) adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.” (M.E., Orientações Para a Educação do Pré-escolar, 1997, p. 19)

Procuramos dar a conhecer melhor a Educação Pré-escolar enquanto, promotora de um sistema educativo inclusivo e intercultural, na qual se procura educar com qualidade, assumindo uma filosofia educativa, sem discriminar, encarando a diferença como fonte enriquecedora, interessante e dinâmica própria do desenvolvimento e da interação entre pares, e fonte de desenvolvimento.

Se tivermos em consideração, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, ao qual está subjacente uma filosofia inclusiva, esta regulamenta no âmbito da Intervenção Precoce (Artigo 27º), a articulação com os serviços de Saúde e da Segurança Social e o reforço das equipas técnicas, que prestam serviços neste âmbito, financiadas pela Segurança Social para que a Educação Pré-escolar, enquanto primeira etapa educacional.

Na realidade, em Portugal a regulamentação das práticas da Intervenção Precoce, até 1999 permaneceu dispersa pela legislação referente à Educação Especial e à Educação Pré-escolar, embora na “*Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais*” (1994), que deu origem à tão afamada Declaração de Salamanca, se refira de extrema importância e como prioritário a existência de uma intervenção/educação precoce, passando essencialmente pela construção de creches e jardins-de-infância públicos, privados ou cooperativos.

Para regulamentar a prática da Intervenção Precoce, em Outubro de 1999, foi publicado um Despacho conjunto nº891/99 onde os Sectores da Saúde, da Educação e da Segurança Social são responsabilizados pela existência de uma intervenção abrangente e multidisciplinar que pudesse atender às necessidades quer das crianças entre o primeiro ano de vida e os seis anos de idade, quer das suas famílias:

“De acordo com a lei, os serviços de IP [Intervenção Precoce] não prescindem de três aspectos básicos: envolvimento familiar, equipa de trabalho multidisciplinar, incluindo profissionais de diferentes serviços comunitários, de acordo com as necessidades identificadas pela família, e o desenvolvimento de um Plano Individual de Intervenção (PII)” (Serrano, 2007, p. 73).

Este despacho inspirado nos quadros legislativos dos EUA, apresenta a preocupação da existência de uma cooperação multidisciplinar e multisectorial que procura a existência de uma intervenção diferenciada.

Por outro lado, se tivermos em conta os resultados das perspectivas e práticas em investigações com crianças pequenas, poderemos analisar que é fundamental que se tenha em conta o respeito pelo estatuto da criança, visto que,

“O respeito pelo estatuto da criança enquanto actor social, não diminui as responsabilidades do adulto. Coloca novas responsabilidades na comunidade adulta, para que estruture o ambiente da criança, guie o seu comportamento. Interesses e modos de comunicação, especialmente nas questões que, mas profundamente, afectam as suas vidas” (Woodhead & Faulkner, 2005, p. 25).

Woodhead & Faulkner (opuscit), no estudo que realizaram acerca dos dilemas dos estudos com crianças, referenciam o “estatuto da criança” como algo basilar a ter em consideração em investigações com crianças, por exemplo.

Durante séculos, a criança permaneceu como “elemento” ausente da história da investigação educacional. Com a chegada do século XX e o desenvolvimento da psicologia educacional e o crescente crescimento do interesse pela escola, a criança nomeadamente o “estatuto da criança”, passa a ser reconhecido.

No século XX, conhecido pelo “século da infância”, a sociedade passa a ver a criança como um ser com direitos, características e com ideias próprias e distintas dos adultos acerca do mundo.

Assim sendo, desenvolvem-se grandes teorias acerca da infância, com o desenvolvimento da psicologia do desenvolvimento. O crescente interesse pela criança caracteriza-se por um ponto de viragem na reconceptualização da infância através da crítica às análises produzidas pela história, psicologia, sociologia acerca da criança. Privilegiando a interdisciplinaridade nos estudos investigativo acerca dos indivíduos nesta fase de desenvolvimento, a infância, passa-se a respeitar o “estatuto da criança” e a reconhecer a criança enquanto agente social competente, produtora de culturas próprias, formas de interpretar o mundo, de agir e de pensar; em suma, perspectivam-se as crianças como seres capazes de discursar acerca das suas acções.

Tendo em consideração os pressupostos teóricos citados, compreendemos que os estudos com crianças deverão ser realizados nos seus

próprios contextos, reconhecendo e interpretando o que fazem e que lhes é próprio e distinto.

Todavia, será fundamental que o investigador assuma como condição prévia ao próprio desenho de investigação a análise das características desenvolvimentais e cognitivas.

Por outro lado, ao compreendermos o significado do “estatuto da criança”, depreendemos a necessidade da escola, assim como da sociedade, estruturarem um ambiente educativo que corresponda às necessidades e interesses das crianças, tendo em conta, como já foi referenciado, a perspectiva ecológica do desenvolvimento de Bronfennbrenner (cit in Serrano, opuscit), baseada na teoria de sistemas, que nos chama a atenção das variáveis que podem estar (in)directamente no ambiente da criança. Assim sendo,

“Por todos os caminhos que se possa trilhar na educação é indiscutível a importância exercida pela Educação Infantil no desenvolvimento global do ser humano tenha ele ou não deficiência. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo. Todos os educadores de alunos com deficiência concordam hoje que sua solicitação deve se iniciar desde a mais tenra idade.

Trazer esse ensaio sobre a educação da criança com deficiência, mais especificamente da criança com deficiência mental, para dentro da discussão sobre a “Educação da criança de 0 a 6 anos” manifesta nossa concepção de que a criança com deficiência mental é antes de tudo “criança”.” (Santos ,et.al., s/d).

Tendo em consideração esta teoria e tudo o que temos vindo a referenciar ao longo deste trabalho, assumimos as práticas inclusivas como fundamentais nas práticas pedagógicas desde esta etapa educacional.

Ao reflectirmos acerca da Educação Inclusiva, inferimos que esta constitui-se como o novo paradigma educacional, em que a escola “acolhe” discentes que reflectem toda a diversidade de sujeitos, espelho a nossa sociedade abrindo caminhos à Educação Intercultural.

Por outro lado, será de todo pertinente realçar que dentro da escola, numa perspectiva inclusiva, procura-se oferecer aos alunos com Necessidades Educativas Especiais os recursos necessários para a sua inclusão e desenvolvimento como sujeitos activos e participantes na sociedade, desde a Educação Pré-escolar.

De uma forma geral, como nos temos vindo a aperceber

“O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE [Necessidades Educativas Especiais] como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. As atitudes do professor são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (Neilsen, 1999, p. 22).

Neilsen (opuscit) demonstra a importância de que a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais seja realizada de forma efectiva e positiva pelo docente, porque a forma como este recebe este “tipo” de alunos será reflexo da forma como os colegas se inter-relacionarão com estes alunos.

Por outro lado, será relevante salientar que cabe ao profissional de educação estar a par da realidade da problemática, subjacente à Necessidade Educativa Especial do sujeito, e concentrar esforços para incluir e facilitar o desenvolvimento destas crianças. É consensual que se consiga integrar no contexto de jardim-de-infância ou escolar na qual está inserida. Deste modo, é estritamente necessário que se aposte claramente na emergência e aperfeiçoamento das suas capacidades, algumas delas ainda “ocultas” e que necessitam de estimulação para surgirem.

Na sua intervenção, o educador deverá primar pelo acompanhamento individualizado da criança, promovendo situações de ensino-aprendizagem que façam sentido para ela e a ajudem na superação dos seus pontos fracos, traduzindo-se assim em situações de conquista e sucesso. Deverá portanto caminhar junto da criança portadora de Necessidades Educativas Especiais ajustando o currículo às suas características, necessidades e motivações.

Para uma efectiva inclusão será necessário que a escola assuma o seu papel de um dos agentes educativos por excelência, aberta à mudança, refutando a ideia da normalização pela “indiferença à diferença” (Rodrigues, 2003), promovendo uma verdadeira igualdade educativa.

Em suma, sustentamo-nos na tese que a Educação de Infância tem vindo a ter um papel cada vez mais significativo ao nível da inclusão:

“principalmente a partir da década de 60, tem-se uma clara compreensão da importância e significação dos anos pré-escolares no desenvolvimento de um padrão de comportamento para toda a vida. Para as crianças com deficiências, a Educação Pré-escolar torna-se ainda mais necessária, pois oportuniza que desfrutem ao máximo todas as possibilidades de um ambiente educacional

*organizado, aproveitando ainda os benefícios do convívio com outras crianças”
(Zacharias, s/d).*

Desta forma, todo o educador deverá velar para que a diferença não seja sinónimo de insucesso escolar, discriminação, racismo ou violência. Importa, seguramente, que o papel do educador se traduza numa clara aposta de inclusão de todas as crianças no contexto educativo.

5. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INCLUSIVA: O CONTRIBUTO NO PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo diligenciamos por realizar uma síntese dos conceitos abordados no campo de acção da nossa investigação, focalizando os principais conteúdos e ideias que procuramos estabelecer nesta temática, mas também com a intenção de introduzir a nossa prática empírica.

Vimos aqui que a escola possui uma dimensão social que se manifesta na interacção entre gerações e entre pares, interacção essa própria do acto educativo. A riqueza destas interacções encontra-se particularmente na diversidade e heterogeneidade composta por cada sujeito único e sem igual, que compõem o corpo escolar, enquanto docente ou discente.

Enquanto instituição social, a escola, ao longo da sua existência, assumiu diferentes concretizações sócio-históricas que vão desde a sua realização inicial como instituição familiar, passando pelo desenvolvimento da escola como instituição religiosa para mais tarde se transformar em estatal.

A escola, enquanto organização social, constitui-se numa das áreas de reflexão, por excelência, do pensamento educacional, instituindo como local de investigação privilegiado dos reformadores e políticos no âmbito educacional, detentores de um lugar de destaque na construção de quadros legais, entendidos como contextos próprios de inovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas, sujeitas às pressões e às expectativas da sociedade civil, em geral, e dos seus utilizadores mais directos, em particular, os estabelecimentos de ensino.

Reflexo da sociedade, torna-se imprescindível abraçar estratégias capazes de favorecer mudanças consideradas fundamentais, através da alteração de práticas educativas, de forma a responder à diversidade e heterogeneidade em que a nossa sociedade vive e se reproduz (Stoer & Cortesão, 1999).

Tornando-se evidente a inadiável necessidade de tomar medidas para a implementação de políticas interculturais.

A Educação Intercultural procura a criação de um ambiente favorável à aprendizagem do aluno, à inclusão social e à autonomia, levando a que o currículo escolar reflecta políticas educativas que garantam o direito à diversidade e à dignidade humana.

Assim sendo, urge a importância da diferenciação pedagógica para uma inovação educativa fundamentada nos processos de definição, construção e participação social, permitindo aos alunos participarem dentro de um bilinguismo cultural, assim como, respeitando as suas Necessidades Educativas Especiais, implementando as adaptações curriculares necessárias.

De acordo com Aguado (2003), este modelo pedagógico procura incrementar uma perspectiva dinâmica da diversidade/heterogeneidade aparecendo como um instrumento que pressupõe uma educação anti-racista e anti-discriminatória, valorizando a diferença como algo enriquecedor e elemento dinâmico da nossa sociedade.

Como referenciámos ao longo desta investigação, este modelo educativo procura enaltecer a reflexão de variáveis interculturais e adopta um enfoque diferencial na “desconstrução” das visões essencialistas da identidade e cultura na “etnização” forçada. Deste modo, a Educação Intercultural assenta no princípio da “escola para todos”, no caminho do desenvolvimento e implementação da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ou culturalmente diferentes da cultura hegemónica da nossa sociedade.

Tendo em consideração o pensamento de Perrenoud (1996), a Educação Intercultural assenta no princípio da concretização de uma pedagogia diferenciadora sensível à diferença, à especificidade de cada criança, reconhecendo a complexidade do ser humano.

Na realidade, a sociedade contemporânea tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa nomeadamente no que concerne às relações inter/multiculturais, inerentes à dinâmica das relações sociais num mundo cada vez mais sem fronteiras e global.

A escola, perante este cenário, deve procurar, desta forma, desenvolver uma “educação para todos”, que seja integradora de uma crescente diversidade de grupos e que conduza à rejeição da exclusão da diferença, efectivando a existência de uma sociedade pluralista.

Para melhor compreendermos o significado da Educação Intercultural foi pertinente para nós definir e compreender os conceitos subjacentes a esta temática: cultura e identidade.

Neste processo reflexivo, compreendemos que cultura poderá ser definida como a construção histórica da humanidade, não se constituindo como um conceito singular, mas como um conjunto de pluralidades de vivências, processos e acções da Humanidade, assumindo-se como um processo social inacabado (Ferreira, 2003).

Compreendido o conceito de cultura, será importante alcançar o conceito de identidade, que embora durante séculos se tenha analisado como uma questão, sobretudo filosófica, contemporaneamente se caracteriza como uma das principais preocupações da humanidade.

Para Hall (2003), este conceito é pluridimensional, não sendo biologicamente determinado. (Re)Constrói-se no amplo quadro de contacto inter-relacionais que construímos de acordo com os papéis que a sociedade nos faz assumir tais como o de pai, filho, professor, entre outros.

A necessidade de conhecermos estes conceitos advém de uma procura de melhor entender a Educação Intercultural, assim como a indispensabilidade de ocorrerem mudanças na escola que conduzam à aceitação da diferença e, acima de tudo, sejam um veículo para a inclusão.

Neste processo de reestruturação escolar, buscamos a construção de uma nova escola que acabe com a actual problemática da massificação e homogeneização da escola. Ao longo deste trabalho citámos autores como Rodrigues (2001; 2003), Leite (2002), Zabalza (1999a; 1999b) que apontam para a necessidade intrínseca da escola quebrar com o tradicionalismo que a caracteriza, partindo do desenvolvimento da diversidade curricular, como oportunidade de enriquecimento da oferta formativa da escola. Baseando-se numa prática pedagógica democrática, enraizada na competência comunicativa

intercultural, e numa filosofia da igualdade de oportunidades aberta à mudança e ao conhecimento do desconhecido.

Assim sendo, surge a diferenciação pedagógica ajustada nos princípios de uma pedagogia crítica, apoiada na renovação do currículo, assente nas premissas da inclusão defendida pela Declaração de Salamanca (1994) e presente no amplo quadro legislativo português desde a Constituição Portuguesa às leis no âmbito educacional como a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei 3/2008.

Analisando o papel e a evolução da escola no âmbito da interculturalidade, sustentamo-nos na tese de que a educação passa pela construção do conceito do professor intercultural, ultrapassando as barreiras que nos conduzem ao “daltonismo cultural”. Desta forma, compreendemos que a realização de um currículo contra-hegemónico assenta nos princípios da diferenciação pedagógica através de uma metodologia de investigação-acção e na valorização de uma formação contínua, de maneira que quebre com o tradicionalismo educacional.

Este docente, conhecido como intercultural, contrapõe-se à existência do professor monocultural, tradicional, cuja principal preocupação é a transmissão de conteúdos programáticos, sem se preocupar em gerir a heterogeneidade presente na sala, estando homogeneizado o seu olhar para apenas visualizar o aluno-tipo.

A prática do docente multicultural baseia-se, como já referenciámos, na preocupação por entender e aceitar a heterogeneidade presente, passando pela realização de uma formação contínua e em contexto fundamentada na preocupação de realizar uma investigação-acção, em que a adaptação curricular é entendida como a premissa fundamental.

Este docente é visto por Miranda (2004) como um verdadeiro agente educacional e socialmente activo, preocupado em promover o bilinguismo cultural e a inclusão dos alunos, independentemente das suas necessidades educativas.

Por outro lado, assumir, uma posição de investigação e de contínuo questionamento levará a que o professor não seja um mero instrumento

executante das decisões da cultura dominante, primando por dar atenção à diversidade envolvente do amplo quadro heterogéneo da sala promovendo um verdadeiro discurso de uma pedagogia centrada na criança.

A Declaração de Salamanca (1994) marcou a efectiva preocupação por uma verdadeira Educação Inclusiva, contrapondo a prática de várias décadas que se pautava pela segregação ou pela integração nas salas regulares, sem a preocupação de uma verdadeira inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Surge, então, a problemática da integração/ inclusão destes discentes sob diferentes perspectivas, com vista à criação do desenvolvimento e incremento de respostas educativas diferenciadas, através das quais o docente deverá primar pelo acompanhamento individualizado, impulsionando situações de ensino-aprendizagem que se traduzam em situações de conquista e de sucesso.

Assim sendo, a escola deverá assumir o seu papel educativo, por excelência, aberto à mudança refutando a “normalização” pela “indiferença à diferença”, ficando expresso no projecto educativo da instituição, tal como está enunciado no Decreto-lei 3/2008, através de uma atitude positiva face à diferença, esta intencionalidade educativa de responder às necessidades e especificidades de cada aluno.

Sustentamo-nos, então, pela tese de que para a implementação de uma Educação Intercultural é necessário existir um verdadeiro movimento a favor da inclusão. Todavia, será pertinente referenciar que este movimento será efectivo através da realização de uma verdadeira Educação Intercultural, através da aposta na diferenciação pedagógica e na promoção e concretização de um efectivo currículo contra-hegemónico, de forma a responder às necessidades individuais de cada aluno.

Procurámos conduzir este enquadramento teórico para as práticas na Educação Pré-escolar, uma vez que é dentro deste âmbito que iremos conduzir a nossa investigação em termos práticos.

A realidade actual espelha-se no facto de que a Educação Pré-escolar, nas últimas décadas tenha vindo a mudar a sua imagem, transformando as

suas práticas no reflexo de um desafio social e intelectual, visto que todo o contexto escolar é marcado pela pluralidade de crianças

O empenho do docente/Educador de Infância passa por estimular o envolvimento da criança, adoptando estratégias, métodos que trabalhem dentro da teoria de Vygotsky (cit in Vasconcelos, 1997), influenciados de igual modo pelo construtivismo social.

Neste contexto educativo, o educador procura trabalhar, em contextos informais, de acordo com as características e potencialidades de cada criança, convidando o grupo a planificar com ele o trabalho e as suas rotinas. (Vasconcelos, opuscit)

Por outro lado, a organização do ambiente educativo é potencializador de aprendizagem diversas e inter-relacionamentos, dando oportunidade de todos aprenderem (Hohmann & Weikart, 2003; Zabalza, 1998; Vasconcelos, opuscit).

Como referenciámos anteriormente, a Educação Pré-escolar tem sido objecto de múltiplas investigações e, por outro lado, é considerada um dos pilares da Intervenção Precoce, que tem como objectivo principal intervir nas lacunas desenvolvimentais patentes nos primeiros anos de vida, com vista à inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais, tendo em perspectiva a teoria de Bronfenbrenner (Serrano, 2007). Esta é considerada um dos pilares da Intervenção Precoce, porque apresenta ainda a preocupação da existência de uma cooperação multidisciplinar e multisectorial.

Reflectindo sobre os documentos legislativos da Educação Pré-escolar, esta legislação aposta no desenvolvimento de uma intervenção educativa de qualidade, superando o assistencialismo e desenvolvendo um carácter multifuncional de cuidado, socialização e aceitação da diversidade e da diferença como partes integrantes da sala e da própria sociedade. Assim sendo, concluímos que o educador é, sobretudo, um agente com um papel preponderante para a criação de igualdades de oportunidades.

De forma sintética, resumiríamos este enquadramento teórico como uma reflexão na busca da explicação da forma como podemos passar da

(in)diferença à intervenção, apelando ao contributo da Educação Intercultural na Educação Especial.

Seguidamente, focalizaremos a nossa atenção no estudo empírico, pelo que passaremos a apresentar os seus objectivos e a orientação metodológica, assim como a justificar a escolha dos participantes nesta investigação.

PARTE II - PARTE EMPÍRICA

1. DESENHO DO ESTUDO

Neste capítulo, para apresentar o nosso estudo empírico, iremos debruçar-nos primeiramente, na realização de um enquadramento do mesmo, procurando descrever o nosso objecto de investigação, contextualizando-o.

A nossa pesquisa tem um carácter exploratório, reflexivo e de cariz interpretativo, inserindo-se no paradigma da investigação qualitativa. Desta forma, iniciaremos o nosso desenho de estudo por definir a pergunta de partida e os objectivos de trabalho e procuraremos realizar algumas hipóteses de trabalho que respondam à nossa questão inicial.

Definida a pergunta de partida e os objectivos, focalizaremos a nossa atenção na definição da nossa opção metodológica, onde iremos expor o carácter qualitativo da nossa investigação, assim como os procedimentos metodológicos no que concerne aos métodos e técnicas de recolha de dados: entrevistas e observação. Por outro lado, explicitaremos a opção escolhida para o tratamento de dados: a análise de conteúdo.

No que concerne ao desenvolvimento da vertente empírica do nosso trabalho de investigação, temos a salientar que existe um conjunto de expectativas que temos criado em torno do mesmo. Estas consistem essencialmente na compreensão da importância da Educação Intercultural e da Educação Inclusiva para as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

1.1. Enquadramento do estudo

Rememoramos que a problemática da nossa investigação infunde no estudo das práticas interculturais na Educação Inclusiva. Por outro lado, procurámos conduzir a nossa investigação neste âmbito focalizando-nos nas práticas ao nível da Educação Pré-escolar.

Tendo como referência a faixa etária da Educação Pré-escolar, que envolve crianças dos três aos cinco anos de idade, realizamos a vertente

empírica numa sala dos quatro anos de um jardim-de-infância, no Grande Porto, inserida numa das freguesias da cidade com um grande número de bairros sociais. Na generalidade, são bairros com mais de vinte anos, construídos numa altura em que os problemas sociais não tinham ainda a complexidade que os caracteriza actualmente.

Contudo, o modelo de crescimento urbano adoptado tem, ao longo dos anos, contribuído para a existência de acentuados desequilíbrios sociais: a maioria da população residente na freguesia é proveniente de agregados habitacionais e de núcleos sociais dissemelhantes, o que provocou desenraizamento sociocultural e isolamento social. Estes acontecimentos podem constituir factores de risco para a qualidade de vida da população. São muitos os agregados familiares que vivem em habitações que se caracterizam, fundamentalmente, pelo mau estado de conservação, pela ausência de equipamentos sanitários e pela sobrepopulação do espaço habitável.

A sala dos quatro anos é composta por vinte e três crianças (doze meninos e onze meninas), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Entre as vinte e três crianças que compõem a sala, existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais: uma do sexo masculino com um atraso de desenvolvimento mais significativo ao nível da linguagem e outra também do sexo masculino que, neste momento tem cinco anos de idade, e frequenta a instituição desde a sala dos dois anos:

“O L.⁸ está diagnosticado como tendo uma perturbação dentro do espectro do autismo. Nestas situações é sempre reservado o prognóstico, porque depende da evolução da criança. O L. tem feito uma evolução gradual e positiva, embora com flutuações em termos de desempenho efectivo. Este parece-nos influenciado por questões externas (estabilidade das suas rotinas, estabilidade familiar...) que por vezes impedem a sua capacidade em se focar nas tarefas.” (cf. entrevista à terapeuta ocupacional)

Assim sendo, iremos focalizar o nosso estudo no trabalho transdisciplinar com esta criança procurando compreender a forma como as práticas interculturais poderão contribuir para uma Educação Inclusiva.

O L., tal como mencionamos anteriormente, foi diagnosticado aos dois anos como tendo características do autismo, uma vez que apresenta

⁸ A sigla “L.” é a opção escolhida para referir a criança, sujeito da nossa investigação.

perturbações ao nível da interacção social, assim como problemas de uso de comportamentos não verbais que regulam a interacção social: olhar para o seu interlocutor, ao nível da postura corporal e expressão facial.

No que concerne à comunicação oral, apresenta limitações em responder adequadamente, utilizando expressões desadequadas, ou não sabendo o que responder, utilizando linguagem estereotipada e repetitiva. Por vezes, como podemos ver nas sessões de observação, demonstra, ainda, interesses repetitivos como por exemplo “O Ruca”, nas sessões de terapia ocupacional, pedia-o constantemente. Será ainda relevante referenciar que:

“De acordo com a terapeuta [ocupacional] o L. demonstra alguma capacidade de imitação, mas apresenta dificuldades/limitações na execução dessa imitação, o que poderá ser evidente nas brincadeiras e interacções que possa a vir a ter com os amigos, na sala.” (cf. Observações com a terapeuta ocupacional)

Pereira (2005) considera o Autismo como uma perturbação prevasiva do desenvolvimento que se caracteriza, a nível social e familiar por disfunções comunicacionais, enquanto que a nível individual se caracteriza pela existência de insuficiências afectivas e no jogo imaginativo, assim como, pelo gosto, por um conjunto de actividades restritas e repetitivas, no qual o sujeito “sofre” de uma permanente concentração em si mesmo, fugindo da realidade exterior, não existindo uma diferença entre o EU e o Outro.

Antes do estudo de Kanner (1943 *cit in* Pereira 2005), os autistas eram considerados deficientes mentais ou esquizofrénicos. Mas Kanner, depois de estudar um grupo de crianças que apresentavam um conjunto de comportamentos ritualistas e estereotipados, com dificuldades de linguagem, de contacto social muito limitado e grandes dificuldades em aceitar mudanças, que lhes causavam insegurança e desconfianças, concluiu que estas crianças tinham uma “perturbação autista”.

Actualmente, não existem processos para tratar as alterações subjacentes ao autismo, sendo que sem dúvida alguma o tratamento mais eficaz para compensar os “deficits” do autismo é a educação.

O processo estabelecido tem como objectivo geral o que normalmente se propõem para todas as crianças: desenvolver ao máximo as suas potencialidades, procurando colmatar as suas dificuldades.

Antes de se elaborar um programa de intervenção com crianças autistas é necessário ter em conta que existe uma grande variedade tanto no que respeita ao desenvolvimento como no tipo de comportamento característico de cada criança.

Por outro lado, devemos ter em conta que para se elaborar um programa de intervenção para crianças autistas é necessário proceder a uma avaliação rigorosa das capacidades, das alterações funcionais e de problemas de conduta. Essa avaliação deve ser elaborada por uma equipa multidisciplinar, equipa essa que procederá à intervenção posteriormente.

Assim sendo, a problemática que nos propomos a estudar, versa-se no trabalho transdisciplinar realizado com a criança com este tipo de perturbação. No que concerne ao trabalho transdisciplinar, de acordo com a educadora:

“A nossa instituição trabalha com o apoio de outros profissionais, nomeadamente técnicos (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, psicólogos, educadores de ensino especial, entre outros) que se deslocam até nós para nos ajudarem e orientarem de forma a podermos dar uma resposta de maior qualidade às crianças que dela necessitam. A frequência e o tempo disponibilizado por estes profissionais especializados dependem da gravidade diagnosticada (áreas de desenvolvimento em que revelam maiores dificuldades/atrasos) e a idade da criança (tem prioridade as que estão mais próximas de ingressar no primeiro ciclo de ensino básico) mas também quando a criança tem necessidade de apoio permanente de um adulto.” (cf. entrevista à educadora).

Por outro lado, será pertinente referenciar como está presente no Decreto-Lei 3/2008, que o projecto educativo deve fomentar uma atitude positiva face à inclusão das crianças independentemente das suas especificidades educacionais e culturais, acabando com as barreiras existentes entre o ensino regular e o especial, levando a que efectivamente todos os cidadãos tenham um pleno acesso à educação, tal como podemos ver em documentos oficiais da legislação portuguesa referentes à educação.

Será relevante referenciar que o projecto educativo desta instituição consiste no trabalho das temáticas actuais da educação emocional e da Educação Intercultural. Desta forma, iremos procurar compreender até que

ponto as escolas e, nomeadamente, esta instituição tem assumido o seu papel de promotora de uma sociedade multi/intercultural e inclusiva.

Uma vez que este projecto de investigação se baseia apenas na observação do trabalho transdisciplinar realizado com uma criança com perturbação do espectro do autismo, não havendo um termo de comparação com outra criança com a mesma perturbação inserida noutra contexto, teremos que ter em consideração que os resultados serão condicionados; tanto pelo contexto onde a criança se insere, como pela personalidade desta, assim como, pela forma como interage com os seus pares e profissionais que com ela trabalham.

Desencadearemos a nossa vertente empírica focalizando-nos na tradução do nosso estudo sob a forma de uma pergunta de partida e definiremos os objectivos a ter em consideração para este estudo.

1.2. Pergunta de partida e objectivos do estudo

“Traduzir um projecto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for correctamente formulada. (...) Neste sentido a pergunta de partida constitui o primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com os preconceitos e as noções prévias” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.34).

Iniciamos a nossa investigação debruçando-nos nas perspectivas actuais sobre a Educação Intercultural, de forma a compreender quais os contributos desta para uma prática educativa inclusiva.

Ao longo dos capítulos anteriores subsistiu o cuidado por abordar os conceitos inerentes às práticas interculturais e inclusivas, para melhor compreendermos a passagem de escola de massas para uma intercultural, onde o docente assume um papel preponderante de investigador, no sentido de dar resposta à diversidade de alunos que tem no grupo/turma. Sendo que, foi definida para tal a seguinte questão de partida: **“Quais os contributos dos pressupostos da Educação Intercultural para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?”**

Com o objectivo de responder a esta questão, definimos os seguintes objectivos de estudo, anteriormente anunciados:

- a) Perceber de que forma a Educação Intercultural através do desenvolvimento dum pedagogia crítica e de uma efectiva inclusão, concretiza ou não uma escola para todos;
- b) Aprender o papel do docente (da escola) no desenvolvimento de um currículo que atende à diversidade, desenvolvendo uma política educativa que atende ao efectivo desenvolvimento da inclusão e da Educação Intercultural;
- c) Compreender até que ponto as escolas têm assumido o seu papel de promotoras de uma sociedade Multi/intercultural e inclusiva.

Será ainda relevante referenciar que propomos como possíveis respostas à nossa questão de investigação as seguintes hipóteses de trabalho:

- a) A formação dos professores no âmbito da Educação Intercultural contribui para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nas salas regulares;
- b) As práticas interculturais estão afastadas da filosofia da Educação Especial, porque esta visa apenas a diferenciação pedagógica como forma de integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, o que não acontece nas práticas educativas que estão inseridas no âmbito da Educação Intercultural.

Ao longo deste projecto de investigação temos como principal objectivo responder à questão de partida verificando a autenticidade das hipóteses de trabalho tendo em conta os objectivos anteriormente anunciados.

De seguida, passamos a apresentar a opção metodológica por nós assumida, assim como os métodos e técnicas escolhidas para a recolha e tratamento de dados.

2. OPÇÃO METODOLÓGICA

“Peck and Furman (1992) explored the importance of qualitative research in special education in terms of the philosophy of science, the need for more holistic analysis of problems in policy and practice, and increased attention to descriptions of the world, as experienced by individuals, in the analysis of issues in special education. They identified several substantive contributions that qualitative research has made to special education.” (Mertens & McLaughlin, 2004, p. 98)⁹

De forma a conseguir atingir os objectivos a que nos propomos e, concomitantemente, obter resposta à pergunta de partida atrás enunciada escolhemos a opção metodológica que passamos a enunciar.

Tendo em consideração os objectivos da nossa pesquisa, a opção metodológica que aqui assumimos possui um carácter essencialmente qualitativo, constituindo-se como um Estudo de Caso, um dos modos de investigação possíveis no domínio deste tipo de estratégias qualitativas, uma vez que:

“(…) A case study uses qualitative methods to obtain an extensive description of a single unit or bounded system, as an individual, program, event, group, intervention, or community. The case study is one type of ethnographic approach that involves intensive and detailed study of one individual or of a group as an entity, through observation, self-reports, and any played a very important role in special education research.” (Mertens & McLaughlin, opuscit, p. 97)¹⁰.

Desta forma, este trabalho será desenvolvido tendo em conta uma amostra particular de forma profunda, permitindo-nos ter uma melhor compreensão do fenómeno estudado.

Para desenvolvermos o nosso projecto, propomos realizar a vertente empírica deste projecto numa sala de quatro anos, de um jardim-de-infância do Grande Porto, onde está inserida uma criança com características do espectro do autismo.

9 “Peck e Furman (1992) exploraram a importância da pesquisa qualitativa na Educação Especial no âmbito filosófico das ciências sociais, como necessidade de existir uma análise holística dos problemas das crianças com necessidades educativas, dando um maior relevo às “descrições” do meio e às experiências individuais, numa análise das problemáticas inerentes neste campo de acção” (tradução nossa).

10 “Um estudo de caso utiliza métodos qualitativos para obter uma descrição completa de uma única unidade ou sistema limitado, como indivíduo, programa, evento, grupo de intervenção, ou da comunidade. O estudo de caso é um tipo de abordagem etnográfica, que envolve o estudo intensivo e detalhado de um indivíduo ou de um grupo como uma entidade, através da observação, de auto-análises, e qualquer destas técnicas é muito importante na pesquisa, no âmbito da Educação Especial” (tradução nossa).

Tendo em consideração que o nosso estudo versará na observação das implicações, da realização de um trabalho transdisciplinar (educadora e terapeutas), na promoção de práticas interculturais numa Educação Inclusiva, temos como principal estratégia de estudo a observação do desenvolvimento do processo de inclusão desta criança numa sala de jardim de infância. Compreendendo, desta forma que a Educação Intercultural, tendo em conta as suas características definidoras pode contribuir para a inclusão desta criança.

Neste estudo, o que melhor se adequa ao desenvolvimento do trabalho é a realização de observações participantes, aliada a notas de campo, porque é um meio para melhor compreender e explicar a realidade e aquilo que o investigador quer estudar, uma vez que apenas através da observação poderemos captar os comportamentos no momento em que se produzem (Quivy & Campenhoudt, 2003). Por outro lado, Parente (2002) referencia que a observação constitui-se como uma componente indispensável e integral da produção de conhecimento.

Aliada ao processo de observação iremos utilizar a técnica das entrevistas semi-estruturadas aos elementos participantes nesta investigação, seguido de uma análise de conteúdo, de forma a efectuar uma investigação aprofundada (Quivy & Campenhoudt, 2003) para melhor compreender o nosso objectivo de estudo, refutando hipóteses de trabalho menos adequadas.

Como forma de melhor justificar a pertinência da utilização da entrevista nesta investigação, completamos a ideia acima exposta de Quivy & Campenhoudt (opuscit) e passamos a citar Bogdan & Biklen (1994) que referem que esta técnica embora varie ao grau de estruturação pode ser usada de duas formas, isto é:

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizados em conjunto com entrevistas participantes, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Simultaneamente, à medida que vamos recolhendo os dados, será necessário haver uma análise dos mesmos para uma melhor compreensão da

forma como a nossa intervenção no terreno se está a desenvolver, uma vez que,

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevista, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Seguidamente, focalizaremos a nossa atenção na apresentação e descrição dos métodos e técnicas de recolha de dados: entrevistas e observações.

2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados: entrevistas e observações

Como referimos anteriormente, para a realização do estudo de caso foram utilizados dois instrumentos: as entrevistas e as observações. Estes instrumentos constituíram-se como o meio de recolha de dados para a realização do nosso projecto de estudo.

Começaremos pela entrevista que, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), é uma técnica/estratégia dominante no âmbito da investigação qualitativa, para a recolha de dados descritivos na linguagem própria do sujeito *“(...) permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”* (opuscit, p. 134).

De acordo com estes autores, o grau de estruturação de uma entrevista varia segundo aquilo que o investigador pretende obter. Assim sendo, optámos pela realização de uma entrevista semi-estruturada que permitiu aos participantes exporem as suas ideias de uma forma aberta e espontânea, sobre a temática em apreço. As perguntas da entrevista, explicitas no guião¹¹, baseiam-se num conjunto de temas integrados, em cinco grandes objectivos gerais, estruturados da forma seguinte:

¹¹ Ver anexos I e anexos II

- a) Início da entrevista: explicar os fundamentos da entrevista e objectivos da entrevista
- b) Perfil da entrevistada: conhecer formação; conhecer o trajecto profissional
- c) Perfil da criança com Necessidades Educativas Especiais
- d) Desenvolvimento da entrevista
 - a. Conhecer o nível de conhecimento no âmbito da temática da interculturalidade e da inclusão
 - b. Conhecer o trabalho desenvolvido na sala de aulas no âmbito da inclusão e da Educação Intercultural
 - c. Recolher informações sobre as estratégias e metodologias gerais na gestão da sala de aula
 - d. Recolher informações sobre tipo de metodologias específicas
- e) Conclusão: agradecer a participação do entrevistado.

Será importante referenciar que embora o questionário esteja construído com cinco questões-base, divididos por três pontos essenciais, vamos assumir o tratamento de duas que são as principais temáticas desta investigação: a Educação Intercultural e a Educação Inclusiva. Assumirmos o tratamento destas questões ajudar-nos-ão a compreender os pontos que não serão analisados, uma vez que o tratamento destes seria redundante para a nossa análise.

As entrevistas foram realizadas no local do estabelecimento de ensino, onde decorreu a investigação, e tiveram um carácter individual. No que concerne aos critérios de transcrição das entrevistas, estas foram transcritas da gravação áudio para suporte escrito, respeitando o conteúdo das mesmas.

Tendo em consideração que a nossa investigação se versará na análise do trabalho transdisciplinar realizando no âmbito da Educação Intercultural como um veículo de promoção de práticas inclusivas, será de todo pertinente a

par das entrevistas, como já referimos, termos como estratégia de investigação a observação do trabalho realizado pela equipa com a criança.

Assim sendo, como forma de complementarmos as entrevistas efectuadas, realizámos sessões de observações, divididas em três blocos¹², estruturados da forma que se apresenta abaixo: a)Três sessões com a educadora; b)Três sessões com a terapeuta da fala; c)Três sessões com a terapeuta ocupacional;

Privilegiaremos o recurso à observação participante, uma vez que esta se caracteriza como um meio para chegar mais profundamente à compreensão e à explicação da realidade que o investigador quer estudar. A esta ideia, complementamos a perspectiva de Quivy & Campenhoudt (2003), segundo a qual, a validade deste recurso metodológico deverá basear-se, por um lado, na precisão e no rigor das observação e, por outro, no confronto constante entre as observações e as hipóteses interpretativas. Por outro lado:

“Se pusermos aqui de lado o caso muito particular (e por vezes muito vago) da investigação-acção, os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. Nos outros métodos, pelo contrário, os acontecimentos, as situações ou os fenómenos estudados são reconstruídos a partir das declarações dos actores (inquérito por questionário e entrevista) e dos vestígios deixados por aqueles que os testemunharam directa ou indirectamente (análise de documentos). (...) Resumindo, o campo de observação directa do investigador é, a priori, infinitamente amplo e só depende, em definitivo, dos objectivos do seu trabalho e das suas hipóteses de partida.” (Quivy & Campenhoudt, opuscit, p. 196).

Para uma melhor compreensão dos dados obtidos, focalizaremos a nossa atenção na interpretação destes dados, através de uma análise da realização de uma análise conteúdo. Esta permitirá compreender melhor os dados obtidos, assim como relacioná-los com as hipóteses de trabalho que propomos como forma de responder à nossa questão de investigação.

De seguida passaremos à explicação da técnica escolhida para o tratamento de dados: a análise de conteúdo.

¹² Como as sessões de terapia se realizam em horários que não é possível a permanência da criança na sala, porque decorrem outras actividades: dança, horário do descanso, estas realizam-se individualmente com a criança noutra sala.

2.2. Métodos e técnicas de tratamento de dados: análise de conteúdo

“ (...) A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, da recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) ” (Bordin, 1994, p. 38).

A análise de conteúdo, contemporaneamente, é uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica, no campo das ciências sociais e humanas, designadamente na análise de entrevistas.

Relacionámos as técnicas das entrevistas, independentemente do seu grau de estruturação a este tipo de análise, uma vez que permite ao investigador compreender “grandes” momentos de reflexão por parte dos sujeitos entrevistados.

O investigador, de acordo com Bordin (1994), diligencia, na realização da análise de conteúdo, através de procedimentos sistemáticos e objectivos, caracterizar e analisar as condições de produção e não os próprios textos, constituindo-se como um processo dedutivo ou inferencial que permita a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens, uma vez que, o objectivo da análise de conteúdo é a manipulação dos conteúdos e expressão nas mensagens com o objectivo de demonstrar os indicadores que permitam depreender, sobre uma outra realidade, um “significado” implícito na mensagem em análise.

Analizando a raiz histórica da análise de conteúdo, deparamo-nos que tem, tal como a linguística, a linguagem como objecto de estudo. Todavia, enquanto a linguística tem como objecto a língua, no seu aspecto virtual e colectivo do funcionamento, a análise de conteúdo tem como objecto a palavra, enquanto acto prático realizado por emissores identificáveis, tendo em consideração o conteúdo (significações) e eventualmente a forma e a distribuição destes conteúdos.

Dentro deste campo a semântica funciona como o principal material da análise de conteúdo, visto que esta se versa sobre os significados (sentido das unidades linguísticas). Por outro lado,

“A lexicologia, estudo científico do vocabulário, e a estatística lexical, aplicação dos métodos estatísticos à descrição do vocabulário, aproximam-se da análise de conteúdo por funcionarem com unidades de significações simples (a palavra) e por remeterem para classificações e contabilização pormenorizadas de frequências. Estas ciências podem ser úteis à análise de conteúdo (normas de comparação e índices de inferência), mas a sua analogia é puramente técnica e limitada. A análise do discurso trabalha, tal como a análise de conteúdo, com unidades linguísticas superiores à frase (enunciados).” (Bordin, 1994, p. 44).

Bordin (1994) chama-nos à atenção para o facto de que se suprimirmos a função de inferência à análise de conteúdo limitando as suas possibilidades técnicas apenas à análise categorial ou temática, podemos, efectivamente, identificá-la à análise documental.

A análise documental enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outros modos essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação, permitindo passar de um documento principal “em bruto”, para um secundário como os “abstracts” ou a indexação, que permite classificar os elementos de informação dos documentos através de palavras-chave, descritores ou índices, será pertinente referenciar que:

“Esta indexação é regulada segundo uma escolha (de termos ou de ideias) adaptada ao sistema e ao objectivo da documentação em causa. Através de uma entrada que serve de pista, as classes permitem ventilar a informação, constituindo as «categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo.»” (Bordin, 1994, p. 46).

Enunciamos as características da análise documental, uma vez que uma das técnicas da análise de conteúdo é a classificação-indexação, a análise categorial temática, que pertence à análise documental.

No que concerne à organização da análise de conteúdo esta desenvolve-se nos seguintes momentos: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise corresponde ao momento de organização do trabalho desenvolvido por esta técnica, tendo por:

“(…) objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento de operações sucessivas, num plano de análise (...) podendo ser flexível (quer dizer, que permita a

introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve no entanto, ser preciso.

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (Bordin, opuscit, p. 95).

Bordin (opuscit) sugere que se realize, primeiramente, uma leitura fluente dos documentos que serão objecto de análise, para posteriormente escolher os objectivos, que compõem o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados, e as hipóteses que propormos verificar recorrendo aos procedimentos de análise.

Após a escolha dos índices de análise, deveremos proceder à construção de indicadores, através de “recorte” de texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo de dado.

Quando concluídas as diferentes operações desta etapa, desenvolve-se a fase da análise que consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas, que nos conduzirão ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação, visto que:

“Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadro de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações obtidas pela análise. (...) O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, (...) podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticadas graças a técnicas diferentes (...).” (Bordin, 1994, p. 101).

Ao quadro dos resultados, Bordin (opuscit) apelidou de “codificação”, isto é as unidades de registo e de contexto, que corresponde a uma transformação, efectuada segundo regras precisas de recorte, agregação e enumeração, dos dados brutos do texto, permitindo compreender uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices para futuras análise ou de resultados.

Embora não seja uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise, a maioria dos procedimentos da categorização organiza-se, em redor de um

processo que pode ser semântico, sintáctico, léxico e expressivo, tendo como objectivo principal fornecer, por condensação, uma representação dos dados da mensagem a analisar.

Depois de definirmos as categorias será pertinente analisar o material, tendo em consideração as unidades de registo e de contexto. A escolha destas unidades de registo são unidades de significação a codificar que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base: a palavra ou tema onde a presença ou a ausência dos indicadores podem vincular uma variável importante. Em suma,

“Por outras palavras, a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência [específicas ou gerais] ou indicadores; referência no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de factores conhecidos, ainda este ao alcance das nossas capacidades. Os indicadores e inferências são, ou podem ser – como vimos – de natureza muito diversa. “ (Bordin, 1994, p. 137).

Após a realização de uma pequena resenha acerca da importância e funcionalidade desta técnica para a análise e interpretação dos dados obtidos nesta investigação, iremos focalizar a nossa atenção na apresentação e interpretação dos dados obtidos no âmbito da nossa investigação, confrontando-nos, na medida do possível, com a revisão literária efectuada para o nosso estudo.

Assim sendo, para o tratamento dos dados utilizámos esta técnica, começando por elaborar uma grelha de análise¹³, para o tratamento das respostas, organizadas em diferentes categorias, de acordo com as unidades temáticas abordadas no nosso enquadramento teórico.

Para melhor organizarmos a discussão dos dados optamos por realizar subcapítulos de forma a agruparmos melhor as ideias e conceitos trabalhados dividindo a discussão dos dados e tendo em consideração três níveis de análise temática: Educação Intercultural; o papel da escola; Educação Inclusiva.

Os três níveis de análise temática assentam nas seguintes categorias: a) Perspectivas da Educação Intercultural: percepção e entendimento do conceito de Educação Intercultural; b) Escola e a Educação Intercultural; c) Caminhos

¹³ Ver anexos IX – análise temática

Interculturais da Educação Inclusiva: percepção e entendimento do conceito de Educação Inclusiva.

3. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Começamos por realizar uma abordagem à natureza da investigação, partindo de numa revisão da literatura no domínio da Educação Intercultural na escola contemporânea, como um alicerce das práticas pedagógicas inclusivas, incidindo a nossa atenção no âmbito da Educação Pré-escolar.

Desta forma, para conseguirmos atingir os objectivos a que nos propomos e, concomitantemente, obter resposta à pergunta de partida atrás enunciada, optamos por um tipo de metodologia de carácter essencialmente qualitativo: um Estudo de Caso.

No desenho da nossa investigação consideramos que toda acção de investigação e pesquisa se representa no questionamento, isto é, na elaboração de uma pergunta de partida. Por outro lado, será relevante considerar, que frequentemente se estabelece uma equivalência entre a metodologia e o conjunto de operações necessárias ao apuramento dos objectivos de investigação, que se traduzem nas técnicas utilizadas para a obtenção de dados e o tratamento dos mesmos.

Optámos, tal como mencionámos, anteriormente, pela utilização de entrevistas não directivas, semi-estruturadas. Tivemos de considerar, na análise das entrevistas a heterogeneidade presente nos entrevistados, uma vez que, os discursos foram obtidos numa situação particular de interacção social, em certa medida estruturada pela relação estabelecida entre o entrevistador e entrevistados, onde cada sujeito se exprime de maneira diferente, acerca das representações que tem da realidade em estudo.

Por outro lado, se nos remetermos para a base teórica das representações sociais desenvolvido por Moscovici (cit in Cruz, 2005), o sujeito sem perder a sua individualidade procura explicar os fenómenos, a realidade, através de uma perspectiva colectiva, influenciado pelo conhecimento partilhado, nas relações interpessoais.

Desta forma, compreendemos que as representações sociais são desenvolvidas na e pela comunicação, reconstruindo a realidade que conhecemos e pela organização do ambiente em que vivemos (Cruz, opuscit).

Será relevante mencionar que, os entrevistados foram esclarecidos sobre as condições das mesmas, ao nível da garantia da confidencialidade e ao nível da explicitação dos fundamentos e objectivos da entrevista:

- a) Perceber de que forma a Educação Intercultural através do desenvolvimento duma pedagogia crítica e de uma efectiva inclusão concretiza ou não uma escola para todos;
- b) Compreender o papel do docente (da escola) no desenvolvimento de um currículo que atende à diversidade, incrementando uma política educativa que atende à efectiva inclusão e da Educação Intercultural;
- c) Apreender até que ponto as escolas tem assumido o seu papel de promotoras de uma sociedade Multi/intercultural e inclusiva;

Referenciamos, ainda, que para apoiar as nossas entrevistas, optámos por realizar observações das práticas dos elementos entrevistados, de forma a observar os elementos referenciados na entrevista, assim como a existência dos princípios da Educação Intercultural: a) a criação de um ambiente favorável à aprendizagem do aluno, à sua inclusão social e autonomia; b) a elaboração projectos curriculares de turma, com adequação do currículo às Necessidades Educativas Especiais e que visam trabalhar em cooperação e negociação pedagógica; c) compreender até que ponto a diversidade/heterogeneidade é considerada como fonte de riqueza para o processo de ensino aprendizagem; d) apreender a importância da diferenciação pedagógica para uma inovação educativa fundamentada nos processos de definição, construção e participação social.

Como havíamos referenciado no desenho do nosso estudo, procuramos fazer a correlação entre os conceitos abordados na investigação com o entendimento e percepção que os membros da equipa transdisciplinar tinham

acerca dos mesmos, através da realização de uma análise de conteúdo às entrevistas e observações realizadas para o efeito¹⁴.

Desencadaremos a interpretação e discussão dos dados obtidos, nas entrevistas e observações, debruçando-nos primeiramente no conceito de Educação Intercultural, naquilo que se refere à sua percepção e entendimento.

3.1. Perspectivas da Educação Intercultural: percepção e entendimento do conceito de Educação Intercultural

Contemporaneamente, a escola constitui-se como uma das principais áreas de reflexão do pensamento educacional onde urge a necessidade da educação se desvincular do tradicionalismo de uma “escola de massas” e de se apostar em práticas educacionais interculturais e inclusivas.

Após a revisão literária acerca do conceito de Educação Intercultural, concluímos que esta procura a criação de um currículo escolar que reflecta políticas educativas que incrementem uma perspectiva dinâmica da diversidade, valorizando a diferença como algo enriquecedor e elemento dinâmico da nossa sociedade (Aguado, 2003).

Na realidade, a Educação Intercultural procura enaltecer a reflexão de variáveis interculturais e adopta um caminho a favor da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ou culturalmente diferentes.

Assim sendo, de acordo com Stoer & Cortesão (1999), é necessário apostar na formação dos sujeitos para que estes se sintam preparados para actuar numa sociedade cada vez mais globalizada e multicultural.

Para darmos início a esta análise, começámos por abordar a entrevista à terapeuta da fala, incidindo na percepção e entendimento da Educação Intercultural.

Relativamente, a este conceito, a terapeuta relaciona-o numa base educacional em que é necessário haver uma preocupação por parte do técnico por atender às questões culturais diversas, adaptando-se a estas, sem

¹⁴ Ver anexos X – grelha de análise

demonstrar a aceitação das diferenças e a procura de outras técnicas que possam substituir as interditas, de forma a se obter uma boa terapia, como podemos ver no excerto seguinte:

“Relativamente aos conceitos de interculturalismo e multiculturalismo, no meu trabalho com o L., estes não estão directamente relacionados, ao contrário do que acontece com outros meninos, como por exemplo quando trabalho com ciganos, devo ter um conhecimento prévio da sua cultura e embora em algumas terapêuticas use como instrumentos de trabalho o espelho, com estas crianças tal não é permitido usar devido a regras culturais, ou em alguns locais não posso tratar a criança por “tu”, mas sim por “você”, devido a regras culturais” (cf. entrevista à terapeuta da fala).

Será ainda relevante referenciar que não inter-relaciona a Educação Intercultural com o trabalho desenvolvido com o L., porque assume terem a “mesma cultura”.

Assim sendo, a forma como percepciona este conceito parece divergir da percepção que autores como Leite (2002) e Stoer & Cortesão (1999) assumem neste campo: uma educação para a diferença e inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, atendendo apenas a uma preocupação a ter quando a cultura do técnico e da criança não é a mesma.

Referenciamos, anteriormente, que Leite (opuscit) nos alerta para a necessidade de percepcionarmos a interculturalidade como uma mais-valia nas práticas pedagógicas, tornando-se num complemento ao nível metodológico, efectivando a existência de uma pedagogia centrada na criança.

Tal como nos aponta a terapeuta ocupacional, esta entende os conceitos de Educação Intercultural e de Educação Inclusiva como fundamentais, todavia considera que a comunidade escolar tem um longo percurso para percorrer neste âmbito, ao nível de aspectos estruturais e conjunturais, ao afirmar que:

“(...) Na minha opinião a educação inclusiva e a interculturalidade são aspectos fundamentais na formação das crianças, alicerçando responsabilidades cívicas, humanas e morais. No entanto, parece-me que a comunidade escolar ainda não detém os meios necessários para uma prática baseada nestes conceitos. Principalmente no que concerne à inclusão de crianças com NEE, os recursos físicos, mas sobretudo humanos (técnicos com conhecimento específico) parecem-me muito aquém do necessário” (cf. entrevista à terapeuta ocupacional).

Na realidade o pensamento desta terapeuta, conduz-nos à necessidade de se implementar de uma Educação Intercultural promotora de práticas inclusivas, mas para tal a comunidade escolar necessitará de meios humanos e

técnicos para que estes ideais se tornem uma realidade, tal como alude a Declaração de Salamanca (1994).

No que concerne à entrevista realizada à educadora, esta demonstra, ao definir este conceito, compreender que deve fazer parte da educação de todos os sujeitos, como uma forma de existir uma abertura para a riqueza trazida pela diversidade, embora não tivesse referenciado a existência de uma diferença entre os conceitos de interculturalismo e multiculturalismo, visto que nos diz que:

“Interculturalismo e multiculturalismo no âmbito da educação de infância são dois conceitos tão abstractos e ao mesmo tempo interligados como a própria espécie humana. Em primeiro lugar, é um aspecto específico da socialização directamente relacionado com valores e atitudes que se transmitem sempre em situações reais que se estabelecem nas interações que as pessoas estabelecem com os seus semelhantes no meio em que vivem.” (cf. entrevista à educadora).

Ao analisarmos a citação anterior compreendemos que a educadora revela entender a importância da Educação Intercultural, mas não tem um conhecimento aprofundado do tema, uma vez que refere o interculturalismo e o multiculturalismo como sinónimos e algo baseado na transmissão de valores e atitudes. Não evidenciando que o interculturalismo pressupõe uma educação que valorize a interacção entre os indivíduos de forma a favorecer uma relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo, ao passo que o multiculturalismo se baseia no pluralismo de culturas existente na nossa sociedade (Ferreira, 2003).

Ao analisarmos o contributo da Educação Pré-escolar no âmbito das práticas interculturais, depreendemos que a este nível adopta um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos numa sociedade multi/intercultural, visto que este contexto educativo está marcado pela presença de uma pluralidade de crianças. Vimos que a Lei-Quadro do Pré-Escolar (1997) nos alerta para o facto da Educação Pré-escolar ter o dever de promover uma educação para a cidadania, fomentando a inserção de crianças provenientes de grupos sociais diversos. Ideia esta partilhada pela educadora, aquando da sua entrevista:

“(...) Por isso, o jardim-de-infância, onde quer que se pratique a educação de infância, é um lugar adequado para introduzir nas nossas crianças na riqueza trazida pela diversidade. É importante tentar criar um ambiente tolerante que nos conduzam a aceitar e a respeitar progressivamente as diferenças, tendo em conta, que a interculturalidade é também uma grande oportunidade para fomentarmos a

concepção de que todos pertencemos a uma mesma espécie, para tomar consciência de que nós, seres humanos, não somos todos iguais e que a diversidade não nos impede de vivermos todos juntos em harmonia, desde que haja uma abertura mental e a sensibilidade necessária para intervir adequadamente nos conflitos que os seus grupos possam experimentar ao contactarem com culturas diferentes.” (cf. entrevista à educadora).

Sem querer criar juízos de valor, novamente esta entrevistada aparenta ter um conhecimento pouco aprofundado acerca do tema quando refere que é “*importante tentar criar um ambiente tolerante*”, uma vez que o conceito tolerante poderá ser definido como uma atitude desfavorável em relação aos outros, uma vez que apenas tolerar o que é diferente poderá ser uma manifestação comportamental de preconceito e de discriminação (Ferreira, 2003).

Todavia, ao nível do conceito do papel do educador a sua ideia parece ser partilhada por Banks (2002), visto que cabe ao educador desenvolver um clima propício à Educação Intercultural, criando um currículo no qual se assume que a aprendizagem é construída activamente e que emerge da experiência e da interacção com os outros.

Depreendemos, desta forma, que o docente deve apostar neste modelo educacional, uma vez que este assenta na possibilidade da criação de iguais oportunidades nos distintos aspectos da sociedade. Todavia autores como Aguado (2003) e Banks (opuscit) referem que isto não pode ser tido como algo efémero, mas como parte integrante da filosofia educacional.

Partindo desta premissa, questionámos a educadora sobre a pertinência das actividades como as semanas culturais. Esta aponta-nos que a presença deste tipo de actividades é uma forma de sensibilizar para a existência e pertinência deste modelo educacional. Contudo, assume, dentro de uma visão aparentemente superficial, que este trabalho deve ser contínuo e parte central da educação, isto é:

“Ao nível deste tipo de actividades em semanas interculturais acho muito positivo, apesar de pensar que a interculturalidade deve ser alvo nas nossas actividades do dia-a-dia. Quanto a mim, dependendo do tipo de actividades que se desenvolveu, a componente das mesmas normalmente é positiva, contudo esta temática deverá ser bem pensada como apresentar a crianças em idade de jardim-de-infância. Por vezes vejo a tendência da interculturalidade ser tratada apenas ao nível “da raça” e não nos diferentes âmbitos que esta tem. Nestes casos a interculturalidade torna-se algo muito subjectivo e tratado com leveza. (...)” (cf. entrevista à educadora).

Perante isto, acrescenta que o papel do educador seja desempenhado no sentido de saber, respeitar a dissemelhança, acolhê-la, aprender com ela, o que se traduz numa clara aposta de inclusão de todas as crianças no contexto educativo, a partir do projecto educativo, isto é:

“(...) como este ano o projecto também desenvolve de certa forma a interculturalidade e como o grupo e a comunidade envolvente, a instituição e bastante rica, como se costuma dizer acabou-se por juntar o útil ao agradável. Podendo trabalhar esta temática que no nosso quotidiano está presente. Digamos que na nossa comunidade envolvente a interculturalidade é bastante vasta, e não me refiro só à raça, mas também ao nível da religião e mesmo integração de crianças “diferentes”. Somos uma instituição e uma comunidade rica em diversidade podendo utilizar uma expressão muito conhecida “somos todos diferentes mas todos iguais”.” (cf. entrevista à educadora).

Novamente, deduzimos que esta entrevistada aparenta confundir alguns conceitos inerentes a esta filosofia educacional, assim sendo, concluímos que de acordo com Afonso & Cavalcanti (2006) assumir-se uma pedagogia intercultural solícita a existência de um trabalho permanente de auto-reflexão crítico e consciente na busca de conhecimento, capaz de transformações na educação.

Assim sendo, depreendemos que a formação dos profissionais da educação deverá prolongar-se com a formação contínua, na qual se investe na procura de novos conhecimentos acerca das filosofias educacionais emergentes.

Analisada a forma como estes profissionais percepcionavam o conceito de Educação Intercultural, iremos focalizar a nossa atenção no papel da escola e sua correlação com a Educação Intercultural, procurando perceber o perfil assumido por estes profissionais, assim como a abordagem que fazem ao currículo e à diferenciação pedagógica, e a forma como percepcionam a importância da investigação-acção e da formação contínua.

3.2. Escola e a Educação Intercultural

Tal como havíamos referenciado, se tivermos em consideração Perrenoud (1996), a Educação Intercultural assenta num princípio da concretização de uma pedagogia diferenciadora sensível à diferença, à especificidade de cada criança, reconhecendo a complexidade do ser humano.

Na realidade, contemporaneamente, a escola, perante este cenário, deve procurar, desenvolver um currículo contra-hegemónico, assente nos princípios da diferenciação pedagógica, desenvolvendo uma filosofia educacional que seja integradora de uma crescente diversidade de grupos e que conduza à rejeição da exclusão da diferença, efectivando a existência de uma sociedade pluralista.

Referenciámos que autores como Rodrigues (2001), Leite (2002) e Zabalza (1999a; 1999b) apontam para a necessidade intrínseca da escola quebrar com o tradicionalismo que a caracteriza, passando a ter em conta a necessidade da diversidade curricular, como uma oportunidade de enriquecimento da oferta formativa da escola, proporcionando uma diversidade de alternativas de acção, em substituição de posturas estandardizadas assentes nos princípios de diferenciação pedagógica.

Após a análise da entrevista à educadora podemos evidenciar que esta aparenta perceber a necessidade de existir uma flexibilidade curricular, assente no desenvolvimento de uma diferenciação pedagógica tendo em consideração o grupo, isto é, as características e necessidades de cada criança, conquanto levanta-nos uma questão de compreender se esta necessidade é apenas teórica ou uma realidade evidente ao revelar-nos que:

“Teoricamente, deveria ser assim, adaptar o currículo a cada criança, perante as suas necessidades e características já que todas as crianças/pessoas são diferentes e desenvolvem/aprendem de maneira diferente. Eu na minha prática diária tento apresentar as actividades utilizando estratégias que se adequem a cada criança, já que como Educadora da sala conheço cada criança e a melhor maneira para estimular a criança como ser único. Mas adequar o currículo a cada criança e as suas características pessoais torna-se cada vez mais fácil através das ferramentas que se vão desenvolvendo para os educadores de infância, como os planos de desenvolvimento individual e os portefólios.” (cf. entrevista à educadora).

Como mencionámos anteriormente, assumimos que o empenho do educador, nas suas práticas, passa por agir tendo em conta cada criança como pessoa e ser único, propondo-lhe que faça as suas escolhas e que assuma diferentes responsabilidades, por exemplo ao analisarmos as observações das sessões com a educadora¹⁵, podemos observar que esta procura planificar

¹⁵ Ver Anexos VIII

com o grupo e no decorrer das actividades deixa que as crianças conduzam o desenvolvimento das mesmas.

Por outro lado, quando falamos de Educação Intercultural temos de ter presente dois conceitos antagónicos: homogeneidade e heterogeneidade (Cortesão, 1998a). Ao passo que, o primeiro conceito significa ser do mesmo tipo do outro, formado de partes que são do mesmo tipo, ao passo que o segundo significa o oposto, quer dizer variedade, ser composto de diferentes tipos ou formado de partes diferentes.

De acordo com a entrevista realizada à educadora, torna-se evidente a aposta na realização de um trabalho cooperativo entre as crianças, criando grupos heterogéneos, isto é misturando crianças com diferentes capacidades/habilidades na concretização de trabalhos/tarefas, visto que:

“(...) De acordo com o nível de exigência de cada actividade e os objectivos inerentes, o grupo é dividido por grupos de trabalhos (3 ou 4 anos), mistos (meninos e meninas) e com diferentes graus de desenvolvimento e concentração. Para que as propostas tenham resultados mais equilibrados e enriquecedores, dando oportunidade sempre que possível a que todos possam participar (...). De acordo com os objectivos propostos, as estratégias tem de ser adaptadas a cada caso e a criança dentro das suas possibilidades e competências é sempre levada a participar na acção que se estiver a desenvolver e o restante grupo estar sensibilizado também para aceitar, apoiar e colaborar (...)” (cf. entrevista à educadora).

Por outro lado, evidencia as diferenças entre as crianças como uma mais-valia na aprendizagem e crescimento destas, visto que o facto de haver diferenças culturais, raciais, de género, constitui-se como algo importante e positivo para a interacção e aprendizagem de todas as crianças:

“(...)creio que a nível dos aspectos da homogeneidade poderão ter a ver com a comunidade envolvente, religião, local de morada (mesmo bairro, praticamente) O grupo é diverso na dinâmica familiar, nas características de cada criança, já que no grupo a multiculturalidade está presente: há filhos de pais emigrantes, crianças de diferentes raças, crianças com NEE. O L. que tem autismo e o T. que estão a pesquisar qual será a problemática subjacente, mas que já usufrui de terapia da fala, uma das áreas que se denotava grandes dificuldades, tanto a nível de compreensão como a nível de expressão. (...)” (cf. entrevista à educadora).

Depreendendo, desta forma, que será fundamental que o docente desenvolva práticas educativas promotoras de igualdade efectiva de oportunidades, mas que sobretudo se dê prioridade às características individuais de cada aluno.

Privilegiando um carácter informal, a Educação Pré-escolar constitui-se como um local propício à interacção, onde a criança se envolve socialmente e

mantém relações satisfatórias com os seus pares, desenvolvendo competências diversas, visto que,

“(...) o facto de na sala haver meninos e meninas e a variedade de idades neste grupo torna-se uma mais-valia. Os meninos mais velhos ajudam os mais pequenos em tarefas, em aquisições e nas próprias brincadeiras nas áreas, assim como resolverem “problemas” e conflitos entre eles. O resultado da variedade de idade tem sido bastante positivo este tipo de trabalho com grupos homogéneos, a inter-ajuda, a interacção de diferentes crianças em diferentes “fases” da vida, porque há diferenças entre os três e os quatro anos, características e aquisições diferentes. Contudo, acho que o grupo se relaciona ou divide segundo as suas características, o grupo relaciona-se afectivamente e socialmente de forma aleatória e de acordo com os próprios interesses” (cf. entrevista à educadora).

Ao analisarmos este excerto, novamente, encontramos uma confusão na definição dos conceitos homogéneos e heterogéneos evidenciando uma correlação antagónica entre os dois, porque embora reconheça a diversidade existente no grupo, a educadora, ainda que de forma inconsciente, procura homogeneizar, provavelmente fruto recorrente do “mito das turmas homogéneas” (Cruz, 2010).

Conquanto, nas observações realizadas torna-se evidente a preocupação por parte desta em apoiar as motivações das crianças e as suas interacções, ao mesmo tempo que as desafia, colocando-as em diferentes situações de aprendizagem, levando-as não só a questionar e a resolver diferentes problemas/desafios, mas também a interagir com os outros, como evidencia Vasconcelos (1997) e Katz & Chard (1997). Por exemplo, a educadora diariamente planifica com o grupo, para que todos tenham oportunidade de trabalhar naquilo que se sentem motivados para fazer:

“É planificado o que irão fazer durante a manhã, a educadora propõe ler uma história e as crianças dizem onde gostariam de ir brincar/trabalhar, ficando decidido que antes do almoço reunir-se-ão e irão falar acerca do que aprenderam durante a manhã.” (cf. observações das sessões com a educadora).

Por outro lado, não obstante da forma como os entrevistados percepcionavam os conceitos, tornou-se imperativo ver a forma como estes se reflectiam nas suas práticas diárias. Relativamente, ao conceito de Educação Intercultural, apenas nos foi possível observar a forma como este se reflectia nas práticas, apenas nas sessões com a educadora, tal como podemos ver no excerto seguinte:

“ [No decorrer da actividade] (...) questiona as crianças, se são todos iguais ou se há diferenças entre eles. Estes debatem diferentes ideias, começam por fazer as distinção através do género, todavia outras começam a falar das diferenças de

cor, referenciando que o T. e a Y. têm uma cor de pele mais escura, falam também dos cabelos, que são diferentes. Alternadamente, cada criança vai preenchendo as suas características, visualizam-se ao espelho e as outras crianças vão ajudando-a dizendo as suas características. (...) ” (cf. observação das sessões com a educadora).

Ao reflectirmos acerca das potencialidades da Educação Pré-escolar, podemos referenciar que esta é promotora de um sistema educativo inclusivo e intercultural, onde se procura assumir uma filosofia educativa, sem discriminar, encarando a diferença como parte integrante do desenvolvimento.

Desta forma, o docente é visto como um verdadeiro agente educacional e socialmente activo, preocupado em promover um bilinguismo cultural e a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (Miranda 2004).

Por outro lado, referenciámos ao longo desta investigação que o docente deve assumir uma posição de investigação e de contínuo questionamento e formação. Na realidade, assumir uma posição desta levará a que o docente não seja um mero instrumento executante das decisões da cultura dominante, primando por dar atenção à diversidade envolvente do amplo quadro heterogéneo da sala, promovendo um verdadeiro discurso de uma pedagogia centrada na criança, tal como nos apontam autores como Perrenoud (1996) e Rodrigues (2003).

Por outro lado, Stoer & Cortesão (1999) apontam que, a escola ao apostar na construção de um currículo contra-hegemónico que responda aos desafios do paradigma subjacente da interculturalidade, o docente deverá assumir uma atitude de acção-investigação e de formação em contexto, em parceria com a comunidade educativa, desenvolvendo a capacidade de introduzir medidas adicionais para responder à heterogeneidade dos alunos.

Parece-nos que esta ideia é partilhada pela educadora, quando referencia a importância de haver uma abertura para a inclusão nas escolas, ao passo que as instituições deverão apostar na formação contínua para um melhor desempenho dos profissionais da educação, visto que:

“A comunidade escolar como entidade formadora tem o dever não só de assumir, como de, adaptar, promover e dialogar projectos, propostas e estratégias de acção adaptadas a cada caso e a cada realidade no sentido de melhorar o desempenho dos profissionais de educação, pois, deles depende uma maior qualidade na promoção do desenvolvimento e relação com estas crianças” (cf. entrevista à educadora).

Desta forma, podemos concluir que os entrevistados adoptam uma perspectiva que vai de encontro à nossa, ao assumirem que dentro de um quadro de práticas educativas interculturais é necessário existir uma atitude de abertura à diferença, assim como apostar numa formação contínua e assumir uma postura investigativa de forma a dar resposta ao “arco-íris” da sua sala.

Percepcionada a forma como entendem e adoptam a existência da Educação Intercultural na escola, iremos analisar a forma como percepcionam o conceito de Educação Inclusiva e a postura assumida perante esta filosofia.

3.3. Caminhos interculturais da Educação Inclusiva: percepção e entendimento do conceito de Educação Inclusiva

Seguidamente, focalizaremos a nossa atenção no âmbito da Educação Inclusiva, com vista à criação de respostas educativas diferenciadoras, através das quais o docente deverá primar pelo acompanhamento individualizado, impulsionando situações de ensino-aprendizagem que se traduzem em situações de conquista e de sucesso, tal como é definido pela educadora:

“Inclusão, como a própria origem da palavra diz, é incluir, integrar, reformular estratégias e atitudes no sentido de adequar a nossa intervenção melhorando e favorecendo o desenvolvimento da criança “diferente”, contornando barreiras e /ou adaptando os recursos disponíveis quer a nível físico, humano e técnico. (...) A educação inclusiva implica acima de tudo atitudes multidisciplinares e um trabalho de equipa que envolvam técnicos de diferentes áreas com disponibilidade e empenho para definir estratégias, objectivos e adaptar os recursos existentes a cada caso. (...)” (cf. entrevista à educadora).

A definição fornecida desta entrevistada parece ir ao encontro da posição defendida por Serra (2005) e Foncesa (2001) de que o desenvolvimento do conceito de inclusão nas escolas incide na filosofia de que todos os alunos devem ser ensinados independentemente das suas capacidades, competências e interesses demonstram. Sendo que para tal, é necessário que se aposte e efective a existência de um trabalho multidisciplinar, onde exista a troca de experiências e de informações, tal como aponta a terapeuta da fala:

“A inclusão das crianças é a principal razão de ser deste trabalho que se desenvolve na equipa de intervenção precoce de apoio directo nos contextos naturais da criança. (...) É necessário não raramente adaptar o meio e tornar os

adultos e pares com que a criança convive competentes para comunicar com a criança. A intervenção com as crianças com NEE é muito mais do que desenvolver as suas competências mas passa também por trabalhar com os locais e pessoas. Daí a importância do trabalho em parceria com as educadoras e também com outros funcionários do jardim, já que este é um local onde a criança passa grande parte do dia e são instruídas várias rotinas” (cf. entrevista à terapeuta da fala).

Referenciámos que a Educação Pré-escolar é um elemento-chave no quadro da intervenção precoce, onde há o recurso a equipas multidisciplinares, e a preocupação da existência de uma cooperação multidisciplinar e multisectorial que procura a existência de uma intervenção diferenciada.

O trabalho da terapeuta da fala tem como um dos objectivos principais que o L. desenvolva um nível comunicacional que lhe permita interagir com “o mundo”. Por outro lado, podemos referenciar a forma como a terapeuta percebe e entende a inclusão alerta-nos para a necessidade de que as terapias decorressem num horário onde fosse possível ver a criança com Necessidades Educativas Especiais a interagir e dentro do seu espaço habitual, por exemplo:

“Para a realização do jogo fui convidada a participar, como uma forma de estimular a comunicação e a interacção com outras pessoas, promovendo na criança a competência comunicativa, interactiva, a capacidade de esperar pela sua vez para questionar/responder. Perante isto, a Terapeuta da fala refere que há determinado tipo de trabalho que era importante que houvesse a presença de um terceiro elemento ou de outras crianças/pessoas como uma forma de levar o L. a interagir” (cf. observações da sessão de terapia da fala).

Como havíamos referenciado, a realização de um currículo contra-hegemónico assenta nos princípios da diferenciação pedagógica aliada ao desenvolvimento de um trabalho em equipa multidisciplinar, tal como afirma a terapeuta ocupacional:

“Os objectivos de intervenção são delineados por cada técnico, mas discutidos numa equipa multidisciplinar. (...) A intervenção é maioritariamente feita em contexto de jardim para que haja troca de informações e partilhas de estratégias. Ao longo do ano são feitas reuniões para discussão das evoluções. (...) É fomentada uma articulação de serviços da equipa de intervenção precoce/ jardim-de-infância/ comunidade médica (...), através de reuniões, contactos telefónicos, contacto directo no dia-a-dia (durante a intervenção dos técnicos)” (cf. entrevista à terapeuta ocupacional).

De acordo com a linha de pensamento de Perrenoud (1996), a inclusão apela para a existência de uma pedagogia diferenciadora, que não descuide das especificidades, diferenças e pluralidades presentes em cada aluno.

Colaborando com esta ideia, surge Leite (2002) que afirma que o currículo deve assumir-se como um novo paradigma em substituição de uma

pedagogia tradicional, se tivermos em conta a importância do mesmo quanto ao significado compreensivo e crítico das situações educativas e promotor de actividades assentes numa diferenciação pedagógica, tal como também referencia a terapeuta da fala:

“(...)cada programa traçado é diferente não só nos objectivos como nas estratégias, mesmo que a idade e a patologia da criança sejam as mesmas. O programa é traçado com o conhecimento da educadora e ao longo do tempo são lhe passadas algumas estratégias para ajudar a criança ao longo do dia e da sua rotina a interagir com os outros. (...) Ao nível das práticas, no início do ano, em conjunto com a terapeuta ocupacional, com a educadora da sala, a família, a psicologia e a assistente social, realizamos o PEI onde delineamos os objectivos e competências a trabalhar/alcançar por parte do L. As estratégias utilizadas, são transmitidas à educadora, para que permitam o desenvolvimento destas competências de forma positiva e gradual” (cf. entrevista à terapeuta da fala).

Também nas observações torna-se evidente a existência de um trabalho em parceria, e de como se utilizam as técnicas fornecidas pelos parceiros de equipa a fim de desenvolver um trabalho inclusivo e positivo para a criança, tal como podemos ver numa observação realizada com a educadora:

“A educadora, vendo L. distraído tenta trazê-lo para a história (utiliza a estratégia da almofada debaixo do “rabo”, descrita já pela terapeuta da fala), interagindo e comunicando com ele, mostra-lhe então o livro e pergunta-lhe como era “Elmer”, “elefante” responde L.. A educadora questiona quais as cores, apontando para o livro a criança diz algumas cores.” (cf. observações das sessões com a educadora).

Por outro lado, tal também foi possível de observar numa sessão de terapia da fala: *“o quadro de presença tem os dias da semana identificados, com a mesma simbologia que está na sala, a TF explica que para cada criança utiliza um quadro de presenças diferente, com as cores e simbologia utilizada por cada educadora” (cf. observações das sessões de terapia da fala).*

Será relevante mencionar que o L. tinha uma relação e vinculação positiva com os diferentes elementos desta equipa, sentimos que por parte desta havia o cuidado para existir uma troca de informações e de estratégias entre todos, nomeadamente no auxílio ao trabalho diário da educadora com a criança.

Embora não tenha sido possível observar o trabalho das terapeutas em contexto sala de aula, em equipa com a educadora, é evidente a procura da realização de um trabalho em parceria como pudemos analisar nas citações anteriores, nas quais é evidente que esta equipa procura utilizar práticas educativas que valorizem a cooperação, trocando experiências e estratégias,

permitindo uma continuidade e complementaridade do trabalho desenvolvido com esta criança.

Todavia, sabemos que o trabalho das terapeutas é fundamental para o desenvolvimento de determinadas áreas nas quais são especialistas, daí a necessidade de existirem trabalhos em parceria entre docentes e especialistas, e que esse trabalho se desenvolva dentro de um contexto que seja familiar à criança, algo que não era possível tendo em consideração os horários. Por outro lado, a existência de equipas transdisciplinares é uma oportunidade fulcral para a formação contínua, para um desenvolvimento de reflexões em grupo sobre as práticas que conduzem a uma auto-reflexão, conquanto pelo que tivemos oportunidade de constatar os momentos de troca de experiência ocorriam antes e depois das terapias, sendo que as reuniões de reflexão acerca do trabalho desenvolvido eram aquando a realização e avaliação do plano educativo individual da criança, todavia a terapeuta da fala evidência a consciência de que “a intervenção com as crianças com NEE [Necessidades Educativas Especiais] é muito mais do que desenvolver as suas competências mas passa também por trabalhar com os locais e pessoas (...)” (cf. entrevista à terapeuta da fala).

Após termos relacionado os elementos obtidos nas entrevistas e nas observações com os conceitos trabalhados ao longo desta investigação, será pertinente fazer uma síntese dos resultados.

3.4. Análise final dos dados obtidos

Como havíamos referenciado tínhamos como objectivo pensar criticamente acerca das práticas educativas, tendo em consideração formas e ideias diferentes de pensar as práticas pedagógicas, perspectivando a Educação Intercultural como uma estratégia de fomentar uma Educação Inclusiva, destituindo o pensamento que a interculturalidade consiste na comemoração da diversidade.

Anteriormente, realçámos que a Educação Pré-escolar é um dos pilares da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais, através da

Intervenção Precoce, e da existência de uma cooperação multidisciplinar e multissetorial, tal como vimos na concretização deste estudo.

Desencadear um trabalho neste âmbito, onde se cruzam temas diversos, requer uma análise profunda de diferentes áreas das ciências sociais e humanas que estudam esta realidade e nos fornecem dados indispensáveis à organização de respostas que se pretendem.

Sabemos que a escola atravessa uma fase de transição, que se traduz numa mudança de paradigma assente numa filosofia de uma escola de massas, uma “escola para todos” para um paradigma baseado num modelo educacional intercultural, alicerce das práticas inclusivas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, desde a Educação Pré-escolar.

Assim sendo, nesta mudança, o papel do docente e técnicos que trabalham no meio educacional é fundamental e preponderante na abordagem desta problemática, uma vez que consideramos que estes profissionais são quem gerem a situação educativa de forma consciente ou inconsciente.

Sabemos pelo quadro teórico desenvolvido neste âmbito que a Educação Intercultural é um dos pilares para a concretização, efectiva, da inclusão, o que nos permite responder à nossa pergunta de partida acerca da problemática inerente à forma como esta filosofia educacional pode colaborar com a Educação Especial, fazendo com que a escola tradicional consiga fazer a travessia para a efectiva Educação Inclusiva, onde a filosofia intercultural baseada em práticas inclusiva passe de um sustentado quadro teórico para um exercício da prática diária de todos os profissionais na área da educação. Tal como apontam Afonso & Cavalcanti (2006) quando referem que:

“A interculturalidade implica uma postura de abertura e disponibilidade para com o Outro, mas uma aceitação activa da diversidade na qual a partir do desejo de ultrapassar o medo do desconhecido, a estranheza produzida pela falta de conhecimento seja convertida numa troca enriquecida pelo diálogo, pelo confronto, pelo atrito, mas sobretudo pelo respeito ao Outro enquanto sujeito, pessoa com sentimentos, competências, desejos, duvidas, necessidades, enfim, dignidade. (p.18)

Concluimos que, embora não seja legítimo afirmar pelas características do nosso estudo, perante a nossa principal questão de investigação, podemos refutar a hipótese de que as práticas interculturais estão afastadas da Educação Especial, em detrimento da hipótese de que a formação dos

professores no âmbito da Educação Intercultural contribui para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas salas regulares.

Focalizando-nos, concretamente, na discussão dos resultados obtidos, como já referenciámos, a análise das entrevistas e das observações alerta-nos, no que diz respeito à percepção e entendimento dos conceitos abordados no âmbito desta investigação, existir por parte dos entrevistados um conhecimento superficial acerca dos mesmos, sendo que alguns deles parecem ser reflexo das suas práticas educacionais.

Desta forma, consideramos que se tivermos em consideração os nossos objectivos de estudo, percebemos que a Educação Intercultural, através do desenvolvimento duma pedagogia activa e crítica e de uma prática educativa afecta a uma verdadeira inclusão, concretiza a existência de uma escola para todos. No qual o papel do docente focaliza-se na concretização de uma política educativa que atende à concretização de um currículo, cujos dispositivos pedagógicos atendem à diversidade, onde não se procura atenuar as diferenças, entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos focalizarmos sobre as considerações finais, será relevante referenciar que o estudo realizado não pretende, de forma alguma, formar juízos de valor relativamente à posição e práticas dos elementos da equipa em análise. Até porque neste tipo de investigação não podemos verificar se os resultados obtidos são fruto de conceitos pré-concebidos ou fruto da realidade emergente observada e vivenciada pelos mesmos.

Com efeito, a intenção principal deste estudo era compreender de que formas a Educação Intercultural será promotora de práticas inclusivas, no âmbito da Educação Pré-escolar, respondendo à nossa questão: **“Quais os contributos dos pressupostos da Educação Intercultural, nomeadamente para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?”**

Ao longo deste processo investigativo, subjacente ao tema da Educação Intercultural encontra-se, naturalmente, o papel e intervenção do docente enquanto agente de criação de uma igualdade de oportunidades.

Na realidade, impera a necessidade de que este profissional aposte numa Educação Intercultural, através da criação de dispositivos pedagógicos que fundamente a existência de um currículo contra-hegemónico que responda às necessidades das crianças com que trabalham de modo a que se sintam perfeitamente integradas e envolvidas no contexto escolar, de todo não diferenciadas ou rejeitadas, sendo de resto este um direito que têm.

Depreendemos, desta forma, que a escola possui uma dimensão social que se manifesta na existência de uma interacção própria do acto educativo, onde a riqueza destas interacções se encontra sobretudo na diversidade e heterogeneidade composta por cada sujeito único e sem igual que constituem o corpo escolar.

Tal como os autores Stoer & Cortesão (1999), Leite (2002), Aguado (2003) demonstram, apostar numa Educação Intercultural pode de facto passar pelo aproveitamento positivo das diferenças, como um marco importante na

proposta de actividades em contexto de sala, que poderão converter-se em aprendizagens fecundas para todas as crianças.

Com a realização deste estudo, procurámos aprofundar os nossos conhecimentos relativamente à temática subjacente, conscientes de que esta, embora emblemática e polémica, não se encontra de todo suficientemente estudada e analisada, existindo desta forma um longo percurso a percorrer.

Ao longo desta investigação tivémos como objectivos pensar criticamente acerca das práticas educativas, tendo em consideração formas e ideias diferentes de pensar e fornecer informação, exemplos, recursos, materiais para ajudar os docentes a mudar as suas práticas, se decidirem fazê-lo, propondo a perspectiva de que a Educação Intercultural como uma abordagem à gestão da diversidade na educação.

Desta forma, propunhamos desafiar a perspectiva da homogeneidade, assim como a ideia que a Educação Intercultural apenas consiste na comemoração da diversidade e o mito de que a educação é um instrumento para dar receitas correntes para resolver problemas específicos.

Embora teoricamente a Educação Inclusiva e a interculturalidade tenham dado um avanço significativo ao nível da investigação, a realidade é que a escola, tal como a conhecemos actualmente, tem um longo caminho a percorrer de forma a poder intervir com todos os alunos proporcionando um atendimento que dê resposta a todos os alunos sem excepção. Por exemplo, se tivermos em consideração o nosso estudo, existe uma escola inclusiva, que acolhe e procura desenvolver um trabalho positivo com as crianças com Necessidades Educativas Especiais, todavia, existe um longo caminho para que esta se torne uma escola intercultural, num trabalho articulado com a família e a comunidade, valorizando o currículo oculto, isto é, todos aqueles aspectos do ambiente educativo que contribuem para aprendizagens relevantes, mesmo sem fazer parte do currículo oficial.

No que se refere à parte empírica do nosso estudo, esta prendia-se com a possibilidade de provar a veracidade das hipóteses propostas para a nossa pergunta de partida e de descobrir, enquanto profissionais na área da educação, a melhor forma de promover a realização de um trabalho no âmbito

da Educação Intercultural com vista à promoção de práticas inclusivas dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar.

Contudo, como já referenciámos no “desenho do estudo”, uma vez que este estudo de caso se baseia apenas na observação do trabalho de uma equipa multidisciplinar com uma criança com Autismo, não havendo um termo de comparação com outra equipa dentro dos mesmos moldes, mas inserida noutro contexto, teremos que ter em consideração que os resultados foram condicionados, pelo contexto onde se insere e se desenvolve o trabalho desta equipa.

A riqueza das observações ficaram aquém das perspectivas, porque embora antes das sessões de terapia houvesse a preocupação de existir uma troca de informações entre a educadora e terapeutas, o horário destas levavam a que se realizassem fora da sala, de forma individualizada, uma vez que este apoio se desenvolvia no horário disponível destas que fazem um trabalho itinerante entre instituições.

Na realidade, teria sido interessante termos podido realizar observação de uma sessão em que existisse uma intervenção por parte das terapeutas na sala.

Por outro lado, no decorrer das entrevistas surgiu a possibilidade de realizar uma entrevista com as terapeutas e educadora onde estas pudessem discutir práticas e conceitos inerentes a este estudo, expondo as suas perspectivas. Todavia, por motivos adversos tal não foi possível de se realizar, o que poderia ter sido uma mais-valia para o nosso estudo.

Se para nós investigadores, este foi um processo de descoberta que nos ajudou na possibilidade de transformar práticas pedagógicas, a partir de um quadro teórico bastante sustentado, este trabalho contribuiu efectivamente para que as pessoas da instituição, onde se desenvolveu a investigação, que estavam (in)directamente envolvidas, pudessem melhorar as suas práticas. Inicialmente estes dados foram visíveis pela abertura em se deixarem ser observadas e entrevistadas, relevando espírito de abertura ao acolherem o estudo e de se ter criado uma sessão semanal, para se desenvolver um

momento de reflexão e de partilha de práticas e aprendizagens entre os profissionais das diferentes valências.

Devemos ainda sublinhar a nossa própria aprendizagem, na oportunidade de descobrir lacunas e de ter possibilidade de intervir transformando práticas, no sentido de haver um maior investimento nos contextos de auto-reflexão, por parte do docente de forma a favorecer os processos de transformação em busca de melhorar a qualidade das práticas pedagógicas.

Por outro lado, ousamos referenciar que seria pertinente e de todo o interesse que se efectuassem outros estudos neste âmbito, provavelmente noutras áreas geográficas, uma vez que desta forma teríamos ao nosso dispor um quadro mais amplo da forma como o trabalho destas equipas se desenvolve, e de que forma assumem a Educação Intercultural como promotora de práticas inclusivas, no âmbito da Educação Pré-escolar.

Concluimos este projecto por afirmar que a realização deste estudo foi um desafio constante, pois procurou-se confrontar as diferentes perspectivas em relação aos conceitos trabalhados nesta investigação e a prática diária de uma equipa multidisciplinar. Porém, ousamos considerar que esperamos que este trabalho seja a abertura de uma oportunidade para a realização de outras investigações neste âmbito.

Desta forma, com estes argumentos realçámos a necessidade de se continuar a investigar no sentido de se poder compreender e otimizar a intervenção pedagógica nesta matéria pois só assim será possível que se agilizem medidas de reorganização do paradigma escolar no âmbito da interculturalidade para uma efectiva inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais e que sejam agilizadas respostas a estas crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, C., & Cavalcanti, J. (2006). *Do desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a vida (re)escrita no processo de formação profissional*. Porto: Caderno 4 ESE de Paula Frassinetti.
- Afonso, J. (s.d.). *A Educação Pré-Escolar como Contexto Inclusivo: Alemanha, França, Hungria, Portugal e Suécia*. Obtido em 2010 de Abril de 25, de comunica.especial: <http://comunicacaoaa.wordpress.com/a-educacao-pre-escolar-como-contexto-inclusivo-alemanha-franca-hungria-portugal-e-suecia/>
- Aguado, T. (2003). *Pedagogia Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, T., & et.al. (2002). *Guia INTER: Um guia prático para implementar educação intercultural na escola*. Obtido em 22 de Março de 2010, de Inter Project: A guide to implement Intercultural Education: http://inter.up.pt/inter.php?item=inter_guide
- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: torná-la uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Lisboa: Edições ASA.
- Banks, J. A. (2002). "A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e a sua alteração". In B. Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 527-559). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1999). "Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo". In M.E., *Forum escola, diversidade, currículo* (pp. 79-92). Lisboa: DEB- IIE.
- Bartolomé, L. (2008). "La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro". In *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 357-388). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carneiro, R. (Dezembro de 2008). "A Educação Intercultural. Obtido em 11 de Janeiro de 2010, de Observatório da imigração", in *Portugal: Percursos de Interculturalidade, 4 - desafios à identidade*: <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=44>
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. S. M^a Feira: Edições Afrontamento.

- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Minho: Universidade do Minho.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para Educadores e professores*: Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1998a). *Da necessidade de vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-acção*. Revista de Educação, vol. VII, nº1, 27-33.
- Cortesão, L. (1998b). *O arco-íris na sala de aulas? Processos de organização de turmas: Reflexão Crítica*. Instituto de inovação curricular: Cadernos de Organização e Gestão Escolar.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1992). "Investigação-acção e formação de professores para uma educação intercultural". In M. Santos, & A. Carvalho, *Interacção cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classes de descobrir: oficinas de formação e interacção cultural para uma escola europeia* (pp. 37-49). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, M. (2010). *Desmistificando o mito da turma homogénea: caminhos numa sala de aula inclusiva*. Obtido em 12 de Novembro de 2010, de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/1431/827>
- Cruz, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural - imagens das línguas em chat plurilingue*. Obtido em 24 de Maio de 2010, de SInBAD - Universidade de Aveiro: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2005001752>
- Decreto 3/2008: *Apoios Especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos sectores públicos, particulares e cooperativos*. (7 de Janeiro de 2008). Obtido em 18 de Fevereiro de 2010, de http://www.aeaav.pt/Archive/Archive_220_jFd6R.pdf
- Despacho-Conjunto nº 891/99: *Curso de Especialização em Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais - DR Nº 244 II*. (10 de Outubro de 1999). Obtido em 19 de Março de 2010, de <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc891de99.htm>
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, M. L. (Dezembro de 2008). "II. Imigração, diversidade e novas paisagens étnicas e culturais", in *Portugal: Percursos de Interculturalidade 2 - Contextos e Dinâmicas*. Obtido em 04 de Janeiro de 2010, de Observatório da Imigração: <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=44>

- Fonseca, V. (2001). "Tendências futuras para a Educação Inclusiva". In L. d. Correia, *Inclusão nº 2* (pp. 11-32). Instituto de estudos da criança da Universidade do Minho: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Brasil: Paz e Terra (Coleção leitura).
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (1992). "A Pedagogia intercultural como estratégia de comunicação". In M. Santos, & A. Carvalho, *Interação cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classes de descoberta: oficinas de formação e interação cultural para uma escola europeia* (pp. 21-29). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, I. C. (Dezembro de 2008). "As interculturalidades da multiculturalidade", in *Portugal: Percursos de Interculturalidade 4 - desafios à Identidade*. Obtido em 30 de Janeiro de 2010, de Observatório da imigração: <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=44>
- Gomes, M. P., & et.al. (2008). "The other of myself: representations or portuguese teachers about intercultural education related concepts". Obtido em 06 de Novembro de 2010, de *Celebrating the european year of internacional dialogue: theory and practice in internacional education*: http://www.uned.es/grupointer/warsaw_inter_network_conference_proceedings_jul_2008.pdf [documento policopiado]
- Hall, S. (2003). *Identidade Cultural*. Obtido em 23 de Dezembro de 2009, de <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/hall1.html>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Lei-Quadro do Pré-escolar. (1997). Assembleia da República - Lisboa -: Diário da República - I série - A Nº 34.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2005). *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade - implicações para a formação de professores*. Obtido em 29 de Setembro de 2009, de <http://www.paulofreire.org.br/textos/coferencias%20de%20Carlinda%20leite.pdf> [documento policopiado]
- Leite, C. (2001). *O lugar da escola e do currículo na construção de uma escola intercultural*. Obtido em 03 de Outubro de 2009, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc> [documento policopiado]
- Leite, C. (Abril de 2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto curricular de Turma O que têm em comum? Os que os distingue?* Obtido em 18

- de Janeiro de 2009, de
<http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Lopes, J. A. (2007). "Perspectiva crítica da Educação Especial em Portugal". In J. M. Kauffman, & J. A. Lopes, *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* (pp. 21-94). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- M.E. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação (4ª edição).
- M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Mertens, D. M., & McLaughlin, J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. California: Corwin Press, Inc.
- Miranda, F. B. (2004). *Educação Intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Neilsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aulas - um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill - Portugal.
- Parente, C. (2002). "Observação: um percurso de formação, prática e reflexão". In J. Oliveira- Formosinho, *A supervisão na formação de professores - da sala à escola* (pp. 186-189). Porto: Porto Editora.
- Partmenter, L. (2003). *Intercultural communicative competence*. Obtido em 21 de Julho de 2010, de http://www.google.pt/#q=competencia+comunicativa++intercultural+d e+Byram&hl=ptPT&tbs=clir:1,clirtl:en,clirt:en+intercultural+communicative+competence+of+Byram&sa=X&ei=kvVTTLHqEI6J4QaOqMWN BQ&ved=0CFIQ_wEwCg&fp=bcdca00d0fcc919d
- Pereira, M. C. (2005). *Autismo - uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Perrenoud, P. (1996). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA.
- Potter, G. (1994). *Organização das Escolas: Acesso e Qualidade através da Inclusão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Santos, A., & et.al. (s.d.). *A Constituição de uma Educação Infantil Inclusiva*. Obtido em 22 de Abril de 2010, de A pré-escola e a criança deficiente: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0606.htm>
- Santos, A., & Sanches, I. (2005). *Práticas de Educação Inclusiva: Aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim de infância*. Obtido em 25 de Abril de 2010, de Grupo Lusofona: <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/2005SANCHES.PDF>
- Santos, B. S. (1993). *Modernidade, identidade e a cultura de fronteira*. Obtido em 12 de Janeiro de 2010, de www.fflch.usp.br/sociologia/tempocial/pdf/.../Modernidade.pdf
- Serra, H. (2005). "Paradigmas da Inclusão no contexto global". In *Saber & Educar*, 10 (pp. 31-50). Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Souza, J. F. (2001). *Actualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas na época transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tetzchner, S. v., & et.al. (Agosto de 2005). "Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa". Obtido em 25 de Abril de 2010, de *SciELO - Revista Brasileira de Educação Especial*: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382005000200002&script=sci_arttext
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Wag, M. (1994). *Atendendo Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Equidade e Acesso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2005). "Sujeitos, Objectos ou Participantes? - Dilemas da investigação psicológica com crianças". In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças - perspectivas e práticas* (pp. 1-28). Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Zabalza, M. (1999a). *Diversidade curricular para a igualdade de oportunidade*. Obtido em 04 de Agosto de 2008, de: <http://www.dgidc.min-edu.pt/revista/revista1/diferenccurricular.htm>
- Zabalza, M. (1999b). "Diversidade e curriculum escolar". In M. d. (ed.), *Forum escola, diversidade, currículo* (pp. 93-119). Lisboa: DEB - IIE.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zacharias, V. L. (s.d.). *A Educação Pré-escolar para crianças com Necessidades Especiais*. Obtido em 26 de Maio de 2010, de <http://www.profala.com/arteducesp49.htm>