

# Interculturalidade e formação de professores

**José Alberto Gonçalves**  
*Universidad del Algarve (Portugal)*

*En este artículo el autor reflexiona sobre la necesidad de que el Sistema Educativo, en general, y la formación de profesores, en particular, no permanezcan indiferentes ante la palpable realidad de la heterogeneidad social y cultural de los alumnos en las escuelas, especialmente los procedentes de comunidades extranjeras, pero también de minorías étnicas y culturales. Urge, por ello, reflexionar y pensar en nuevos principios, estrategias y prácticas educativas en función de una visión humanista del hombre como persona que se construye a sí mismo con los otros. Formar profesores interculturales, por tanto, es una necesidad y un reto al que se enfrenta la educación en nuestros días.*

Numa época de contrastes, em que a uma tecnocracia massificadora, uniformizadora e despersonalizante se opõe uma cada vez mais fácil e rápida difusão e circulação das ideias e da informação, viabilizada pela diversidade e aperfeiçoamento contínuo das novas tecnologias da informação e da comunicação, e em que a uma racionalidade dialogante com o real se contrapõe uma racionalização redutora da realidade, que se atém a explicações simplistas e se nega a admitir o princípio do contraditório (Morin, 1991), torna-se necessário (re)definir a relação do homem com a cultura, que não poderá continuar a ser mero «produto de consumo», antes se constituindo, antiteticamente, como espaço de encontro com o(s) outro(s), de forma solidária e cooperativa.

Neste contexto, o homem ultrapassará a mera condição de indivíduo para, numa visão antropossocial e bio-antropo-ética, se afirmar como pessoa (Morin, 1981).

Reinvestido o homem na sua humanidade, há que (re)pensar a educação, que constitui, na sua essência, a própria edificação humana do homem, simultaneamente obra e obreiro de si próprio (Patrício, 1993).

A educação deverá, então, apostar no desenvolvimento do homem em todas as suas potencialidades, exigindo, em congruência, um sistema de formação de professores assente numa lógica cultural humanística, imbuída e geradora não apenas de pensamento crítico e reflexivo, mas também propiciadora de uma praxis ética e deontologicamente orientada.

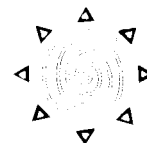
A «competência humana» do professor traduzir-se-á na construção, permanentemente inacabada, de um assumir-se rogeriano de ser pessoa, que se realiza e afirma com «o outro» e que lhe permite não apenas compreendê-lo e estar atento aos seus problemas e necessidades, mas também com ele compartilhar as várias dimensões do vivido, quotidianamente construído (Gonçalves, 1997), sem distinção de condição social, etnia, cultura ou religião.

Na perspectiva de Zeichner (1993: 74), se adoptarmos uma definição pragmática e contextualizada de «cultura», tendo presente «que cada indivíduo está integrado em grupos múltiplos, justapostos e microculturais (e.g., segundo a raça, a língua materna, a religião, o sexo, as características específicas, a idade, etc.), então, por definição, cada um de nós é um ser intercultural, independentemente das suas identidades culturais e todos os professores devem preocupar-se com o problema da comunicação intercultural, independentemente das identidades culturais e da composição demográfica do seu grupo de alunos».

É a «capacidade intercultural» do professor para entabular diálogo com as situações, ao mesmo tempo que, reflexivamente, toma consciência da sua trajectória de vida, para, de forma prospectiva, encarar o futuro, que lhe permite aceder a aspectos ocultos da realidade divergente em que vive e em que a sua acção se desenvolve, criando, deste modo, novos marcos de referência e novas formas e perspectivas de perceber e de (re)agir, configurando o sentido ético do «hominizar a humanidade», defendido por Edgar Morin (1981; 1992). Ser professor não deve ser tanto, afinal, saber muito, mas, sobretudo, saber conhecer-se e saber estar com, dando-se e compartilhando com os outros - alunos e colegas -, na diversidade e pluralidade da condição humana - o que se é, o que se sabe e o que se aprende (Gonçalves, 1997).

## **1. Homem e cultura**

Segundo Edgar Morin (1981: 388), «o ser humano é humano porque é plena e totalmente vivo, sendo plena e totalmente cultural», querendo isto significar que,



---

sem negar a sua natureza biológica, e pela criação da linguagem humana, de funções «descritiva» e «argumentativa», produziu a cultura (Popper, 1992).

Esta, enquanto emergência metabiológica, irreduzível na sua essência, produzindo qualidades e realidades originais, e retroagindo sobre tudo o que é biológico no homem, permitiu-lhe desenvolver formas de vida de originalidade irreduzível: a «vida das ideias», a «vida do espírito» e a «vida da sociedade» (Morin, 1981: 387; 389). Afirmando-se, deste modo, como ser biopsicossocial, o homem é o produto da interferência de dois princípios generativos, o biológico e o cultural, e, complementarmente, dos acontecimentos singulares da sua própria história, sendo esta que lhe permite dar significado à experiência e construir o quotidiano (Morin, 1975). Assim sendo, e numa perspectiva antropológico-filosófica, o homem constrói-se como pessoa não só na sua «individualidade», mas também na relação com os outros («socialidade»), com o mundo que o rodeia e o percorre («mundaneidade») e com o tempo que lhe é simultaneamente imanente e transcendente («temporalidade»), isto é, por um processo utópico de «alteralidade», confere a «ressonância reflexiva da crítica existencial, a polaridade axiológica do questionamento ético e a referenciação abstracta de um certo juízo antropológico», à insatisfação, à inquietação e à busca, enquanto estados de espírito e impulsos humanos (Carvalho, 1994: 19).

E se definirmos cultura como «o meio em que decorre toda a vida humana» e também «como o reino dos sentidos, objectos, artefactos, sistemas e símbolos que contribuem para construir e dar sentido ao que nos envolve» (Willis, 1981: 201), os actores sociais tornam-se, simultaneamente, de acordo com o que até aqui afirmei, «produtores» das realizações culturais anteriores e agentes criativos das novas realizações culturais (Stoer, 1992).

Ora, na sociedade dos nossos dias, comumente designada por «sociedade da informação», não só pela instantaneidade e globalização da informação a nível planetário, mas também pelo papel crescente desta como factor de questionamento e, até mesmo, de influência e determinação dos quadros sócio-políticos, enquanto que, por um lado, as tensões económicas e sociais se interligam com as questões culturais, a cultura, por sua vez, «internacionaliza-se», na medida em que os meios de comunicação de massas e os símbolos de cultura popular ultrapassam as fronteiras nacionais, colocando novas preocupações à identidade dos estados-nação.

Na verdade, a afirmação da diversidade e do multiculturalismo resultante desta nova realidade cultural tem permitido o reconhecimento e a afirmação, designadamente no campo educativo, das diferenças culturais e linguísticas, em termos de solidariedade e de integração face à diversidade de tensões e conflitos sociais (Popkewitz, 1992), mas, antiteticamente, tem contribuído para fazer emergir um, por vezes exacerbado, «novo nacionalismo», não alheio a sentimentos de racismo e xenofobia, que se julgavam erradicados, e como resultado, até, do fenómeno da «globalização sócio-cultural».

---

## 2. Cultura e educação

A cultura, enquanto «complexo generativo matricial que perpetua a neguentropia, a complexidade, a originalidade e a identidade de cada sociedade quando se transmite de geração em geração» (Morin, 1980: 308), é indissociável do processo da «educabilidade» humana, pois são as aquisições proporcionadas pela educação que facultam ao homem aceder ao patamar da cultura e é através dos processos educativos que se procura fazer evoluir a realidade actual em direcção a um futuro que se considera ser melhor (Carvalho, 1994).

---

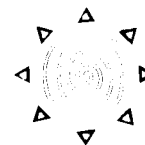
***Ser profesor no debe ser tanto, en definitiva, saber mucho sino sobre todo «saber conocerse» y «saber estar con», entregándose y compartiendo con los otros alumnos y colegas, en la diversidad y pluralidad de la condición humana, lo que se es, lo que sabe y lo que se aprende.***

---

No advento da «sociedade aberta», postulada por Popper & Lorenz (1990), assente em conceitos como o da falibilidade humana, do reconhecimento e respeito pela individualidade da pessoa e da liberdade individual como valor fundamental, a educação tem de ser pensada como um processo integral, integrado e integrador; cultural; personalizado; e qualitativamente excelente (Patrício, 1993). E como «todo o conhecimento, incluindo o científico, está enraizado, inserido e dependente de um contexto cultural, social e histórico» (Morin, 1992), o fenómeno educativo tem de ser (re)equacionado de acordo com uma perspectiva eco-lógicamente contextualizada, na qual e através da qual a sociedade aberta se institua e afirme como instituinte dos valores da liberdade dos indivíduos, da não-violência e do respeito e protecção das minorias e dos fracos.

É, deste modo, o conceito de educação integral que se afirma, o que, na linha de pensamento de Comênio, quer significar que ela «há-de abranger todos os seres humanos, sem qualquer excepção ou discriminação; há-de pôr o saber à disposição do que aprende; há-de permitir ao educando todas as modalidades de relação com o saber que o educador conhece ou o educando deseje; há-de ser um processo que tem a duração exacta da existência de cada um» (Patrício, 1993: 40). A educação (re)humaniza-se, pois, no respeito pela «polidimensionalidade axio-lógica do homem» (Patrício, 1990: 71), ao mesmo tempo que a escola se afirma pela sua culturalidade, na medida em que tal culturalidade é constitutiva do próprio homem (Carvalho, 1994).

Ultrapassando, assim, as distorções objectivas e interpretativas do «culturalismo científico» de raiz socioantropológica, a escola assume-se como cultural, vencendo tanto a «prevalência pedagógica e heterónoma de uma concepção dogmática de



---

património cultural», como o «personalismo individualista e subjectivista da educação racional cientifista» (Carvalho, 1994: 135), para se afirmar o conceito de «antropagogia», como «ciência prático-normativa da formação do homem na pureza e plenitude da sua humanidade» (Patrício, 1990: 40). A escola tem, na actualidade, de se assumir como um espaço social de produção, difusão e gestão de significados sociais, num quadro de redes interaccionais internas e externas, isto é, como um espaço de cultura, onde convergem e se consubstanciam conjuntos de significados e quadros de referência (Gomes, 1993) de natureza relacional, estrutural, axiológica, ambiental, processual e cultural, que a definem «como uma construção social e cultural diferenciada e idiossincrática, com personalidade própria» (García, 1994).

É uma escola que afirma a sua identidade e se constitui como mais um elemento da realidade social, política, económica e cultural que a envolve e em que se insere; uma escola que, enquanto sistema organizacional, se desenvolve pela retroinformação que recebe do meio envolvente e pela capacidade de inovar e de antecipar mudanças; uma escola, afinal, concebida como comunidade educativa pluridimensional, descentralizada e autónoma, aberta a todos os interessados no processo educativo, tanto em termos imediatos, alunos, professores e pais, como mediatos, comunidade profissional servida e comunidade local (Formosinho, 1991).

Esta «nova escola», porque «comunidade educativa», tem de se mostrar aberta ao meio sócio-cultural de que faz parte e que serve e procurar promover uma educação multi/intercultural, no contexto de uma realidade social marcada: -pelo fenómeno da «globalização», que, se permite uma aproximação entre as culturas, mais evidencia as diferenças que as distinguem, o que nos pode conduzir a um relativismo cultural extremado, mas, pelo contrário, nos «condena» a «pensar a nossa unidade humana na base da nossa diversidade cultural» (Archer, 1990, cit. por Stoer, 1992: 74); -pelo «problema da democracia num sistema (mundial) de produção capitalista», que coloca às instituições de formação a necessidade de promover a formação de «professores como agentes/promotores de democracia - de uma democracia aprofundada cujo desenvolvimento na (e através da) educação depende, em grande parte, de uma efectiva implementação do princípio da igualdade de oportunidades para o sucesso da educação escolar, o que, por sua vez, depende de uma atitude e de um comportamento inter/multicultural (anti-racista) pela parte dos professores» (Stoer, 1992: 74).

### 3. Educação e formação

Entendida a escola como um espaço estratégico de mudança e regulação do sistema educativo e, simultaneamente, de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes no processo educativo, valorizar-se-á, de acordo com

---

uma perspectiva fenomenológica, «a construção social dos conhecimentos escolares, os processos de interacção que percorrem os diversos intervenientes no sistema escolar (...), bem como o papel dos grupos na organização interna do poder» (Carvalho, 1994). Concebida a escola como uma «comunidade educativa» pluridimensional, descentralizada e, ainda que só residualmente, autónoma deverá ela constituir-se como espaço crítico de formação, inovação e mudança (Gonçalves, 1994), assumindo a sua «criatividade», enquanto «capacidade para responder de forma original e dinâmica aos problemas simultaneamente singulares e complexos que tem de enfrentar», isto é, transformar-se, em termos locais, num centro de inovação e de projecto (Canário, 1992: 82). A escola-comunidade educativa constitui-se, pois, como territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos (Nóvoa, 1992), no sentido da construção de projectos educativos, que se pretendem mobilizadores de vontades e acções.

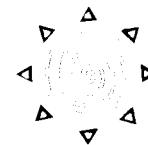
Neste contexto, torna-se necessário formar professores mais conscientes das situações de ensino e de si próprios, isto é, professores prospectivos que, conscientes das suas próprias expectativas, quanto ao desenvolvimento futuro da sua situação profissional, e sobre a forma de as realizarem, conseguem vencer a tendência para o conformismo e para a heteronomia (Kelchtermans, 1993).

A formação deve, pois, ser entendida como um processo gerador do «desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a partir de uma reflexão acompanhada sobre a sua própria experiência profissional, nos contextos de trabalho e da prática, ou seja, nas escolas» (Amiguiño, 1992: 12).

Deste modo, a formação de professores configurar-se-á como um processo reflexivo de construção de uma identidade profissional, enquanto constructo dinâmico e potenciador de relações individuais e interindividuais. O professor é, assim, concebido como uma pessoa e um profissional em desenvolvimento e formação permanentes, ao longo da sua «história de vida profissional», no decurso da qual, diacronicamente, se modificam as suas atitudes e o seu empenhamento na prática educativa, o modo como a percebe, bem como os seus quadros de referência, quanto à educação e ao sistema educativo (Gonçalves, 1992).

A pessoa-profissional-professor, auto-construindo-se, em termos de personalidade e de profissionalidade, através de mudanças ecológicas, gizadas por uma relação dialéctica entre si e os outros e entre a reflexão e a acção, assumindo-se, fundamentalmente, como organizador de situações de aprendizagem e potenciador optimizante de uma participação alargada da comunidade no processo educativo, tornar-se-á capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites estritos do espaço escolar, das disciplinas e das áreas do saber, numa relação dialéctica de desenvolvimento entre si e o meio, tanto na sua dimensão físico-geográfico-institucional, como humana.

A formação possibilitará, deste modo, na perspectiva de Edgar Morin (1992: 260), a existência de «laços activos e retroactivos entre as microtransformações



---

(nos indivíduos e entre indivíduos), as metatransformações (novas formas de organização social) e a megatransformação (planetária)».

Em consonância, os professores têm de ser formados para a complexidade e para a diversidade, na perspectiva de uma «pedagogia intercultural», que, no quadro de uma óptica situacional e interaccionista, e por um apelo constante à capacidade de descentração e de alteridade cultural, aposta na transfiguração educativa das situações pluriculturais em dinâmicas interculturais (Carvalho, 1994). Segundo Hollins (1990: 202-203, cit. por Zeichner, 1993: 99), tal desiderato poderá ser atingido se parte do programa curricular da formação dos professores tiver como objectivo a sua ressocialização, de maneira a fazê-los sentirem-se parte integrante de uma sociedade culturalmente diversa, podendo isso implicar a reestruturação das suas auto-percepções e das suas ideias sobre o mundo.

Formados de acordo com tais pressupostos, os professores serão capazes, em termos de atitude e acção, de estabelecer uma relação dialéctica entre o conhecimento de si e o conhecimento dos outros, entre a sua identidade e a(s) identidade(s) dos demais, entre a especificidade do nacional e a variabilidade do universal. A solidariedade e a cooperação constituem-se, neste quadro, como formas assumidas de compromisso humano inter-pessoas, no respeito pela individualidade, valores e modos de estar e sentir de todos e de cada um.

#### 4. Formação e interculturalidade

No âmbito do quadro teórico-conceptual em que se insere a reflexão que venho produzindo, é habitual falar-se de «educação para a tolerância», «educação para a diversidade», «educação multicultural» e «educação intercultural», como conceitos se não idênticos, pelo menos similares. Julgo, porém, que eles traduzem concepções ou visões complementares de uma perspectiva humanística e humanizada de conceber o Homem, uno, porque plural, e idêntico, porque diverso, na(s) sua(s) identidade(s) bio-sócio-cultural (ais).

Convirá, porém, até para compreensiva e substantivamente situar as ideias que venho expondo, estabelecer a diferença entre os conceitos de «educação multicultural» e «educação intercultural».

---

***La interculturalidad significa un estado ideal de compartir y valorar las culturas, para lo cual se debe tender a que el «yo» y el «otro», reconociéndose incluso como distintos, construyan un universo común de convivencia, solidaridad y fraternidad.***

---

O primeiro, de tradição sobretudo anglo-saxónica, subentende a igual valorização das culturas que coexistem lado a lado, no sentido da promoção de um pluralismo cultural. O segundo, mais na linha do pensamento de origem francesa, centra-se, sobretudo, «na capacidade de uma cultura poder comunicar e trocar experiências com outra» (Stoer, 1992: 74-75).

Numa outra abordagem, a educação multicultural corresponderá «a uma perspectiva globalizante de aquisição de valores, competências e atitudes necessárias a

uma vivência social que fomente e respeite os direitos humanos», enquanto a educação intercultural, num sentido mais restrito, poderá ser tomada numa acepção pedagógico-didáctica, que compreende o estabelecimento de relações interpessoais na escola e na comunidade educativa, situando-se, assim, «ao nível da escola, do projecto educativo e curricular do estabelecimento de ensino, da ligação ao ambiente cultural dos diferentes grupos, bem como ao nível da sala de aula, das metodologias, das actividades, das técnicas de trabalho e de avaliação» (Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995: 9).

Na verdade, estes dois tipos ou modalidades de educação devem coexistir em complementaridade, aprofundando-se mutuamente, e contribuindo, quando perspectivados numa dimensão formativa, para uma autêntica afirmação do «eu» por referência e com «o outro», que é tanto mais urgente implementar, quanto é certo que são cada vez mais claros «os sintomas de recrudescimento da intolerância», que, de acordo com a UNESCO<sup>33</sup>, se evidencia pelos seguintes oito vectores:

- a) Os conflitos étnicos e/ou nacionais.
- b) A discriminação de grupos minoritários.
- c) Os actos de xenofobia relativamente a refugiados, exilados políticos, trabalhadores migrantes, comunidades flutuantes e imigrados.
- d) A proliferação de organizações e de ideologias racistas, que advogam e praticam ou levam a praticar actos de violência étnica.

e) Os extremismos religiosos, comumente designados por «fundamentalismos».

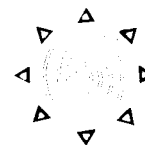
f) Os actos de violência contra escritores, intelectuais e outras pessoas que se limitam a exercer o seu direito à liberdade de opinião e expressão.

---

***La formación de profesores como agentes y promotores de una democracia basada en el desarrollo de la educación depende en gran parte de una efectiva implementación del principio de igualdad de oportunidades para el éxito de la educación, que a su vez depende de una actitud y un comportamiento intermulticultural por parte de los profesores.***

---





---

g) A intolerância fomentada por movimentos ou ideologias políticas, imputando os principais males da sociedade a grupos sociais particulares.

h) A intolerância face à marginalização e à exclusão social dos denominados grupos sociais de risco, designadamente em termos de violência e discriminação relativamente aos seus bairros ou áreas de concentração.

À construção da atitude e da acção educativa multi/intercultural colocam-se, porém, problemas, tanto no plano dos alunos, como no dos professores, quer em termos de atitudes face à escola e ao processo de ensino-aprendizagem, quer de expectativas no que se refere ao sucesso educativo.

Os alunos em situação de «desvantagem sócio-cultural», na terminologia de Díaz-Aguado (Díaz-Aguado & Baraja, 1992: 33-34)<sup>332</sup>, apresentam, normalmente, as seguintes dificuldades:

- «Incompreensão das normas e dos objectivos escolares», significando, por exemplo, uma difícil adaptação aos horários, um não menos difícil desenvolvimento da capacidade de autocontrolo e de diferir a satisfação de necessidades e, por último, a pouca significância que para eles assumem muitos conteúdos, dada a sua complexidade e nível de abstracção.

- «Hiperactividade», traduzida numa necessidade quase permanente de mudar de actividade, como resultado, não poucas vezes, da estrutura fechada da escola e da falta de participação e motivação destes alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a que não é alheia a não valorização, pelas famílias, da cultura escolar, ou, até mesmo, o seu desinteresse pela escola.

- «Dificuldade para os processos de abstracção», dada a discrepância entre a aprendizagem familiar, essencialmente manipulativa e prática e a, pelo menos aparente, falta de conexão com a vida de alguns conteúdos mais abstractos.

- «Falta de motivação para o êxito e baixa auto-estima», no sentido em que o aluno que não acredita que pode controlar o que o rodeia, dificilmente se esforçará por aprender, sabendo-se que o sucesso escolar exige que ele desenvolva auto-confiança na sua capacidade para modificar o ambiente com êxito e a confiança necessária às tarefas da aprendizagem escolar.

- «Falta dos hábitos e esquemas de conhecimento prévios para enfrentar os problemas escolares», como resultado do não desenvolvimento de hábitos de acção sobre a realidade, necessários à adaptação à realidade escolar e que se traduzem, por exemplo, nas capacidades de análise e abstracção e no esforço para conseguir realizar uma tarefa.

Os professores, por seu lado, e ainda de acordo com Díaz-Aguado (Díaz-Aguado & Baraja, 1992: 49-50), constroem expectativas sobre os alunos sócio-culturalmente desfavorecidos, que é preciso conhecer e estudar, no sentido de que os programas de intervenção sejam organizados de modo a que os professores não só delas tomem

consciência, mas que contribuam, também, para uma efectiva melhoria da interacção do professor com os alunos.

Neste sentido, deverão esses programas de formação possibilitar aos professores:

- Compreender que a formação das suas expectativas acerca desses alunos pode ser influenciada negativamente por estereótipos e preconceitos, o que colocará os mesmos em situação de desvantagem educativa, designadamente em termos de condições de sucesso, sensibilizando-os, ao mesmo tempo, para a possível influência desses estereótipos e das condições que podem levar a concretizar-se as suas expectativas negativas, especialmente face a alunos que acreditam não ser capazes de controlar.

---

***La afirmación de la diversidad, y del multiculturalismo resultante de esta nueva realidad cultural, ha permitido el reconocimiento y la afirmación de las diferencias culturales y lingüísticas en términos de solidaridad y de integración frente a la diversidad de tensiones y conflictos sociales.***

---

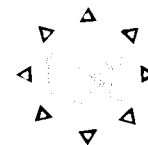
- Perceber que as suas expectativas para com os alunos desfavorecidos social e culturalmente dependem, também, da sua capacidade para os ensinar, pelo que, ao investir na melhoria da sua própria formação, em termos de multi/interculturalidade, melhorarão, de igual modo, os seus recursos docentes para favorecer a aprendizagem e a motivação desses alunos.

- Compreender não poder limitar-se ao plano das intenções, mas assumir-se, claramente, como professores «proactivos», cujo papel e acção se orientam para a concretização da igualdade de oportunidades para todos os alunos, em função de uma atitude de permanente atenção aos mais pequenos passos significativos dos respectivos processos de aprendizagem, de que resultará, também, que, estes, sentindo-os reconhecidos e valorados pelo professores e pelos colegas, se auto-motivarão.

- Ter consciência da importância determinante que têm para os alunos os seus primeiros professores, tanto em termos de adaptação escolar, como na aprendizagem do «ofício de aluno», pelo que a educação intercultural tem de ser feita desde os primeiros anos de escolaridade.

- Ter presente que a criação de expectativas excessivamente positivas pode tornar-se contraproducente, levando a subvalorizar os resultados obtidos, pelo que a acção dos professores se deve pautar por uma visão precisa e realista dos problemas da educação intercultural e das dificuldades a vencer para os ultrapassar.

De acordo com Zeichner (1993), a formação de professores para a diversidade, isto é, para trabalharem com «alunos diferentes entre si», conceito que compreende as diferenças sociais, étnicas, culturais e linguísticas, tem de pressupor as condições que possibilitem a construção de um ser, de um saber ser e de um saber fazer, num processo de efectiva e autêntica implicação pessoal e profissional, que os leve:



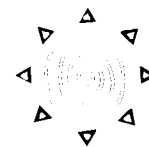
- 
- A terem um sentido claro das suas identidades étnicas e culturais.
  - A fazerem sentir aos alunos a sua convicção e expectativas positivas quanto ao sucesso de todos eles.
  - A empenharem-se em alcançar a igualdade para todos os alunos, acreditando eles próprios que desempenham um papel importante na construção das suas aprendizagens.
  - A criarem um elo pessoal entre si e os alunos, deixando de os ver como 'o outro'.
  - A procurarem proporcionar aos alunos um programa curricular academicamente estimulante, que lhes possibilite o desenvolvimento de aptidões cognitivas de nível elevado.
  - A organizarem o processo de ensino-aprendizagem de modo a que os alunos, num ambiente interactivo e de cooperação, construam um significado para o seu conteúdo.
  - A proporem tarefas ou actividades de aprendizagem que sejam consideradas significativas pelos alunos.
  - A abordarem, numa dimensão inter e multicultural, os contributos e as perspectivas dos diferentes grupos etnoculturais que constituem a sociedade e que os planos curriculares devem incluir.
  - A criarem uma ponte entre um plano curricular inclusivo e academicamente estimulante e os recursos culturais que os alunos levam para a escola.
  - A ensinarem explicitamente a cultura da escola, tentando conservar o orgulho e a identidade etnocultural dos alunos.
  - A encorajar os pais e os membros da comunidade a participar na educação dos alunos, dando-lhes voz nas decisões escolares importantes relativamente a aspectos programáticos.
  - A envolverem-se, enquanto cidadãos, na luta pela defesa de uma sociedade mais humana e mais justa.

Para que tal objectivo seja alcançado, devem os programas de formação de professores, inicial e contínua, pressupor a abordagem e problematização das questões interculturais, com o objectivo de ajudar os formandos a compreenderem melhor a sua própria experiência cultural, possibilitando esta auto-consciência identitária, no quadro de uma sociedade de múltiplas culturas, uma predisposição para a compreensão de culturas diferentes. É neste sentido que Banks (1991: 41) afirma, referindo-se às situações de formação inicial: «ajudar os formandos a compreenderem a sua experiência cultural e a desenvolverem identificações culturais étnicas mais claras é apenas o primeiro passo para os ajudar a compreenderem melhor relativamente a outros grupos raciais e étnicos», sendo-lhes também preci-

---

so, acrescenta, «passar por experiências que lhes permitam tomar consciência dos valores e das atitudes que têm para com os outros grupos culturais e étnicos, de clarificar e analisar esses valores, de reflectir sobre as consequências dos seus valores e atitudes, de considerar atitudes e valores alternativos e de confrontar pessoalmente alguns dos seus valores e atitudes latentes em relação a outras raças». Consequentemente, deverão os programas de formação inicial, segundo Zeichner (1993: 106), e numa perspectiva de conjunto da literatura sobre a formação de professores para a diversidade, utilizar as seguintes estratégias:

- Seleccionar os formandos, aquando do processo de admissão, atendendo à sua sensibilidade cultural e empenhamento na educação de todos os alunos, em especial os pertencentes a minorias, independentemente da obtenção de resultados escolares satisfatórios.
- Ajudar os formandos a clarificarem a sua própria identidade cultural e étnica;
- Ajudar os formandos a analisar as suas atitudes para com outros grupos etno-culturais.
- Ensinar aos formandos como se desenvolve a dinâmica do preconceito e do racismo, explicando-lhes como lidar com eles na sala de aula.
- Ensinar aos formandos como se constroem e desenvolvem as dinâmicas do privilégio, da opressão económica e das práticas escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.
- Abordar, como parte do plano curricular, a história e os contributos de vários grupos etnoculturais.
- Informar os formandos das características e dos estilos de aprendizagem de vários grupos e indivíduos e das limitações desta informação.
- Ser construídos dando atenção especial aos conhecimentos baseados na investigação sociocultural, relativamente às relações entre língua, a cultura e a aprendizagem.
- Proporcionar aos formandos várias formas de obterem informações e de aprenderem acerca das comunidades representadas nas suas salas de aula.
- Ensinar os formandos a avaliarem as relações entre os métodos que utilizam na sala de aula e os estilos de aprendizagem e de interacção preferidos nas casas e nas comunidades dos alunos.
- Fazer com que os formandos aprendam não só a fazer uso de várias estratégias de ensino-aprendizagem e de processos de avaliação sensíveis a variações linguísticas e culturais, mas também a adaptarem ao processo educativo os recursos culturais que os alunos levam para a escola.
- Expor os formandos a exemplos de ensino bem sucedido com alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas;



- 
- Levar os formandos a completarem as suas experiências de campo na comunidade, com adultos e/ou crianças de outros grupos etnoculturais, através de reflexões orientadas.
  - Fazer com que os formandos completem o practicum e/ou as suas experiências de ensino em escolas frequentadas por alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas.
  - Fazer imergir os formandos numa comunidade de minorias, criando condições para que eles aí habitem e leccionem.
  - Consciencializar os formandos de que o processo educativo faz parte de um ambiente de grupo que proporciona um desafio intelectual e um apoio social.

Todavia, as tentativas de implementação de currículos multiculturais, no sentido da promoção da educação intercultural, só serão bem sucedidas «se estiverem sistematicamente ligadas a uma política de desenvolvimento mais alargada, visando o fortalecimento, a flexibilidade e a autonomia das escolas, dos professores, pais e alunos» (Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995: 25)

## 5. Considerações finais

A conjuntura internacional deste final de século, que está a ser marcada pelo aparecimento e agudização, um pouco por toda a parte, de fenómenos de racismo, xenofobia e rejeição social, quando não, mesmo, por conflitos étnicos, em vários pontos do globo, não poucas vezes redundando em verdadeiros genocídios, parece conter em si um fenómeno alarmante de «rejeição do outro», conducente a uma «cultura do ódio», que ameaça não apenas «a ética da convivência social», mas representa, também, «um inequívoco perigo para a democracia e um enfraquecimento das perspectivas de paz no mundo» (Carneiro, 1996: 115).

No plano nacional, a democratização do ensino a mobilidade social, a procura de melhores condições de vida e trabalho, a descolonização e a mobilidade crescente no seio da Comunidade Europeia têm não só contribuído para um incremento insofismável da heterogeneidade social e cultural dos alunos das nossas escolas, mas também, dada a crescente fixação entre nós de comunidades estrangeiras, muitas vezes não falantes da língua portuguesa, vindo a colocar, com imperatividade crescente, o problema da integração de minorias étnicas e culturais, com particular incidência em determinadas zonas e regiões.

Neste contexto, a realidade social portuguesa também não tem sido alheia a problemas de rejeição de minorias culturais e étnicas, como os meios de comunicação

---

social têm vindo a evidenciar, pelo que o sistema educativo e todos os seus subsistemas, designadamente o da formação de professores, não podem ficar indiferentes a este estado de coisas, urgindo repensar princípios, estratégias e práticas, em função de uma visão eticamente orientada e humanística do Homem, enquanto pessoa que se constrói com os outros, assumindo-se como tal nesse «estar com», transformador e instituinte da sua própria Humanidade.

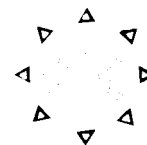
Novos problemas e situações se passaram a colocar, assim, aos professores, começando a educação intercultural a constituir uma preocupação efectiva entre nós, de que é expressão evidente o «Projecto Entreculturas» da responsabilidade do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação. Formar «professores interculturais» é, na verdade, um imperativo ético, na medida em que só a acção destes, coadjuvada, necessariamente, pela dos restantes agentes educativos, poderá, como afirmou Azevedo (1996: 144-145), transformar a escola numa instituição de promoção da tolerância, da paz e do respeito pela diferença, através, e como resultado, de atitudes e práticas que possibilitem:

- O privilegiar da relação humana, designadamente pela própria humanização do tempo escolar, «aproximando-o de diferentes ritmos de diferentes áreas de conhecimento»;
- O apostar na entre-ajuda entre os alunos, fomentando a cooperação e rejeitando a competição como valor absoluto;
- O promover do respeito pelos alunos, utilizando como estratégia o diálogo, o debate dos problemas, as práticas de incentivo à discussão autónoma dos problemas e a participação activa dos alunos na vida escolar;
- O construir contínuo e progressivo de um «currículo», «onde caiba também a educação dos valores e a humanidade de alunos e professores», que privilegie e promova o desenvolvimento do trabalho em equipa, o respeito mútuo, o respeito pela diferença, a autenticidade pessoal e a responsabilidade individual;
- O apostar na construção do Projecto Educativo de Escola, como fonte de promoção do «diálogo entre pais, alunos, professores e de uma escola ética», dotando esta de «um rosto próprio» e de «mais humanidade».

A concluir, poderei afirmar que a formação intercultural, de acordo com o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995: 9; 22) assenta em duas dimensões:

a) A do «campo dos conhecimentos», na medida em que se deve «aprofundar o conhecimento que se tem do outro e, graças ao olhar do outro, aprofundar o conhecimento de si próprio, a nível do indivíduo e do grupo a que se pertence».

b) A da «dimensão de relação», consubstanciada na tomada de consciência, no «viver de uma coisa diferente», no abordar da realidade de outra maneira, no trabalhar com o outro, no desenvolver de relações horizontais na sala de aula e,



---

ainda, no estabelecer de uma relação entre as aprendizagens escolares e o meio da criança. Em suma, a interculturalidade significa «um estado ideal de partilha e valorização das culturas, para o qual se deve tender», e em que o «eu» e «o outro», reconhecendo-se, embora, como distintos, constroem um universo comum de convivencialidade, solidariedade e fraternidade.

## Notas

<sup>1</sup> Vide Carneiro, 1996: 116-117.

<sup>2</sup> Citando conceitos que desenvolveu no documento *Projectos de Compensación Educativa en Centros de EGB*, publicado pelo Ministerio de Educación y Ciencia (España), em 1992.

## Referências

- AMIGUINHO, A. (1992): *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa, Educa/ Instituto das Comunidades Educativas.
- ARCHER, M.S. (1990): *Sociology for One World: Unity and Diversity*. Madrid, XII Congresso da ISA (policopiado).
- AZEVEDO, J. (1996): *Atitudes concretas e inovadoras para o exercício da tolerância*. In Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ Ministério da Educação. Educação para a Tolerância - Actas da Conferência. Lisboa, Ministério da Educação; 143-145.
- BANKS, J. (1991): *Teaching multicultural literacy to teachers*. *Teaching Education*, 4 (1); 135-144.
- CANÁRIO, R. (1992): «O Estabelecimento de Ensino no contexto local», in CANÁRIO, R.: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Educa; 57-85.
- CARNEIRO, R. (1996): «A tolerância e os valores da interculturalidade» do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/Ministério da Educação. Educação para a Tolerância», Actas da Conferência. Lisboa, Ministério da Educação; 115-125.
- CARVALHO, A.D. (1994): *Utopia e Educação*. Porto, Porto Editora.
- DIAZ-AGUADO, M.J. & BARAJA, A. (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos* (Vol. I. Teoría). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- FEINBERG, W. (1995): «Liberalism and the aims of multicultural education», in *Journal of Philosophy of Education*, 29 (2); 203-216.
- FORMOSINHO, J. (1991): «De serviço do Estado a comunidade educativa - Uma nova concepção para a Escola Portuguesa», in R. CARVALHO (Comp.): *Escola e Comunidade*. Setúbal, Escola Superior de Educação; 113-157.
- GARCÍA, C.M. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- GOMES, R. (1993): *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa, Educa.
- GONÇALVES, J.A. (1992): «A carreira das professoras do Ensino Primário», in NÓVOA, A. (Org.): *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora; 141-169.
- GONÇALVES, J.A. (1994): «Formar professores para uma gestão participada», comunicação apresentada no «I Seminário Internacional de Gestão escolar». Vilamoura/Loulé, 6-7 de Dezembro.

- 
- GONÇALVES, J.A. (1994): «Formar professores para o Século XXI», in *Reflectir*, 1; 31-35.
- GONÇALVES, J.A. (1997): «Ser professor Hoje. Reflexões sobre a Formação de professores», comunicação apresentada na Conferência «Ser professor - Os Desafios do Virar do Milénio», Lagos, 31 de Janeiro.
- KELCHTERKMANS, G. (1993): «Getting the story understanding the lives: from career stories to teacher's professional development», in *Teaching & Teacher Education*, 9 (5-6); 443-456.
- MORIN, E. (1975): *O Método I - A Natureza*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- MORIN, E. (1980): *O paradigma perdido - A natureza humana*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- MORIN, E. (1981): *O Método II - A vida da vida*. Mem Martins. Publicações Europa-América.
- MORIN, E. (1991): *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MORIN, E. (1992): *O Método IV - As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- NÓVOA, A. (1992): «Para uma análise das instituições escolares», in NÓVOA, A. (Coord.): *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional; 13-43.
- PATRÍCIO, M.F. (1990): *A Escola Cultural*. Lisboa, Texto Editora.
- PATRÍCIO, M.F. (1993): «Que Futuro para a Formação de Professores?», in *Linhas de Rumo para a Formação de Professores*. Aveiro, Universidade de Aveiro/Centro Integrado de Formação de Professores; 21-43.
- POPKEWITZ, T. S. (1992): «Práticas de Reforma na formação de professores em oito países: Esboço de uma problemática», in NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. (Org.): *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa, Educa; 11-41.
- POPPER, K. & LORENZ, K. (1990): *O futuro está aberto*. Lisboa, Editorial Fragmentos, Lda.
- POPPER, K. (1992): *O Universo aberto*. Lisboa, Dom Quixote.
- SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EUDUCAÇÃO MULTICULTURAL (1995): *Educação Intercultural: Abordagens e perspectivas*. Lisboa, Ministério da Educação.
- STOER, S.R. (1992): «A Reforma Educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais», in NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. (Org.): *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa, Educa; 71-81.
- TAMIR, Y. (1995): «Two concepts of multiculturalism», in *Journal of Philosophy of Education*, 29 (2); 161-172.
- ZEICHNER, K. (1993): *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa, Educa.

*José Alberto Gonçalves* es profesor de la  
Escola Superior de Educação de  
la Universidad del Algarve (Portugal).