

Formação de Professores para a Diversidade Cultural

MARIA CARMO VIEIRA DA SILVA

mcvs@fcsb.unl.pt

NOVA FCSH

Resumo

Neste artigo propomos uma reflexão sobre questões relativas à diversidade cultural e aos novos papéis que os professores/formadores terão de assumir para a preparação adequada dos seus alunos/formandos, em função das mudanças sociais. Revisitamos alguns conceitos na formação de professores no séc. XX, citando autores de relevância, para, depois, nos centrarmos na formação para a multi-interculturalidade e, concretamente, nos desafios para uma formação de professores que responda à diversidade cultural das sociedades atuais. Privilegiamos James Banks nesta abordagem, procurando demonstrar como as cinco dimensões da educação multicultural, por si defendidas em 1985, se mantêm atuais e pertinentes no trabalho do professor/formador/educador.

Palavras-chave:

Formação de professores, diversidade cultural.

Abstract

In this article we propose to do a reflection on the issues related to cultural diversity and the new role that teachers/ trainers will have to assume in order to adequately prepare their students/ trainees in accordance with social changes. We revisit some of the concepts used in teacher training in the 20th century, quoting relevant authors, and then focusing on training for multi-interculturality and, specifically, on the challenges for teacher training that responds to the cultural diversity of today's societies. We privilege James Banks in this approach, trying to demonstrate how the five dimensions of multicultural education, which he advocated in 1985, remain updated and relevant in the work of the teacher / trainer / educator.

Key concepts:

Teachers training, cultural diversity.

Introdução

Em 2012, Guibert e Troger questionavam se seria ainda necessário formar professores, face ao número de vagas não preenchidas por candidatos a cursos de formação inicial de professores em França. Em sua opinião, esta situação era o resultado de: a) degradação lenta da imagem pública do professor; b) degradação resultante da mediocridade dos salários face à duração temporal dos estudos desenvolvidos; c) crise das formas tradicionais de autoridade, com a consequente colocação dos jovens professores em zonas desfavorecidas e difíceis; d) políticas de não substituição de recursos humanos devido a contenção orçamental; e) “masterização” da profissão docente (decorrente do “Processo de Bolonha”), como resultado da passagem da preparação profissional de três para cinco anos (3 de licenciatura + 2 de mestrado); e f) no caso concreto de França, alterações específicas na formação de professores.

Para os autores em análise, os professores não constituem um grupo homogéneo nem têm condições de trabalho equivalentes. Trata-se de uma profissão heterogénea, atravessada por numerosas tensões internas e confrontada com uma grande diversidade de condições de exercício, a que se acrescentam as comparações internacionais e as

políticas europeias, que têm um papel importante na evolução das políticas educativas nacionais.

"A formação de um professor deve hoje necessariamente integrar uma parte mais significativa de formação profissional que lhe permita aprender a ajustar as suas maneiras de fazer à diversidade das situações de exercício e a públicos com que será confrontado" (Guibert & Troger, 2012: 12), o que tem, como consequência, a necessidade de uma formação inicial de professores “adaptada às exigências da escola contemporânea, à altura dos desafios científicos, económicos e políticos, para as quais a sociedade deve preparar as gerações futuras” (idem, p. 13).

Se estas considerações iniciais se apresentam como pertinentes, convém não esquecer o “mundo atual de incertezas” em que vivemos. Com efeito, não há hoje qualquer verdade insofismável. Tudo é questionado e o que é verdade para uns pode não o ser para outros: afinal, o que é a verdade? Para Oxford Dictionaries (n.d.), a palavra do ano de 2016 foi, muito significativamente, *pós-verdade*, definida pelos seus editores como um adjetivo ‘relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief.’

É, pois, neste contexto global de factos objetivos, opinião pública, crenças emocionais e pessoais que se desenvolve esta reflexão sobre a formação de professores para a diversidade cultural, com ênfase para a sua preparação inicial.

1. A formação de professores e os desígnios sociais da contemporaneidade

Formar professores para os tempos atuais constitui um desafio que exige de quem programa a sua formação um conhecimento atualizado das sociedades, a nível das suas necessidades, das suas exigências, do conhecimento científico produzido, do desenvolvimento das tecnologias, dos valores, dos modos de estar e de pensar, em contextos hodiernos que se caracterizam sobretudo pela sua heterogeneidade. Já não são só as questões relativas à massificação do ensino que há que ter em atenção, mas também o surgimento de uma comunidade educativa muito mais interveniente, opinativa e participativa, onde as famílias desenvolvem novas ambições e expectativas face à escola, o que complexifica o trabalho do professor. Como consequência, Guibert e Troger (2012: 65) afirmam que, hoje em dia, “os ensinantes/professores exercem em condições e com objetivos completamente diferentes pelo que é, sem dúvida, mais correto falar hoje

de ofícios ensinantes plurais.” Com efeito, as sociedades, sobretudo nas últimas quatro décadas, transportaram para a escola toda uma multiplicidade de papéis que parece tê-la transformado na única entidade educadora (orientação profissional, educação para a cidadania, educação sexual, prevenção rodoviária, etc.). Nas palavras de Dubet e Duru-Bellat (citados por Guibert & Troger, 2012: 73), “a escola tornou-se o ‘bombeiro de serviço da sociedade’”.

Os movimentos migratórios do séc. XX, que se julgavam já estabilizados, reavivaram-se no presente, como resultado de novas transformações geopolíticas e económicas um pouco por todo o mundo, a que não ficam alheias situações de conflito bélico, étnico e religioso, obrigando à deslocação massiva de populações de diferente origem, cultura, língua, credo religioso, idade, género, habilitações e formações. Significativo não deixa de ser, por isso, o trabalho desenvolvido por muitos voluntários em centros de acolhimento em termos de escolarização junto da população mais jovem. Dê-se, como exemplo, o centro de acolhimento Hotel Porto Pozzo (a funcionar no hotel com esse nome e que significativamente foi decidido manter), situado no município de Santa Teresa Gallura, Itália, onde voluntários colaboram no ensino da língua italiana a jovens tanto alfabetizados

quanto analfabetos.

Neste contexto, ganha de novo sentido a expressão *igualdade de oportunidades educativas*, tão carismática e definidora dos anseios iniciais da educação multicultural nos Estados Unidos da América, na segunda metade do século passado. No entanto, a preparação dos professores não pode efetuar-se na e para a homogeneidade, mas tem de ser uma resposta de formação para o exercício da profissão na e para a heterogeneidade, dando possibilidade igual a todos os aprendentes de serem *educados* e de se *sentirem educados*; este último ponto acentuando a aquisição efetiva de competências para a vida ativa, englobando conhecimento, capacidades, atitudes, comportamentos.

2. A diversidade cultural

O conceito de *diversidade cultural*, tão usado presentemente, quase que catapultou para um segundo plano expressões que dominaram a segunda metade do séc. XX, como sejam *educação multicultural* (nos anos 1960, nos EUA), substituída (sobretudo na Europa, nas décadas de 1970-1980) por *educação intercultural*, evoluindo também para *educação antirracista*, como resultado dos trabalhos de Troyna (1993) e impregnada de uma ideologia marxista, a que se

juntaria *educação para a paz*. O final do século passado vê surgir a expressão *diálogo intercultural*, a que se sucede *diversidade cultural*. Trata-se de um processo evolutivo normal, de adequação de conceitos e respetivas formulações teóricas a novos contextos políticos e sociais e aos objetivos a atingir no contacto entre culturas diferenciadas.

O conceito de *diversidade cultural*, que importa analisar, define-se como “Diversas formas de **cultura** assumidas ao longo do tempo e do espaço, corporizadas na singularidade e pluralidade das identidades dos grupos e sociedades que compõem a humanidade, constituindo uma fonte de intercâmbio, inovação e criatividade” (Rede Europeia das Migrações, 2012: 97).

Esta definição, baseada na Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural (2002), reafirma que “a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” e “que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimen-

to mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais” (p. 2). Como consequência, o documento proclama a diversidade cultural como um património comum da humanidade (Artigo 1), um fator de desenvolvimento (Artigo 3), e articula-a com os direitos humanos e a criatividade, propondo, ainda, linhas gerais de um plano de ação para a aplicação desta Declaração.

Em síntese, sobressai desta definição de *diversidade cultural* a importância atribuída à cultura como marca, quer de identidade grupal, quer de identidade social, que deve ser objeto de respeito, de cooperação, de diálogo e de desenvolvimento. Estas preocupações visam, essencialmente, evitar o que decorre da afirmação de Bayart (1998, citado por Silva, 2008: 69), de que “uma identidade cultural é sempre, em si mesma, uma fonte potencial de conflito, de totalitarismo, definindo-se por oposição a outras culturas apreendidas como radicalmente diferentes”, “Uma tendência para valorizar o *grupo de pertença* e desvalorizar o *grupo alheio*, favorecendo um «espírito de corpo», a adesão à comunidade, reforçando a sua coesão e o seu poder” (Silva, 2008: 69).

3. A formação de professores nos documentos europeus

Na Europa existem, a tempo inteiro, segundo dados da Comissão

Europeia (in Educação e Formação: Apoiar a educação e a formação dentro e fora da Europa), seis milhões de professores e a qualidade do ensino que ministram tem efeitos diretos nos resultados escolares dos alunos, desempenhando, ainda, um papel fundamental na modernização da educação.

Este posicionamento é reforçado pela UNESCO, na expressão da sua Diretora-geral, Irina Bokova (n.d.): “Os professores são a força mais influente e poderosa para a equidade, acesso e qualidade na educação.”

A longa lista de atividades já desenvolvidas e a desenvolver pela Comissão Europeia, no que se refere à formação de professores, acentua o papel destes na ajuda aos cidadãos no desenvolvimento dos seus talentos, na melhor utilização das suas aptidões, no desenvolvimento de si próprio e na aquisição de uma gama completa de conhecimentos e de competências de que terão necessidade, quer para a sua vida pessoal, quer para o trabalho. Dentro desta ótica, os professores seriam, assim, os mediadores entre um mundo em mutação rápida e os alunos que se preparam para nele darem os primeiros passos: este mesmo mundo em mutação, onde as conceções de formação surgem ancoradas na *sociedade do conhecimento* ('knowledge

society') e na *formação ao longo da vida* ('long life learning'), com o consequente forte investimento na formação de professores. É o que se defende no Conselho Europeu de Lisboa, em cujo documento “Conclusões do Conselho”, de 20 de maio de 2014, sobre uma eficaz formação de professores, se faz referência aos desafios que se colocam aos professores, quer dando indicações sobre as competências a desenvolver, quer acentuando o papel relevante dos formadores no próprio processo de formação.

Este último aspeto havia sido já referido por Silva (2002), ao chamar a atenção para o papel relevante do formador na formação de professores. Com efeito, não podemos esquecer que, num momento preciso da formação de professores em Portugal, a sua realização foi efetuada através da televisão e validada através de exames com a utilização de questionários de resposta de escolha múltipla. Muitos destes docentes assim profissionalizados ocuparam posteriormente cargos de orientadores e de responsáveis por estágios pedagógicos, sem que eles próprios tenham alguma vez experienciado uma formação em contexto de sala de aula. Este facto não constitui um elemento determinante, mas não pode deixar de ser igualmente relevante.

Na verdade, muitos dos documentos europeus, que resultam de insu-

ficiências detetadas nos sistemas de formação de professores nos seus estados membros, procuram, deste modo, revalorizar a profissão docente através de: a) qualificação dos professores; b) formação contínua, de acordo com um processo mais lato de formação ao longo da vida; c) mobilidade docente; d) parceria entre estabelecimentos de formação, escolas e mundo do trabalho/meios profissionais/empresas; e) aquisição de novas competências – para lidar com situações de negociação (com pais, com coletivos territoriais, com outras culturas, etc.), o empreendedorismo, a elaboração de projetos, o trabalho em equipa.

4. Desafios para a formação de professores para a diversidade cultural

Não se trata de uma novidade abordar a formação de professores para a diversidade cultural e nem tão pouco se trata de algo muito recente, atendendo à reflexão incontornável que sobre estas matérias realizaram investigadores nacionais (os quais queremos privilegiar, o que não significa esquecer o inestimável contributo dos investigadores internacionais) como Stephen Stoer, Luísa Cortesão, José Gabriel e Susana Bastos, Carlinda Leite, Adelina Villas-Boas, Américo Peres, Luís Souta, Carlos Cardoso, M^a do Carmo Vieira da Silva, Ri-

cardo Vieira.

O que talvez se revele possuído de alguma novidade será o nosso posicionamento de “minimalização” das exigências que são normalmente atribuídas a um “professor ‘para a diversidade cultural’ competente”. Com efeito, as décadas de 60, 70 e 80 do séc. XX revelaram-se profícuas na reflexão sobre que tipo de professor formar, qual o seu perfil, que competências desenvolver. Muitos autores, com maior ênfase em Landsheere & Landsheere (1983), Landsheere & Bayer (1981), Landsheere & Delchambre (1979), Landsheere (1976) e Postic (2007, 1995, 1994, 1992, 1990), teorizaram sobre o tema e criaram mesmo fichas meticolosas de comportamentos desejáveis na atuação de um professor, os quais eram exercitados em observações focadas consoante as necessidades detetadas pelos formadores nos seus formandos, no trabalho de sala de aula, em situação de estágio. Cremos que, atualmente, a formação de professores, embora tendo como referentes indicadores de desempenho, não se debruça tanto sobre itens como, por exemplo, a comunicação em sala de aula, a deslocação do professor, o uso da voz, a expressão fisionómica e corporal, as diferentes formas de questionamento.

Os múltiplos estudos, efetuados em diferentes países, sobre a forma-

ção de professores deram origem a todo um conjunto de orientações, oriundas quer da OCDE quer da UNESCO, sobre formação de professores, incitando à modernização das formações, à difusão dos saberes internacionais e à respetiva adequação aos contextos nacionais, tendo como referente a expressão “boas práticas”, tornando, em nossa opinião, esta mesma formação mais global e, quiçá, mais igual. De qualquer forma, há também que ter em atenção o facto de estas orientações constituírem um elemento valorizador da própria profissão docente.

Não deixa, aliás, de ser relevante verificar (e reiterar) o quão exigente se tornou a profissão “professor”, a quem é pedido que possua todo um conjunto de conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes. Veja-se, por exemplo, as 50 competências cruciais na profissão de educador, assinaladas por Perrenoud (2001), que o autor organiza nestas 10 grandes “famílias”:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar na gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.

8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar a sua própria formação contínua.

A mesma exigência se poderá detetar no instrumento de avaliação de competências interculturais, desenvolvido por um grupo de professores ligados ao Programa Pestalozzi–Conselho da Europa, que apresenta um total de mais de 50 questões distribuídas por três grupos: Atitudes, Saber–fazer e Conhecimentos e que foi aplicado a estudantes da formação inicial de professores de uma universidade pública portuguesa (Silva, 2014).

Treze anos separam estes dois exemplos relativos às competências do educador.

Por fim, assinalamos também o “perfil” definido por Carneiro (2001), numa abordagem aos novos desafios da profissão docente, face a um paradigma educativo centrado na pessoa, como definido para a educação 2020. Afirma o autor (idem) que “Entre as funções predominantes do professor em 2020 assistir-se-á, indubitavelmente, à valorização de novas tarefas como as de:

- Conselheiro ao aprendiz individual
- Gestor de contratos de aprendizagem
- Moderador de processos de aprendizagem em grupo
- Parceiro de trabalho de projecto

- Prestador de serviços aos formandos que evidenciem maiores dificuldades pessoais
- Mentor de trajectos particulares de aprendizagem
- Co-criador de conteúdos *multimédia* de aprendizagem
- Orientador dos processos de navegação nos oceanos de informação e de conhecimento
- Integrador de saberes parcelares e segmentados
- Etc., etc.” (idem, p. 37).

Perante tão múltiplas e exigentes funções, não se correrá o risco de o professor passar mais rapidamente para fases do seu *ciclo de vida* caracterizadas por “professores amargos, críticos e cínicos” (Sikes, 1985, citado por Silva, 2007: 109), devido à desadaptação às mudanças? Ou, ainda, experienciar sentimentos de rotina, “serenos e distanciados afectivamente dos alunos (...), conservadores, estagnados, queixando-se dos colegas, dos alunos e do sistema” (Huberman, 1990, citado por Silva: 109)?

5. Desafios para a formação de professores para a diversidade cultural

Demorgon (1989), Clanet (1990), Corson (1991), Jordán Sierra (1992), Sleeter (1992), Zeichner (1993) são alguns dos nomes de autores internacionais que, no século passado, refletiram sobre as questões da formação de professores tendo em conta os contextos

multi-interculturais existentes nas escolas. Outros autores avançaram inclusive com a apresentação de estratégias que deveriam ser integradas na formação dos professores, como sejam: “discussão de casos” Shulman (1992); “ensino cooperativo” Sleeter (1992); “construção de auto-estima”, que Sleeter (1992) trabalha “com os docentes através do visionamento e discussão de videogramas com situações claramente positivas e motivadoras, na ajuda à construção e desenvolvimento de uma actuação valorizadora e sem medos” (Silva, 2008: 198); “consciencialização de estereótipos e preconceitos” como realizado por Rathenow e Weber (1995) em *workshop*, propondo a aprendizagem do modo como se constroem os juízos (o como, porquê e quando das atribuições), a fim de serem compreendidos alguns princípios gerais que estão por detrás dos múltiplos comportamentos específicos observados.

Em trabalho de tese de doutoramento, Silva (2002), apresentava uma proposta para a formação inicial e contínua de professores. No entanto, não deixa de ser interessante verificar que já nessa altura, e estando aquela proposta contextualizada num estudo sobre a discriminação na sala de aula em contextos multiculturais, a autora não direccionava esta proposta unicamente para as temáticas da multicul-

turalidade. Com efeito, integrava-a no todo de uma formação de professores, numa proposta que, mantendo ainda hoje esse posicionamento, incluía:

- **Conhecimentos** sobre: a realidade local, nacional e internacional; os alunos – suas características grupais/étnicas e socioculturais, interesses e motivações; as expectativas de docentes e de discentes – como se formam, como se desenvolvem, como afetam os comportamentos; a dinâmica das atitudes intolerantes: estereótipo – atitude intolerante – preconceito – discriminação; os efeitos da discriminação nos indivíduos e, concretamente, nos alunos – no seu desempenho quotidiano e na sua avaliação; métodos e técnicas de investigação em educação; metodologias que privilegiem o diálogo, a discussão de casos, a cooperação, a procura de soluções, o trabalho em equipa.

- **Competências** a nível de: reflexão sobre si próprio(a) e sobre a responsabilidade das relações com os outros; recolha, utilização e avaliação de informação para o desenvolvimento de juízos; observação da realidade extraescolar – comunidade, grupos étnicos, famílias – e escolar – fora e dentro da sala de aula; técnicas de comunicação verbal e não verbal, em contexto de sala de aula; gestão e resolução

de problemas; valorização pessoal – identidade pessoal positiva e autoestima.

- **Atitudes** de: *abertura*, através do conhecimento e análise da realidade pessoal e social, da procura e comparação de informações, da valorização de situações e notícias positivas; *questionamento*, tomando consciência e analisando as próprias atitudes, sentimentos, ideias e valores, tendo em consideração as ideias e os valores dos outros, aprendendo a formular propostas de consenso; *tolerância*, reconhecendo sentimentos e ideias intolerantes, distinguindo atitudes e comportamentos tolerantes dos que o não são, expressando os seus valores, ideias e opiniões, consciencializando outras perspetivas; *aceitação*, tomando consciência das limitações e das dificuldades por que passam outras pessoas, aproximando-se da compreensão do outro; *proteção e valorização* das diferenças individuais e grupais, através da abertura a outras culturas, da cooperação entre os indivíduos, da compreensão da diversidade não como obstáculo, mas, antes, como riqueza pessoal e social.

Assim, e embora correndo o risco de sermos “minimalistas”, consideramos que a formação inicial de professores, onde estão incluídas

naturalmente as questões da diversidade cultural, deve insistir nestes princípios: 1) conhecimentos atualizados sobre a área científica de lecionação; 2) conhecimentos atualizados sobre Pedagogia, aqui também se incluindo a Didática específica da respetiva disciplina/unidade curricular a lecionar; 3) articulação da teoria com as situações práticas e com a resolução de problemas. Adquirir, na formação inicial, conhecimentos atualizados e saber refletir sobre eles, seja a nível científico, seja a nível pedagógico-didático, permitirá ao professor com maior facilidade fazer a integração dos contributos e dos referentes do Outro e de outras culturas.

Encontrando-se, presentemente na maioria das universidades, a formação de professores parcelada em dois contínuos – científico e pedagógico-didático –, centramo-nos neste último para propor uma formação inicial de professores que privilegie a observação, o Eu do professor e o Outro / Aluno(s).

Revisitamos, assim, os posicionamentos de Estrela (1984), centrando-nos na pertinência da observação de situações pedagógicas, cujo “princípio é o da significação intrínseca; a metodologia, a observação naturalista” (idem, p. 18). Uma observação que se caracteriza “por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no

sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados” (ibidem), seguindo o princípio da *acumulação* e não o da *seletividade*, onde a *precisão da situação* constitui um dos objetivos principais assim como a *continuidade*. “É pelo registo do ‘*continuum*’ que se obtém a significação – ‘tudo se passa quando nada parece passar-se’” (Estrela, 1984: 19).

A sala de aula é o centro do trabalho de todo o professor, decorra a mesma numa sala normal, num centro de recursos, numa sala de um museu, num jardim, no pátio, no cinema, no teatro. O professor é o principal responsável pela planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades. A ele cabe respeitar o aluno e ser por ele respeitado, impulsionar nele a aquisição de competências, entendidas como: a) aquisição de conhecimento; b) desenvolvimento de capacidades; c) desenvolvimento de atitudes e comportamentos. Para isso, terá de definir os cenários de ensino e de aprendizagem, privilegiando a estabilidade do clima de sala de aula, as atividades de acordo com o público-alvo/aquele grupo de alunos, a participação e a implicação dos mesmos.

Embora e inequivocamente, a investigação sobre a formação de professores seja abundante, quer a nível internacional, quer a nível na-

cional, e continue pertinente, ousamos questionar se as instituições de ensino superior que formam professores elaboram os seus currículos de formação inicial em função de: i) investigação nacional e internacional produzida; ii) critérios adequados e fundamentados nos pressupostos teóricos dessa investigação; iii) finalidades conscientes e assumidas sobre o tipo de professor que pretendem formar.

Em síntese, valorizamos a pessoa do professor e a sua formação inicial que, em nossa opinião, se deve, a nível pedagógico:

1 – Recentrar numa metodologia de “observação”, a fim de poder proceder a um diagnóstico, a uma análise de necessidades, a um desempenho adequado ao grupo turma e a cada aluno, a uma avaliação criteriosa, a um processo de retroação.

2 – Estimular o conhecimento de autores e de teorias pedagógicas para que o futuro professor se sinta apoiado e, por si, desenvolva a sua *profissionalidade* de modo fundamentado e numa articulação com o seu ser como pessoa: toma as decisões com fundamentação pedagógica; sabe o que faz e por que faz.

3 – Desenvolver capacidades com ênfase para o espírito crítico.

Com efeito, exige-se muito, nos documentos oficiais, para que os alunos tenham espírito crítico. No entanto, a questão é: como “ensi-

nar” a ter espírito crítico quando o próprio professor não o tem ou não sabe o que isso implica? “Ensinar a pensar sobre o que se pensa” (Savater, 2006), consideramos ser um elemento fundamental. Será que o é, também e conscientemente, por parte das instituições de formação? E onde se inclui, então, a especificidade do professor para a diversidade cultural?

Não somos apologistas de um professor específico para a questão da diversidade cultural: o professor tem de acompanhar a diversidade cultural que caracteriza a nossa sociedade. Ao defendermos a “observação”, estamos a defender a heterogeneidade, a individualidade de cada aluno e o enriquecimento pessoal do próprio professor.

Estamos, afinal, a visitar Banks (1995) e as suas cinco dimensões no trabalho do professor, de qualquer professor, independentemente da própria área curricular de que é responsável. Um professor que:

1 - Utiliza informação proveniente quer dos alunos presentes em sala de aula, quer de elementos culturais discretos, de *contributos*, provenientes dos conteúdos curriculares, sem alteração da estrutura básica do currículo - *conteúdo de integração*.

2 - Implementa, na aula, o *processo de construção do conhecimento*, ajudando os alunos a compreenderem não só o modo como o conhecimento é criado, mas também como é influenciado pelas posições raciais, étnicas e de classe social dos indivíduos e dos grupos. Implica os alunos na tomada de decisões sobre determinados

problemas sociais e, inclusive, estimula ao exercício de determinadas atuações com vista à sua resolução. Utiliza o *pessoal/cultural*, constituído por conceitos, explicações e interpretações oriundos da experiência pessoal dos alunos em casa, na família e nas comunidades culturais, que podem colidir com o conhecimento, as normas e as expectativas escolares, provocando nos alunos dificuldades académicas tanto mais acentuadas quanto mais esses conhecimentos se afastarem da norma. Proporciona a análise de factos, interpretações e crenças institucionalizadas pelos *mass media*, assim como por outras instituições que fazem parte da cultura popular, que reforçam e perpetuam atitudes sociais dominantes: o conhecimento *popular*. Relativamente ao conhecimento *académico*, apresenta conceitos, paradigmas, teorias e explicações que constituem o conhecimento tradicional e estabelecido pelas ciências comportamentais e sociais e que, embora dinâmico, complexo e mutável, nem sempre tem facilidade em se afastar de determinados cânones e paradigmas dominantes, influenciados por interesses e valores. Introduce o conhecimento *académico transformativo*, constituído por conceitos, paradigmas, temas e explicações que desafiam o conhecimento *académico* e questionam cânones, paradigmas, teorias, explicações e métodos de investigação. Como resultado pode provocar mudanças no conhecimento *académico*, contribuindo, ainda, para uma transformação social e, inclusive, uma revolução científica. Por último, o conhecimento *escolar* é constituído por factos, conceitos, generalizações e interpretações, apresentados em manuais escolares, sebtas, meios audiovisuais e outros pelos professores.

3 – Estimula o conhecimento das características e das atitudes racistas e dá a conhecer estratégias que podem ser desenvolvidas ajudando, assim, os estudantes a desenvolver atitudes e valores mais

democráticos, relativamente aos colegas e à sociedade no seu todo, com o objetivo de *redução do preconceito*.

4 - Implementa, nas suas aulas, técnicas e métodos que facilitam o rendimento escolar dos alunos contribuindo para o sucesso académico de todos os alunos: a *pedagogia para a equidade*.

5 – Estimula o *fortalecimento da cultura escolar e da estrutura social*, apontando para a necessidade de todos os estudantes poderem colaborar numa reestruturação quer da cultura, quer da organização da escola.

Reflexões finais / Conclusões

“The ability to reach unity in diversity will be the beauty and the test of our civilization (Ghandi)”.

Os grandes acontecimentos do séc. XX, marcado, na sua primeira metade, por duas Grandes Guerras Mundiais e, na segunda, pelos processos de descolonização por parte de países europeus, a par de um desenvolvimento dos sistemas de informação e de comunicação, alteraram as formas de estar, de pensar, de viver, de grande parte da população mundial. Cremos poder afirmar que uma “zona de conforto” foi substituída por desafios diários perante o novo, o diferente, o inusual.

A própria definição de “cultura” é influenciada por novas aborda-

gens disciplinares e como que passa a ser vivenciada pelos indivíduos de um modo mais próximo e direto, como que obrigando, com ou sem contacto físico, a estar com o Outro que é diferente.

Com efeito, a diversidade cultural presente nas sociedades obriga a novas formas de convivência, a uma adaptação das populações a novas fisionomias, novos cheiros, novos gostos. Esta diversidade apela também a um repensar da organização social, a uma aprendizagem de como viver numa comunidade multicultural mantendo a unidade, elemento fundamental numa sociedade democrática (Banks, et. al., 2005). Daí que estes autores se refiram à necessidade de os jovens adquirirem identificações culturais, nacionais e globais (ibidem).

Ao colocar estas questões, ressalta quer o papel que é atribuído à Escola como instituição formadora privilegiada para a formação de jovens e de adultos, quer as funções a desenvolver pelos professores e formadores. Contudo, estas sensibilizações com vista à mudança são processos morosos e, por vezes, mesmo difíceis, não só pela implicação pessoal que têm com as identificações pessoais e sociais, mas também com as próprias experiências de vida de formandos e formadores. Por muito que queiramos minimizar estas diferenças, há

que assumir que também os formadores são agentes implicados na necessidade de mudança, porque formados em tempos e contextos diferentes.

Sabendo como a ‘palavra de ordem’ deste início de séc. XXI é a palavra “aprender”, não resulta difícil reconhecer que todos somos aprendentes embora em tempos cronológicos e contextos espaciais diferentes. Assim, às longas listas de competências a adquirir veiculadas à necessidade de uma educação multi-intercultural, uma educação para a cidadania, uma educação para o ambiente, etc., consideramos ser importante centrar a formação inicial dos professores em: conhecer, refletir, responder.

Valorizamos toda a reflexão científica desenvolvida a propósito da formação inicial de professores para a multiculturalidade, a interculturalidade, a diversidade cultural, mas cremos ser necessário encontrar pontos de referência que não amedrontem os professores, que não lhes façam pensar que se trata de mais uma exigência para a sua formação. Talvez com palavras-chave precisas e pertinentes se consiga uma adesão e uma aprendizagem mais abrangente desses futuros professores, ou seja, um ensino-aprendizagem onde as questões da diversidade cultural fluam a par, quer dos conteúdos programáti-

cos, quer das finalidades definidos pela tutela, como que num diálogo de conhecimentos e de aprendizagens que se quer intercultural. Pensamos ser o caminho para um efetivo diálogo intercultural que envolva todos num processo que é o do próprio futuro professor.

Uma formação inicial onde se “aprende a aprender” a pensar a diversidade cultural de um modo articulado e integrado.

Uma formação inicial baseada no pensar, no questionar e no responder às necessidades dos Outros, às necessidades da sociedade, às necessidades globais.

Referências Bibliográficas

- Banks, J. A. *et al.* (2005). *Democracy and Diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 3-24.
- Bokova, I. (n.d.). Professores. In *Unite for quality education: Better education for a better world*. Comissão Nacional da UNESCO: Ministério dos Negócios Estrangeiros. <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/professores> (acedido em fevereiro 2017).

- Carneiro, R. (2001). Aprender 2020: Uma agenda internacional para a UNESCO. In R. Carneiro, *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel: Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Conclusões do Conselho, de 20 de maio de 2014, sobre uma formação de professores eficaz (2014). In Jornal Oficial da União Europeia de 14/06/2014. <http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/Conclusoesformacaoprofessores.pdf> (acedido fevereiro 2017).
- Corson, D. (1991). Realities of teaching in a multiethnic school. *International Review of Education*, 37 (1), 7-31.
- Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural (2002). (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>) (acedido em fevereiro 2017).
- Demorgon, J. (1989). *L'exploration interculturelle: Pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Colin.
- Educação e Formação: Apoiar a educação e a formação dentro e fora da Europa (n.d.). In European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_pt (acedido em fevereiro 2017).
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Guibert, P. & Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des Enseignants?* Paris: Armand Colin.
- Jordán Sierra, J. A. (1992). Educación multicultural. Conceptos y problemática. In P. Feroso (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, pp. 15-34.
- Landsheere, V., & Landsheere, G. (1983). *Definir os objetivos da educação*. 4ª ed.. Lisboa: Moraes.
- Landsheere, G., & Bayer, E. (1981). Analyse des interations verbales en classe. In G. Landsheere, & A. Delchambre, *Comment les maîtres enseignent*. 4ème ed.. Bruxelles: Direction Generale de l'Organisation des Etudes.
- Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). Les comportements non verbaux de l'enseignant. In G. Landsheere, & A. Delchambre, *Comment les maîtres enseignent*. 4ème ed., Bruxelles: Direction Generale de l'Organisation des Etudes.
- Landsheere, G. (1976). *La formation des enseignants demain*. Paris: Casterman.
- Oxford Dictionaries (n.d.). <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016> (acedido em fevereiro 2017).
- Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para uma nova profissão*. In *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), nº 17, Maio-Julho, pp. 8-12.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1994). *Observer les situations éducatives*. 2e éd.. Paris: PUF.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Lisboa: ASA.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.

- Rathenow, H.-F. & Weber, N. H. (1995). Education for peace, justice and human rights in the context of teacher training: Some methodological reflections. In A. Osler *et al.*, *Teaching for citizenship in Europe*. Staffordshire: Trentham Books, pp. 57-71.
- Rede Europeia das Migrações (2012). *Glossário de migração e asilo*. Lisboa: SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, J. (1992). *Tender feelings, hidden thoughts: Confronting bias, innocence, and racism through case discussions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, Calif.: Far West Lab., for Educational Research and Development, April, pp. 20-24.
- Silva, M.C.V. (2014). Les compétences interculturelles dans la formation d'étudiants universitaires de master. In Olivier Meunier (org.), *Cultures, éducation, identité*. Artois: Artois Presses université, pp. 323-333. ISBN: 978-2-84832-199-8. ISSN: 2256-8883. <http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICDernieresNouveautes/flyer%20culture%20educ%20identite.pdf>
- Silva, M.C.V. (2008). *Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros*. Lisboa: Colibri.
- Silva, M.C.V. (2007). A relação “saber científico” e “experiência” na profissão docente. In *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Relatividade e Experiência* (19), Lisboa, Edições Colibri, pp. 107-118.
- Silva, M.C.V. (2002). *“Discriminatio subtilis”: Estudo de três classes multiculturais*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Sleeter, C. E. (1992). *Keepers of the american dream: A study of staff development and multicultural education*. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Troyna, B. (1993). *Racism and education*. Buckingham: Open University Press.
- Zeichner, K. M. (1993). Formar os futuros professores para a diversidade cultural. In *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa-Professores, pp. 3 e 73-112.

Ficha curricular

Maria Carmo Vieira da Silva, PhD em Ciências da Educação, Professora Auxiliar do departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Investigadora associada do CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais. Autora do livro *Diversidade Cultural na Escola: Encontros e Desencontros*, 2008.