

À Procura do Professor Inter/Multicultural

Stephen R. STOER, Helena C. ARAÚJO*, Francisco RAMOS,
José C. SERRA, Lídia VILAÇA & Manuel A. OLIVEIRA**

1. O Projecto de «Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação» (PEDIC)

O Projecto de «Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação» (PEDIC) é um projecto de investigação-acção, já no fim do seu terceiro ano de funcionamento. Partindo do campo de educação escolar, é constituído pelo efeito sinérgico da integração de dois outros projectos que decorreram, e terminaram, em anos recentes (nomeadamente: «Educação e Democracia num País da (Semi)periferia Europeia», 1987-91, e o «Projecto de Educação Intercultural - PIC», 1990-93). Localizado em quatro escolas do Ensino Básico (a Escola C+S de Viatodos, a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico de Cruz de Pau - Biquinha, a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico de São João de Deus/Escola do Ciclo Preparatório de Areosa - agora uma Escola Básica Integrada, e a Escola nº 2 de Parede, também uma escola do primeiro ciclo do Ensino Básico), o PEDIC é financiado pela *Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica*, o *Programa FOCO* e a *Fundação Calouste Gulbenkian* (através do «Projecto de Educação Intercultural»)¹.

O principal objecto de estudo do PEDIC é a experiência cultural, material e social dos alunos e das alunas das quatro escolas acima mencionadas e o relacionamento entre esta experiência e os saberes na - e da - escola. Em particular, a experiência cultural dos alunos e das alunas é abordada através da noção de cultura como processo, nas palavras de MOHANTY (1989), através da *cultura como prática social*, isto é, a cultura ao nível da actividade prática, quotidiana, onde se negocia a diferença na base de aspectos da vida humana, como condições de trabalho, esforços feitos para criar comunidades políticas, concepções de identidade cultural - por outras palavras, cultura ao nível da localidade onde os actores sociais interpretam, e reinterpretam, os

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

** Escola C + S de Viatodos.

fenómenos sociais.

O objectivo do estudo da experiência cultural dos alunos e das alunas é conhecê-la para a tornar também património da escola: pretende-se que a diversidade cultural se torne num recurso para o aluno e para a escola. Assim, aposta-se na descentração da escola – sem pôr em causa a sua autonomia relativa – para facilitar a interrogação crítica das práticas pedagógicas que nela se encontram. A integração do conhecimento da vida dos alunos/alunas nas práticas escolares e pedagógicas depende desta crítica.

PEDIC na Escola C + S de Viatodos

No seguimento do projecto «Educação e Democracia num País da (Semi)periferia Europeia», que tinha como objectivo principal investigar – através de um estudo de caso – o choque potencial entre a expansão da escola urbana (escolarização de massas) e a cultura rural no processo de mudança que conduz à integração do campesinato na relação salarial (STOER & ARAÚJO, 1992), o PEDIC, aproveitando o conhecimento produzido pelo projecto referido, visa, por um lado, aprofundar esse mesmo conhecimento com os seguintes objectivos:

- 1) valorizar as culturas rural e semi-rural
- 2) garantir a comunicação através de culturas (isto é, *fazer dialogar a cultura da escola com as culturas rural e semi-rural*).

Por outro lado, o PEDIC pretende a construção de dispositivos pedagógicos que podem tornar os actores sociais da escola e da comunidade – alunos, professores, pais e filhos – de culturas diferentes, mas em contacto, vulneráveis à estruturação inter/multicultural. Como referimos noutra trabalho, «*será a conjugação destes dois eixos (...), isto é, a interligação entre o diálogo entre culturas e a (...) estruturação inter/multicultural*» que constituirá o efeito sinérgico do projecto (STOER, 1993b). Mais, o dispositivo pedagógico, construído pelo «investigador colectivo» no âmbito de um projecto de investigação-acção crítica (assim se esforçando por fazer a ponte entre investigação, formação e intervenção), pode aumentar a capacidade dos professores de se apropriarem do que vimos chamando *o espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola* (STOER & ARAÚJO, 1992; STOER, 1994).

Na Escola C+S de Viatodos, o PEDIC organiza-se através de três grupos de professores que se debruçam sobre o que constituem práticas e políticas culturais em três esferas diferentes: um primeiro grupo que trabalha o tema a *Cultura da (e na) Escola*, um segundo desenvolvendo histórias de vida com o objectivo de melhor conhecer a *Cultura da Comunidade Envulvente*, e um terceiro preocupado com a relação *Escola – Cultura Nacional: a implementação das Políticas de Educação*². Os

três temas, e as actividades programadas para o seu desenvolvimento, foram escolhidos pelo investigador colectivo. Neste trabalho, serão comunicados os resultados do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos no âmbito do trabalho do primeiro grupo. Ao mesmo tempo, esses resultados serão relacionados com o esperado efeito sinérgico do projecto, acima referido.

O Ethos da Escola C + S de Viatodos e a Experiência Cultural dos Alunos e das Alunas

Em trabalho anterior apresentámos o que intitulámos o *ethos* da Escola C + S de Viatodos (STOER & ARAÚJO, 1992). Apresentámos este *ethos* como a identidade da escola, a sua ordem expressiva (BERNSTEIN, 1977), como «*uma ideologia específica acerca do papel da escola e das suas práticas em relação aos clientes*» (SHARP & GREEN, 1975), como a sua particularidade cultural e educacional resultante

«da rearticulação entre a cultura rural, em mudança, e a cultura urbana (...) que tem dinamizado a expansão da escola de massas. Neste sentido, o ethos da escola tem mais a ver com um espaço de negociação através da cultura e menos a ver com uma determinação de classe social». (ibidem, p. 69)

O *ethos* é constituído por quatro componentes (com graus variáveis na taxa da sua realização):

- i) o carácter ecológico da escola;
- ii) a capacidade comunicativa e o clima relacional («ouvir e dar voz aos alunos») que se procura criar dentro da escola;
- iii) o estímulo de participação dos encarregados de educação na escola;
- iv) a forma como a escola acentua a importância de uma interligação da «escola com o meio».

Construído a partir de práticas dos membros da comunidade educativa (sobretudo os que ocupam posições de liderança e que se têm empenhado mais no desenvolvimento da escola), o *ethos* exprime a política educativa local da escola no aproveitamento que faz da sua autonomia relativa «regulamentada» (pelo Estado) e «conquistada» (ao Estado; às forças sócio-económicas dominantes da zona). Neste termos, o *ethos* da escola desenvolve-se como um conceito de articulação de *cidadania*, por um lado, no que diz respeito a uma formação proporcionada pelo Estado-Escola (formação esta também delimitada pelas directrizes e recomendações da União Europeia), e *subjectividade*, por outro, face ao duo Família-Jovens e Trabalho-Empresa (ver Quadro-síntese: *Os Jovens de Viatodos – Orientação da formação ao nível dos quatro espaços/contextos estruturais*, Secção 1, p. 242).

Articulação de Saberes num Projecto de Investigação-Ação

No âmbito de um projecto de investigação-ação crítica envolvendo professores de diferentes sectores do sistema educativo, existem diferentes posicionamentos perante a relevância para as práticas educativas do conhecimento produzido (relevância essa que se assume como primeiro critério na justificação da produção de saber, assim substituindo o que tem sido chamado a «ritualização da produção científica», com a sua «fraca aplicabilidade nos contextos reais» e onde há uma «funcionalização e recusa de saberes locais» – BENAVENTE, 1992). Ao mesmo tempo, os quadros de referência para a análise desse conhecimento também serão diferentes.

No que diz respeito a este trabalho, existe, por um lado, uma lógica de análise (que se manifesta numa «leitura dos dados recolhidos») que se rege por um enquadramento do conhecimento produzido em termos da sua relevância, sobretudo, para intervenção nas práticas pedagógicas e educativas dos professores da escola. Aqui, a preocupação é com um conhecimento que pode influir na acção de todos os agentes educativos (não somente os que estão envolvidos no projecto), a curto ou médio prazo, e com resultados tangíveis (o que conta é a ligação entre o estudo realizado e a implementação dos seus resultados). Por outro lado, existe uma lógica de análise que se rege por um enquadramento do conhecimento produzido em termos da sua relevância, sobretudo, para uma reflexão no âmbito de uma «cultura científica» (neste caso, ciências sociais e da educação). Aqui, a preocupação é com um conhecimento que pode avançar (ou confirmar) o paradigma em causa e onde o objectivo é compreender os processos de mudança (ou a falta deles).

A articulação das duas lógicas de análise é garantida, em princípio, pelo desenvolvimento do dispositivo pedagógico ao longo do projecto na figura do investigador colectivo. Assim, a eficácia da articulação dependerá do sucesso desse desenvolvimento.

2. Era suposto que toda a investigação-ação, que decorreu neste trabalho, se centrasse na escola, e para ela se dirigisse numa atitude interpolante que nos viesse a confrontar com atitudes tomadas no plano pedagógico, didáctico ou conceptual, e nos sublinhasse o perfil que percorre o corpo docente e, de forma clara, nos dissesse quem somos, isto é, nos apontasse que educação estamos a fazer ou, de forma mais lata, que cidadãos estamos a formar.

Torna-se claro que os resultados a que levaram os inquéritos e entrevistas não são para analisar como realidades estáticas e definitivas, mas simplesmente como indicadores que nos possibilitam uma análise em várias vertentes, como decorria da própria essência dos documentos que nos serviam de base para a recolha de informações.

Análise das respostas do inquérito sobre «o professor que temos»

Balizados pelos resultados de um inquérito lançado entre todos os professores da Escola C + S de Vialtos sobre o «professor que temos»³ (que aqui sinteticamente apresentamos), vamos traçar o perfil do professor que deles podemos tirar, sem com isso quisermos afirmar que as linhas de força sublinhadas pelas respostas correspondam à prática quotidiana, às atitudes de todos, ou mesmo daqueles que formaram o nosso universo inquirido, já que a componente «observação de aula» não foi por nós realizada neste momento do trabalho. O objectivo do inquérito foi caracterizar em termos de filosofia pedagógica os professores da escola (na base das quatro filosofias apresentadas pelo inquérito, nomeadamente : *Elitista, Libertário, Modernista e Democratizante*).

Os docentes inquiridos, relativamente à atitude que tomam quanto à composição social das turmas que leccionam e à orientação escolar, definem-se pela necessidade de tomarem conhecimento da realidade social que envolve o aluno (a maioria escolhe a resposta : *o conhecimento da origem social do aluno pelo professor pode contribuir para o melhor desenvolvimento de todos os alunos = democratizante*). Tal importância é constatada nas suas práticas educativas pela preocupação dada, por exemplo, na preparação das reuniões de início de ano com os encarregados de educação, no preenchimento da ficha sócio-económica e com a implementação de actividades várias com o mesmo objectivo. Procura-se envolver a escola nas condicionantes que podem de alguma maneira enfraquecer o enquadramento do aluno num mundo vivencial nem sempre favorável à sua apropriação ou apreensão (constatado através do próprio *ethos* da escola).

Por outro lado, dentro da turma, o professor parece preferir não estabelecer distinções entre grupos sociais (a maioria escolhe a resposta: *o mais importante para o professor é não ter preferências para qualquer grupo social = modernista*) dizendo gostar de trabalhar com todos. Revelam outros (uma minoria) que gostam de trabalhar com aqueles que são de origem social popular, asserção aqui tomada como rural ou semi-rural, já que é o meio que envolve a escola. Este comportamento pode explicar-se pela atitude igualitária que é aparentemente assumida pelo professor.

Ainda neste contexto, e no que se refere aos trabalhos de grupo a que hoje se recorre com alguma frequência na prática pedagógica, procura-se formar estes grupos com intervenção do professor, *mas estes devem formar-se espontaneamente (elitista)*. Esta resposta, escolhida pela grande maioria dos professores, parece reforçar a ideia de que, apesar de uma preocupação inicial com a origem social dos alunos, o que é mais importante para eles é tratar todos os alunos de uma forma igual na sala de aula. Esta atitude, revelando uma preocupação sobretudo com igualdade de oportunidades de acesso, pode ser visto como uma componente chave do que se vem chamando o «professor monocultural» (ver STOER, 1994).

Os professores inquiridos estão enquadrados numa escola que obedece a padrões definidos para o todo nacional, onde o mérito, o empenho e a inteligência são os factores enfatizados. Estão enquadrados, portanto, numa escola meritocrática, e não poderiam ser excepção. Tendo-se presente todo o *currículum* da escola, podemos afirmar, e a isso nos levam os resultados do inquérito, que as intenções dos professores vão no caminho de desenvolver capacidades (a maioria escolhe a resposta: *o futuro escolar do aluno depende do desenvolvimento das suas capacidades = libertário*), subestimando-se o pré-determinismo do meio ou mesmo o próprio mérito, em sentido estrito, ou as chamadas capacidades não cognitivas intrínsecas de cada aluno. Recordamos que a facilidade de alguns colegas em «se adaptarem» ao perfil do aluno «que temos», não é, de facto, fácil e o desânimo perante os resultados de constatação mais imediatista, os testes, parecem não os encorajar a trabalhar com «crânios» que consideram mais duros.

A estratégia seguida para quebrar o pré-determinismo do meio é recorrer à valorização dos recursos culturais da família e, como tal, do meio. Contudo, a maioria dos professores escolhe a resposta: *o professor deve apelar sistematicamente para a valorização dos recursos materiais e culturais das famílias sem distinguir entre elas (= modernista)* (sublinhado nosso). Além desta escolha ser a constatação evidenciada na escolha das disciplinas opcionais no 3º ciclo, pelo contacto mantido na abertura da escola ao meio, com a Área Escola e toda a experiência que ficou e determinou o trabalho de um projecto anterior na escola (que acabou com a publicação do livro *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender*), ela também é indicador do não reconhecimento pelo professor do próprio poder de classe do discurso e da cultura escolares.

Assim, se, por um lado, a evidência do pré-determinismo do meio se torna clara pela frontalidade com que o professor a afirma, já os momentos e os espaços escolhidos para o combater nos levantam algumas dúvidas. Assim, os momentos mais indicados para se tomar contacto com os saberes dos alunos são a aula e o intervalo. Se o primeiro nos parece lógico e o mais oportuno, quando confrontados com a realidade do *currículum* formal, e os dispositivos pedagógicos ao dispor dos professores, apercebemo-nos das dificuldades encontradas. Os dispositivos passam pelo diálogo *a propósito ou espontâneo*, parecendo não haver uma consciência crítica da importância do momento em questão.

É ainda sintomático desta dificuldade o facto de se referir, com bastante frequência, o intervalo como espaço privilegiado na tomada de conhecimento da realidade cultural do discente, o que nos leva a pensar (aliás como um colega referiu: *tenho medo de não dar toda a matéria*) de que os saberes dos alunos são relegados para um plano e tempo que designaríamos de residual dentro do tempo lectivo. Se, por um lado, há um reconhecimento de que os alunos possuem saberes interessantes, não

contemplados pelo *currículum* formal, e de que se deve procurar a sua valorização, em contrapartida são-lhes atribuídos um tempo residual num espaço formal e uma atenção especial num espaço informal. O caminho para uma escola de massas, mas não massificadora, ainda tem um espaço longo a percorrer. Além de muitas vezes não se ter consciência da força da própria cultura escolar, a consciência dos problemas educativos não é suficiente: é imperiosa uma práxis consentânea (que pode também pôr em causa a atitude de «não consegui...deixa andar» que como regra se sobrepõe a uma outra que é: «não posso avançar sem alterar alguma coisa»).

A avaliação final não foi admitida por nenhum professor como definida através de exames que poderiam validar o que foi, ou não, adquirido. A passagem deve ser validada no consenso e compromisso entre objectivos propostos (os professores dividem-se entre as três respostas: *a avaliação escolar deve basear-se na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e não na atribuição de notas = libertário; a avaliação escolar não deve ser individual mas tomar em conta todos os seus aspectos e ser referenciado por um nível = democratizante; a avaliação deve centrar-se no rigor dos critérios e na auto-avaliação = modernista*) e no equilíbrio do desenvolvimento do aluno nomeadamente no domínio afectivo: *na passagem de ano deve ter-se em conta o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, privilegiando o equilíbrio afectivo (= libertário)*.

São intenções reveladas pelos professores, na base das escolhas apresentadas pelo inquérito, de que procuram construir uma sociedade mais solidária (a grande maioria escolhe a resposta: *os alunos devem ser preparados para formar uma geração capaz de transformar esta sociedade numa outra mais solidária = democratizante*). Ao mesmo tempo, concordam que *a educação deve desenvolver uma atitude crítica perante a situação vigente preparando para a realização pessoal (= libertário)* e que *os saberes servem para munir os alunos com a capacidade de adquirir novos conhecimentos (= modernista)*.

É ao professor, que papel lhe cabe? Sem dúvida o de *orientador atento ao desenvolvimento das capacidades de cada aluno (= democratizante)*, e muito menos um *animador que define objectivos e tarefas (= modernista)* ou cujo *objectivo é esbater fronteiras disciplinares (= libertário)*.

Em resumo, na base dos resultados do inquérito, pode concluir-se que o perfil «do professor que temos» é híbrido entre o que se denominou «modernista», «libertário» e «democratizante». O professor «elitista», que se configura pela noção de *estatuto herdado* e que aponta para políticas de educação baseadas na ideia do «homem educado», praticamente não se encontra, com a excepção de uma ou outra resposta.

Análise das respostas das entrevistas e do inquérito com professores da escola sobre o conceito de cultura

A experiência quotidiana e uma observação da vida da escola, mesmo que pouca reflectida e superficial, leva-nos à constatação de que a cultura e o código veiculado pela escola são diferentes daqueles que possuem a quase totalidade de alunos da escola. Como tal, são diferenciadores da realidade que envolve a escola e aquela à qual pertencem as vivências dos discentes. Esta discrepância, se na maioria das vezes é bloqueadora do sucesso escolar, noutras é desincentivadora ou ainda descaracterizadora da realidade vivencial do aluno e da aula.

Esta problemática continuará ainda por algum bom tempo já que, entre outros factores:

- 1) os professores, embora a maioria seja sensibilizada para as questões de inter/multiculturalidade no campo educativo, têm grandes dificuldades em produzir práticas pedagógicas que veiculem tais questões (ver adiante);
- 2) mesmo que conscientes, os professores parecem
 - a) não saber introduzir nas suas práticas os benefícios de uma lembrança de como eles próprios aprenderam a aprender (ver ITURRA, 1994) e
 - b) não parecem querer arriscar perder alguns benefícios que lhes são concedidos pelo estatuto de docente, com currículo académico, oriundos, muitas vezes, de um meio diverso deste e que quantas vezes como aluno/a teve de esconder ou dele esvaziar-se, para chegar a este estatuto;
- 3) embora menor do que noutros tempos, existe ainda uma instabilidade do corpo docente das escolas.

Talvez seja no primeiro ponto que reside a verdadeira e grande dificuldade, já que se pretende encontrar uma situação que passe do mero compromisso conceptual à sua substantivação, sem que nenhuma das realidades (local, nacional, internacional) seja a perder. Confrontados com esta dificuldade, colocámos alguns dos professores da Escola C + S de Vialados (12 elementos do Conselho Pedagógico) perante questões como: o que entendiam por cultura; como reconheciam a cultura do aluno/da aluna e lhe davam expressão; se a cultura do aluno/da aluna era um obstáculo ou um enriquecimento para a escola; como se concretizavam esses saberes nas suas práticas pedagógicas.

Na definição de cultura é de assinalar a riqueza (e simultânea ambiguidade) das respostas que nos leva a considerar que praticamente tudo é cultura. De facto, 11 respostas recaem em cultura como «processo» (no sentido de «vivência», de «ser reflexivo») e 8 em cultura como «produto» (no sentido de tradição, de mecanismo de selecção). De forma geral, têm os professores uma noção positiva de cultura,

praticamente todas as respostas valorizando *todas as culturas*. Porque são válidas as culturas? Porque «transmitem valores» e «não nos deixam cair no erro» ou «porque são diferentes» – e saber das diferenças é bom para todos. Ao mesmo tempo, a maioria das respostas são *valorativas* face à cultura, e não *relativistas*. Isto é, a diferença é vista mais como vertical do que horizontal: há uma tendência de desvalorizar características e processos que se afastam da norma.

Questionados sobre o que mais contribui para o sucesso escolar do aluno, se a origem social, se a económica, dirigem os professores a sua importância para o factor cultural: *gostos pela leitura, cinema, teatro, estarem (os alunos) integrados em meios que lhes podem dar mais ou menos saberes – que vai ajudar a progredir nos estudos*. Os grupos culturalmente mais próximos da escola são percebidos como precisando de menos esforço para atingirem o sucesso escolar. O factor económico é considerado muito importante em casos de *extrema pobreza (que pode) levar ao abandono; boa situação económica evita o abandono; quem não tem livros em casa não tem as possibilidades de quem os tem*.

Em resposta à pergunta «tens consciência que os alunos possuem saberes importantes que não são contemplados pelo currículo formal?», todos respondem que sim, embora as respostas pareçam indicar uma hierarquia que valoriza mais os saberes abstractos e menos os saberes concretos:

- «Sem dúvida, aqueles que têm um nível social mais elevado nunca lhes passa pela cabeça coisas que os outros sabem»;
- «Alguns têm, os tais que têm o nível social melhor, não é, os pais são fornados ou têm muitos livros, os que vêem muita televisão».

Como acima foi assinalado, os professores tomam conhecimento dos saberes dos alunos ou:

1) «através dos alunos»

- a) *por meio do que trazem para a sala de aula – «dúvidas», «conhecimentos baseados em experiências», «perguntas» («os alunos fazem perguntas que fazem confusão»), «respostas através de textos escritos», «conhecimentos que têm na base da vida privada», «através de todo o tipo de trabalhos, por exemplo, na 'área escola', «saberes da família e do grupo de pares»;*
- b) *durante os intervalos/os momentos informais («por exemplo no recreio, onde despe um papel e assume outro»; «na sala de aula a tendência é para se tratar todos por igual»; «fora das aulas pode-se atender ao particular») – «quando se conversa não sobre a matéria mas sobre outros assuntos»; «durante as aulas práticas – ir à estufa»; «nos intervalos contactamos com os alunos e verificamos que os alunos têm outros conhecimentos que não são explorados na aula, não é?» (aqui há uma referência a outros saberes que «nem servem muito para avaliar»); «através da disciplina» – daquelas que têm características especiais facilitadoras.*

c) durante momentos de convívio, passeios, etc. — «Eu nunca tinha reparado que ele até falava de maneira diferente, que dizia isto, que dizia aquilo, eu acho que é enriquecedor»;

- 2) através de «conversa com elementos válidos do meio onde a escola actua» («conversas com os pais»). Em geral, enfatiza-se a «falta de tempo para contactar os alunos fora das aulas», a «falta de tempo para conversar com eles». Há também referência à semana cultural que é considerada importante para conhecer os alunos.

Os saberes dos alunos são vistos como enriquecedores na prática pedagógica dos professores e como obstáculos também. São considerados enriquecedores porque «os miúdos sabem fazer coisas que a gente não sabe», e como obstáculos porque «(...) são cientificamente incorrectos» ou porque são simplesmente «errados». Parece constar como uma parte importante da prática pedagógica do professor converter o «erro» em «conhecimento» (correcto e, por isso, verdadeiro):

- «(...) ao corrigirmos os saberes, contribuímos para o seu enriquecimento»;
- «(A correcção do erro) pode ser dinamizador do próprio conhecimento».

Em que sentido são os saberes dos alunos enriquecedores; em que sentido são obstáculos? São enriquecedores

- «quando completam mais aquilo que já sabem (da escola)»;
- «porque são saberes que trazem da cultura»;
- «porque são uma forma de aumentar a cultura do aluno»;
- «porque é bom saber o âmbito desta região»;
- «porque possibilitam a troca de experiências»;
- «porque outra actividade em que se empenham ou que saibam pode ser enriquecedora — mesmo que esteja fora dos esquemas da avaliação (Fotografia não é trabalhada nas nossas aulas, mas é enriquecedora; não vamos avaliar o que ele fez extra-escola)»;
- «porque não podemos exercer uma acção pedagógica contra as inclinações, contra os caminhos dos alunos — encaminhar, mas não contra direcções já adquiridas, contra meios, contra ambientes».

São considerados obstáculos

- «porque é necessário corrigir erros de informação; aprende-se a partir do erro»;
- «porque são saberes que trazem de anos anteriores mal dados»;
- «porque certas tradições são obstáculos ao progredir do aluno»;
- «porque são obstáculos, como superstições — como as tomam como factos, não põem em dúvida»;
- «porque tornam difícil a comunicação»;
- «porque provocam atraso» (um desaproveitamento global da turma);
- «porque há uma evolução do saber através da ciência».

Para integrar os saberes dos alunos no currículo formal, os professores adoptam três estratégias:

- 1) através do diálogo («aproveitar a deixa que é completada pelo professor»);
- 2) «através de material que trazem de casa», «aproveitando saberes de casa (tecelagem) em aulas práticas» («vocacionais»), «aproveitando saberes dos alunos através dos pais» («pais que têm fábricas sabem elementos úteis, por exemplo, para a Físico-Química»);
- 3) através de actividades que incluem:
 - jogos;
 - cartolinas;
 - fichas, por exemplo diferenciadoras;
 - saberes virados para a imaginação;
 - trabalhos práticos;
 - abordagem oral nas aulas;
 - fazendo inquéritos («levantamento dos saberes dos alunos»);
 - inquérito feito para o Dia Mundial do Ambiente;
 - área-escola (trabalhos, pesquisas, inquéritos);
 - semana cultural;
 - aulas práticas («análise de textos e de filmes — de assuntos agrícolas»);
 - tornando mais activos os alunos que já sabem algo da matéria;
 - fazer papagaios («técnica de lançamento de papagaios»);
 - inquérito sobre o ambiente/poluição.

3. Confirmamos aqui o que foi dito atrás: os saberes locais ocupam um espaço esporádico da aula, num tempo determinado pela oportunidade de momento relembrada num outro espaço, mas informal — o intervalo ou actividades extracurriculares. A sala de aula continua a ser, assim, como se fosse um «espaço público», formal, onde reina exclusivamente o universal, onde se observam sobretudo as regras do «jogo meritocrático»: julga-se na base de capacidades e empenho revelados como competências e mérito.

Como dissemos, os professores têm uma visão positiva de cultura e dos saberes dos alunos, mas o problema reside em passar do reconhecimento das «culturas» para a construção e utilização de dispositivos pedagógicos na sala de aula de forma sistematizada e coerente, concretizando a articulação de saberes locais com os saberes mais abstractos do currículo formal. Os professores percebem dificuldades ao nível do controlo e da «manipulação» do saber curricular. Precisam de saber como «apropriar» saberes locais através do currículo. As referências à «correcção do erro»

pela parte dos professores, podem ser vistas como sintomáticas da dificuldade que os professores têm em «relativizar» a cultura da escola, relativização essencial para fazer dialogar a cultura da escola com as culturas locais.

O facto de este trabalho ter salientado

- 1) uma aparente predominância de uma lógica monocultural nas práticas pedagógicas dos professores da escola, e
- 2) apesar de uma sensibilidade para a questão da valorização das culturas locais, uma desconfiança face às suas capacidades de articular saberes formais com saberes locais;

conduz-nos a apresentar, em jeito de conclusão, duas propostas para a valorização e articulação no currículo formal, e na cultura da escola, dos saberes locais.

Em primeiro lugar, a proposta de que ao nível do currículo formal é uma metodologia comparativa que pode «trazer as histórias e as práticas dos/as alunos/as de grupos 'minoritários' para o primeiro plano» (CONNELL, 1990). Citando o antropólogo Raul ITURRA, «*uma sociedade que aprende a comparar, relativiza o próprio drama da sua existência e ultrapassa as ideias que a centram sobre si própria, para desde aí julgar o resto.*» (1990b).

Em segundo lugar, a proposta de uma filosofia de educação inter/multicultural, assumida, em princípio, por todos os professores, como dispositivo para o aproveitamento da escola como espaço de cidadania. Para além de promover a metodologia comparativa da primeira proposta, esta pode garantir que os espaços não curriculares sejam, eles próprios, momentos de articulação de saberes diferentes.

Notas

1. Para mais pormenores sobre o PEDIC e os projectos que o compõem, ver STOER (1992; 1993 a).
2. É também de assinalar que durante o ano lectivo de 1993-94 participaram nas reuniões do Grupo 3 os dois estagiários da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (4º ano), Alfredo Nogueira e João Caramelo. No âmbito deste estágio, os dois estudantes referidos trabalham o tema «*Transição dos Jovens para a Vida Activa numa Comunidade com Características Rurais - o Caso de Viatodos.*»
3. O inquérito baseia-se num trabalho realizado por ISAMBERT-JAMATI & GROSPIRON (1982) tendo como objectivo estudar a sensibilidade do professor: i) à composição social da turma; ii) à orientação educativa global e iii) à concepção dos saberes e da cultura a promover na escola.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, H. C. & STOER, S. R. & al. (1993). *Genealogias: a capacidade de nos surpreender*. Porto, Edições Afrontamento.
- BENAVENTE, A. (1992). «As Ciências da Educação e a Inovação das Práticas Educativas». In: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (org.) *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, pp. 65-81.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*. vol. III, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- CONNELL, R. W. (1990). «O golfinho e o elefante: Uma crítica da visão de Willis e do grupo de Birmingham sobre classe, cultura e educação». In: *Têoria e Educação* (Porto Alegre), 1, pp. 147-154
- DALE, R. (1986). *E333 Policy-making in Education*. Módulo 1, Parte 2, Milton Keynes, The Open University
- ISAMBERT-JAMATI, V. & GROSPIRON, M. F. (1982). «Tipos de Pedagogia e Diferenças de Aproveitamento Segundo a Origem Social no Final do Secundário», In: Sérgio GRÁCIO e Stephen STOER (orgs.) *Sociologia da Educação-II (A Construção Social das Práticas Educativas)*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 255-291 (1979).
- ITURRA, R. (1990a). *Fugirás da Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa, Escher.
- ITURRA, R. (1990b). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa, Escher.
- ITURRA, R. (1994) «O Processo Educativo: Ensino ou Aprendizagem?». In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 29-50.
- MOHANTY, S. P. (1989). «Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism». In: *Yâle Journal of Criticism*, 2, 2, pp. 1-31.
- SHARP, R. & GREEN, A. (1975). *Education and Social Control*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- STOER, S. R. (1992). «A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais». In: A. NÓVOA & T. S. POPKEWITZ (orgs.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa, Educa.
- STOER, S. R. (1993a). «Educação Inter/Multicultural e a Escola para Todos». In: *Correio Pedagógico*, 73, Março, pp. 12-13.
- STOER, S. R. (1993b) «O Projecto de Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural». In: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Ministério da Educação) (org.) *Escola e Sociedade Multicultural*, 49-55
- STOER, S. R. (1994) «Construindo a Escola Democrática através do 'Campo da Recontextualização Pedagógica'». In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 7-27.
- STOER, S. R. & ARAÚJO, H. C. (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa, Edições Escher.

RESUMO

No âmbito do Projecto de «Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação» (PEDIC), um grupo de professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e da Escola C+S de Viatodos trabalha o tema «A Cultura da (e na) Escola», procurando compreender qual o conceito de professor presente na Escola C+S de Viatodos. Procura perceber, também, como é que a(s) cultura(s) dos alunos aparece(m) no currículo e na prática pedagógica dos professores.

A comunicação aborda os problemas acima identificados através da apresentação dos resultados de dois inquéritos utilizados como dispositivos pedagógicos.

RESUME

Dans le cadre du projet d'«Education et Diversité Culturelle: pour une synergie d'effets de recherche» (PEDIC), un groupe d'enseignants de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto et de l'École C+S de Viatodos s'occupe du thème «La Culture de (et à) l'École». On se propose à comprendre le concept d'enseignant présent à l'École C+S de Viatodos. On essaie aussi de comprendre comment la (les) culture(s) des élèves apparaît (apparaissent) dans le curriculum et dans la pratique pédagogique des enseignants.

La communication aborde les problèmes identifiés ci-dessus, en présentant le résultat de deux enquêtes utilisées comme dispositifs pédagogiques.

Percepções dos Professores acerca dos Alunos Sobredotados

Feliciano VEIGA*, Hélia MOURA**
José CORREIA & António RIBEIRO***

Os professores vêm-se confrontados com situações que ultrapassam as suas possibilidades na detecção dos alunos sobredotados e na forma como agir com eles, comprometendo fortemente o sucesso escolar e pessoal desses sujeitos. Se, principalmente até aos anos 70, pouca atenção se prestava aos alunos sobredotados, ultimamente tem vindo a aumentar o interesse pela implementação de condições propícias à educação destes sujeitos. Proporcionar-lhes uma educação mais consistente já não é considerado uma tarefa antidemocrática. No entanto, estes alunos continuam ainda a não ser devidamente acompanhados nas escolas. Ser capaz de identificar e apoiar os alunos sobredotados é contribuir de forma significativa para a promoção do aluno e da sociedade em geral. Para além de uma formação específica dos professores neste domínio, uma individualização maior do ensino facilitará a detecção dos alunos sobredotados, das suas capacidades e dos seus problemas.

Defende-se hoje em dia a existência de um acompanhamento dos alunos sobredotado, para além de condições escolares mais flexíveis que permitam o pleno desenvolvimento das suas capacidades, até porque esses sujeitos podem trazer importantes contribuições para a sociedade (CROPLEY, 1993b). Na verdade, e nas palavras de Odete VALENTE (1987, p. 15) retomando a teoria das múltiplas inteligências de GARDNER (1987),

«o mundo dos nossos dias está cheio de problemas e, para se aumentar a probabilidade de resolver alguns, precisamos usar os conhecimentos e as diferentes inteligências que possuímos. Um primeiro passo consiste em reconhecer a pluralidade das inteligências e os muitos modos pelos quais os indivíduos podem manifestá-las».

* Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

** Dep. de Orientação Profissional do Centro de Emprego de Lisboa.

*** ESE de Viseu.