

Acerca de los modos en que los docentes y los estudiantes piensan y hablan la educación intercultural: un estudio exploratorio en la formación de maestros (6-10 años).

Maria João Barroso Hortas

Escola Superior de Educação - IPLisboa (ESELx)

Introdução

Este trabalho resulta de un estudio exploratorio acerca de las concepciones y de las practicas de la educación intercultural (EI) en la formación de maestros de primaria (6-10 años). Este es un primero estudio integrado en la tesis de Doctorado en Educación, UAB – Educación, multiculturalidad y formación inicial de maestros de primaria: entre las oportunidades y las prácticas.

Este estudio exploratorio tiene como palco la ESELx, los estudiantes del master en Educación Básica (6-12 años) y los profesores de las asignaturas de ciencias sociales. Son objetivos: (i) analizar las representaciones de los estudiantes y de los profesores acerca de los conceptos de EI y de competencias interculturales; (ii) identificar las asignaturas que los estudiantes eligen como las mas implicadas con la multiculturalidad; (iii) identificar que asignaturas eligen los profesores, como las mas implicadas con lo desenvolvimiento de competencias interculturales en los futuros maestros. Metodológicamente hemos recorrido a una análisis de contenido de las respuestas a las encuestas realizadas en noviembre de 2017 a estudiantes de master y profesores.

No presente texto pretendemos apresentar e discutir os resultados de um estudo exploratório sobre as concepções e práticas de educação intercultural (EI) de estudantes que frequentam os cursos de mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico (6-12 anos) e de professores de Ciências Sociais que participam na formação destes estudantes na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

A discussão e análise centra-se, por um lado, nas representações dos estudantes e dos professores sobre os conceitos de EI e competências interculturais e, por outro lado, na identificação das unidades curriculares que estudantes e professores elegem,

nos curso de licenciatura e de mestrado, como as mais implicadas com a multiculturalidade e desenvolvimento de competências interculturais.

Para responder às linhas de reflexão definidas, estruturamos este estudo em três partes: (i) apresentação da questão problema e enquadramento teórico; (ii) definição dos procedimentos metodológicos e discussão de resultados e, (iii) apresentação das considerações finais.

1. Escola, multiculturalidade e competências de cidadania intercultural

Formulação do problema e dos objetivos de estudo

Este estudo constitui-se como um primeiro momento de recolha e análise de informação no âmbito da tese de doutoramento *Educacio, multiculturalitat i formacio inicial del professorat de ciencies socials: entre les oportunitats i les practiques*, em curso na UAB. A intencionalidade subjacente à realização deste estudo prévio prende-se com a necessidade de conhecer as concepções dos estudantes e professores sobre alguns dos conceitos centrais do projeto de investigação: educação intercultural e competências interculturais. Assim, são objetivos deste estudo: A) analisar as representações dos estudantes e dos docentes sobre os conceitos de EI e de competências interculturais; B) identificar as unidades curriculares que os estudantes e professores de ciências sociais referem ser as que melhor contribuem para o desenvolvimento de competências interculturais nos futuros profissionais.

Enquadramento teórico

Na construção do complexo e plural tecido social contemporâneo, a escola deve ser capaz de compreender a diversidade de públicos que acolhe e “operar a partir de uma posição de leitura crítica” (McLaren, 2000, 44) sobre os desafios que se lhe colocam. Trata-se de assegurar a convivência entre diferentes culturas e contribuir para a construção de uma cidadania plural, focada na “transição da cultura para a multicultural” (Carneiro, 2001). Significa assumir o compromisso com uma formação articulada com o desenvolvimento de competências de cidadania, que integre uma complexa rede de relações sócio espaciais vividas à escala nacional, regional e local. Na ótica de Kymlicka (1996), falamos da formação de cidadãos portadores de uma “cidadania multicultural” (Banks, 2011, p. 244) e para Parekh (1990) de um conceito de cidadania “mucho más diferenciado y mucho menos homogéneo (...)” (Kymlicka, 2016, 241).

Educar em contextos multiculturais, associa-se às práticas de vida individuais e em grupo, cruzando as vivências pessoais com a formação escolar, numa perspectiva

de cidadania plural, multi escalar e multidimensional (Hortas, 2014, 2016; Maiztegui & Eizaguirre, 2008; Osler & Starkey, 2005; Banks, 2004, 2011). Neste exercício ape-la-se ao sentido de responsabilidade, de tolerância, de sensibilidade e atitude crítica perante a resolução de problemas, implicação ativa na construção social (Audigier, 2000) e defesa dos direitos humanos. O exercício da cidadania associa-se a um reposicionamento na forma como olhamos e nos relacionamos com o mundo, invocando uma EI que incorpore valores de uma cidadania global (Banks 2004).

Em matéria de desenvolvimento de competências interculturais a partir da educação, o Conselho da Europa (2014) define cinco dimensões fundamentais: atitudes, conhecimentos, compreensão mútua, capacidades e ações que conduzem à capacitação dos estudantes para desenvolver a sua ação no mundo. No *White Paper on Intercultural Dialogue*³², a diversidade cultural é definida como “the empirical existence of different cultures and their capacity to interact in a specific place and in a social organization” (COE 2008, 13-14), responsabilizando a EI pela abertura de caminhos para novas dinâmicas e diálogos culturais. As aprendizagens dos estudantes centram-se nas competências e referências culturais desenvolvidas, e os professores são desafiados a construir abordagens novas e alternativas para a organização de escolas, de currículos e de relações sociais em sala de aula (McLaren, 2000).

De acordo com Neuner (2012) um modelo de EI deve contemplar três dimensões: 1) compreender o “intercultural” como uma dimensão ativa da diversidade; 2) encorajar a interação entre indivíduos, grupos e comunidades no sentido do desenvolvimento de projectos conjuntos e, 3) partilhar responsabilidades e criar identidades comuns. Dimensões que se cruzam com os quatro pilares da educação definidos pela UNESCO para o séc XXI e com as linhas orientadoras da EI, a UNESCO (2006): (i) respeito pela identidade cultural garantindo a educação de qualidade para todos; (ii) promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, educação cívica e intervenção social; (iii) formação em valores (respeito, compreensão e solidariedade) para a convivência em contextos sociais diversos. Estas dimensões alicerçam-se na abordagem à interculturalidade numa perspectiva dinâmica de cultura, baseada na convivência e na partilha de oportunidades para o exercício de uma cidadania participativa (Saéz Alonso, 2006).

2. Modos de pensar e falar sobre educação intercultural

Este estudo desenvolve-se a partir das concepções que estudantes dos cursos de mestrado e professores com responsabilidade na formação têm sobre EI e competências interculturais.

32 *Living Together as Equals in Dignity*. (recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

Desenho, metodologia e instrumentos

Para responder aos objetivos anteriormente definidos, recorremos à aplicação de inquéritos por questionário a um grupo de estudantes que frequentam o 1º e o 2º ano do curso de mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo e a um grupo de professores de Ciências Sociais (História, Geografia, Antropologia e Sociologia) que asseguram a formação nos cinco anos do percurso destes estudantes, na ESELx. Responderam ao questionário 38 estudantes (cerca de 60% do total) e 6 professores (de um total de 8).

O questionário, aplicado a estudantes e professores, é constituído por três questões abertas: 1. Como define educação intercultural? 2. Que competências deve um professor desenvolver para ensinar numa sala multicultural? 3. Que unidades curriculares do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Ensino 1º e 2º ciclo (6-12 anos) exploram conteúdos, métodos e técnicas que podem ser mobilizados para ensinar numa sala multicultural?

As respostas recolhidas, de natureza qualitativa, foram submetidas a uma análise de conteúdo. Para a questão 1 foi feito um primeiro levantamento da frequência das palavras chave mobilizadas por cada respondente para definir EI. A partir desta contabilização definiram-se as categorias de análise das respostas e que associam a EI a um conjunto de *finalidades*, ao *desenvolvimento de competências* (*saber*, *saber fazer* e *saber ser*) e a *experiências de aprendizagem*. No esquema construído (fig. 1) a frequência de palavras em cada categoria representado s emo (fig. 1) adaapalvras chave que tal de 8) mestrado. de projetos outluralidade; C) identificar o e de leitura é representada pela altura de cada lado do retângulo que lhe corresponde, assim como o tamanho da letra utilizada em cada palavra é proporcional à frequência com que esta é referida.

Para a segunda questão as categorias de análise são as três grandes dimensões de competências interculturais definidas pela UNESCO (2006): *respeito pela identidade cultural garantindo a educação de qualidade para todos; promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, educação cívica e intervenção social; formação em valores (respeito, compreensão e solidariedade) para a convivência em contextos sociais diversos*. A primeira categoria foi ainda dividida em três subcategorias: *saber*, *saber fazer* e *saber ser*.

Concepções de estudantes e de professores

A análise das respostas à questão “Como define educação intercultural?”, ilustrada esquematicamente na figura 1, permite identificar que para os estudantes EI define-se essencialmente a partir de um conjunto de finalidades e pelo desenvolvimento de competências. Menos frequente é a associação entre EI e experiências de aprendizagem. Ao conceito de EI, é associado o desenvolvimento de competências,

recorrendo a palavras que se situam na subcategoria “saber”, ou seja EI é sinónimo de conhecimento de diferentes culturas e da cultura individual:

Conhecimento da própria cultura e da dos outros. (Q201)

Uma educação que aborda, para além da cultura do seu país, a cultura de outros países. (Q202)



Figura 1. Definição de educação intercultural

Na subcategoria “saber ser”, o respeito, a tolerância e a aceitação são as palavras mais frequentemente utilizadas:

Uma educação que permite aos alunos desenvolver uma maior consciência para a necessidade de existir uma maior abertura em relação a diferentes e diversas culturas.(Q203)

Educando os futuros cidadãos para a tolerância e respeito. (Q215)

Nas finalidades da EI definidas pelos estudantes emergem a valorização, convivência, integração, comunicação, equidade e partilha, como ilustram as frases seguintes:

A educação intercultural promove o reconhecimento e a valorização da diversidade como fonte de aprendizagem para todos. (Q102)

Define-se como o desenvolvimento de capacidades comunicativas e o incentivo à interação social, de modo a criar nas pessoas o sentido de pertença comum à humanidade. (Q109)

A categoria experiências de aprendizagem, menos valorizada pelos estudantes, surge em referências como a EI é um conjunto de atividades para *incluir todos* ou implica o desenvolvimento de *atividades diversas*.

Para os professores, EI define-se fundamentalmente pelas *finalidades* e pelas *experiências de aprendizagem*. Neste sentido, surgem entre as *finalidades* palavras como convivência, valorização e partilha, como ilustram as frases:

Conhecer o outro, as suas praticas sociais e culturais, mas numa perspectiva de relação/aproximação com o nós. (P01)
Reconhecimento das diversas culturas num plano equitativo e no estabelecimento de relações entre os diferentes referenciais culturais dos diferentes grupos e pessoas. (P06)

Sobre a dimensão experiências de aprendizagem, os professores definem EI como uma abordagem pedagógica/didática, colocando a diversidade como oportunidade de aprendizagem e de educação para a cidadania. Entre as diferentes expressões destacamos as seguintes:

Campo da pedagogia e da didática que tem por objetivo desenvolver competências e conteúdos temáticos, procedimentais e, sobretudo, atitudinais (valores) que apelem à desmitificação e compreensão do outro valorizando a interação e troca de conhecimentos e experiências entre diferentes povos e culturas, grupos e classes sociais. (P02)

Prática de ensino e aprendizagem que se baseia em princípios de reconhecimento e aceitação da diversidade cultural como característica das sociedades contemporâneas. (P04)

A categoria desenvolvimento de competências, muito referida pelos estudantes, tem para os professores uma importância residual. Para estes, a EI é pensada fundamentalmente pelas práticas que conduzem à sua operacionalização omitindo-se, em muitas afirmações a intencionalidade destas práticas – o desenvolvimento de competências nos estudantes.

A análise da segunda questão colocada “Que competências deve um professor desenvolver para ensinar numa sala multicultural?”, organiza-se em três grandes categorias. Para a primeira, *respeito pela identidade cultural garantindo a educação de qualidade para todos*, organizada em três subcategorias (*saber, saber fazer e saber ser*), os estudantes identificam como fundamental no âmbito do *saber fazer* um

perfil de professor que seja conhecedor do currículo, o saiba adequar, compreenda os alunos, respeite os ritmos de aprendizagem, esteja atento, promova a equidade na participação, saiba comunicar, dialogar e partilhar. Também é fundamental que saiba argumentar, promover o pensamento crítico, seja inovador e promova a integração. Este perfil surge nas respostas seguintes:

O professor deve ter a capacidade de estar atento às crianças de diferentes culturas, deve conhecer o currículo, mas acima de tudo deve ter a capacidade de planificar estratégias e atividades que se adequem às várias cultura e ritmos de aprendizagem. (A105)

Deve proporcionar momentos de aprendizagem e de partilha, em que as diferenças culturais sejam vistas como um ponto forte/vantagem e não como um obstáculo. (A216)

Outros atributos do professor, no âmbito do *saber ser*, remetem para a capacidade de criar empatia, um ambiente de entendimento, valorização, promoção, e reconhecimento, espírito aberto e flexível, como ilustram as afirmações:

Empatia em relação a perspectiva do outro, entendimento da relação entre aspetos culturais e atitudes. (A201)

O professor deve adoptar um espírito aberto e flexível e uma postura de acolhimento. (A216)

No domínio do *saber*, o professor competente deve revelar:

Conhecimento científico relativamente às diferentes culturas. (A201)

Competências de investigação sobre as várias culturas. (A210)

Sobre esta competência, os professores valorizam o *saber fazer* e o *saber* não avançando com qualquer referência ao *saber ser*. Assim, definem como um professor competente aquele que deve saber gerir o currículo, desenhando estratégias pedagógicas e didáticas, identificando, mobilizando e potenciando a diversidade nas práticas pedagógicas:

Conceber estratégias pedagógicas de adaptação/adequação das orientações curriculares às características de diversidade cultural.(P04)

Desenvolver uma prática pedagógica geradora de um ambiente democrática de promotora de uma cidadania responsável e transformadora. (P05)

O professor deve ainda conhecer as trajetórias individuais dos seus alunos, o seu universo cultural e os seus traços identitários, numa perspectiva pluricultural e adotando um conceito de cultura em consonância com a perspectiva intercultural:

Ler e interpretar o mundo na sua dimensão pluricultural e reconhecer o dinamismo que se encontra inerente ao conceito de cultura. (P05)

Conhecer o trajeto pessoal (individual e familiar) de cada aluno/conhecimento do universo cultural dos alunos “passado histórico e presente”. (P01)

A segunda competência, *promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, educação cívica e intervenção social*, é aquela para a qual surge menor número de referências entre estudantes e professores. Para os primeiros, resume-se a:

Promover a cooperação, colaboração e pensamento crítico. (A204)

Para os segundos, o recurso a palavras como cidadania responsável e transformadora, participação ativa e pensamento crítico, são requisitos fundamentais de um professor que trabalha em contextos multiculturais:

Dominar competências procedimentais típicas de um pensamento/raciocínio crítico. (P02)

Prática pedagógica geradora de um ambiente democrática de promotora de uma cidadania responsável e transformadora. (P05)

A competência *formação em valores (respeito, compreensão e solidariedade)* para a convivência em contextos sociais diversos, reúne da parte dos estudantes um conjunto de afirmações em que enumeram como valores a empatia, aceitação, cooperação, solidariedade, respeito, tolerância, abertura e partilha:

Saber gerir as diferenças existentes nos contextos que leciona (...), saber falar abertamente sobre todas as culturas existentes, sempre com o intuito de partilha e respeito de todos. (A217)

Deve desenvolver, nos alunos, competências de empatia e aceitação do outro. (A202)

Para os professores, estes valores centram-se na valorização do outro, capacidade de dialogar, aceitar e ser tolerante perante comportamentos diferentes:

Valorizar a multiculturalidade como realidade social. (P01)

Promover relacions de diàleg, tolerància e acceptació entre os elements do grupo/turma. (P04)

A análise das respostas à terceira questão “Que unidades curriculares (...) exploram conteúdos, métodos e técnicas que podem ser mobilizados para ensinar numa sala multicultural?”, evidencia uma grande distância entre as representações que professores revelam ter do contributo do trabalho que desenvolvem e a valorização que os alunos fazem do mesmo para o desenvolvimento de competências interculturais: os professores elegem nove unidades curriculares entre as que consideram ter um contributo importante, enquanto que os alunos identificam apenas quatro.

3. Considerações finais

Os resultados da análise às três questões definidas para exploração neste estudo evidenciam alguma convergência nas palavras e expressões que são utilizadas com conceitos e orientações que emanam dos organismos internacionais e europeus. Contudo, nem sempre surgem valorizadas de igual forma as diferentes dimensões, assim como entre estudantes e professores se registam concepções diferentes.

Em síntese, enquanto os estudantes definem EI privilegiando as competências do “saber” e “saber ser”, e as suas finalidades, os professores sublinham a oportunidade em promover novas experiências de aprendizagem que, emergindo dos contextos de diversidade, permitem desenvolver as finalidades associadas à convivência, à valorização de todos e à partilha.

Nas competências interculturais definidas, por estudantes e professores, privilegia-se o *respeito pela identidade cultural garantindo a educação de qualidade para todos*, com particular ênfase no *saber fazer* e, no caso dos professores, com uma valorização do conhecimento sobre as outras culturas em detrimento do *saber ser* ou seja, das competências do domínio das atitudes e valores.

Sobre as unidades curriculares que concorrem para o desenvolvimento de competências interculturais, professores e estudantes revelam ter alguma divergência nas eleições que fazem.

Bibliografia

Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe, 2000.- 31 p. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/youth/resources/Documents/Bibliographies/EDC_en.asp

Banks, J. (ed.) (2004). *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*. San Francisco, EUA: Jossey-Bass.

Banks, J. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education* 22 (4): 243–251.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*. Lisboa, Portugal: Fundação Manuel Leão.

Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*. Huber, J. & Reynolds, C. (eds.), Strasbourg, France: Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3.

Hortas, M. J. (2014). Education for citizenship in contexts of diversity in the metropolitan area of Lisbon. *Citizenship Teaching & Learning*, 9(2), 175-200.

Hortas, M. J. (2016). Educar para la ciudadanía global en contextos de diversidad: desafíos para una didáctica de las ciencias sociales. Em C. Ruiz, A. Doreste & B. Mediero (Coord.), *Deconstruir la alteridade desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria, Espanha: Universidad de Extremadura / AUPDCS (pp. 658-664).

Kymlicka, W. (2016). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Espanha: Paidós.

Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 50. Bilbao, Espanha: Universidad de Deusto.

McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. Em *Intercultural competence for all*. J. Huber (eds), 11-49. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. Recuperado de

http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf

Osler, A. y Starkey, H. (2004). *Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries*. Report prepared for the InterAmerican Development Bank Education Network of the Regional Policy Dialogue. London, UK: Institute of Education University of London. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu>

Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*. 64(234), 303-322.

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*, Paris, França: UNESCO. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>.