

PROBLEMÁTICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTERCULTURAIS: ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL

PROBLEMS OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL TEACHERS: FORMATIVE STRATEGIES FOR A MULTICULTURAL SOCIETY

Leonardo Moraes Armesto¹

Patrícia Paiva Gonçalves Bispo²

Thabata Roberto Alonso³

Resumo: A formação de professores para a multiculturalidade reflete a construção e constante desconstrução desse profissional, o qual inicia sua carreira a partir de seus saberes e experiências. Ao se dispor, realmente a ser um educador, irá passar por um processo de descoberta onde a reflexão e latência da inovação em suas atividades se fazem necessárias ao longo de toda a sua carreira. Para tanto, a complexidade do mundo atual e as grandes mudanças nos meios de comunicação (e seus conteúdos) transformaram

1 Mestrado Profissional em Bioengenharia pela Universidade Brasil (Mantenedora), Brasil(2021). Docente/Mentor do Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada , Brasil

2 Mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo, Brasil(2012). Diretora Acadêmica do Centro Universitário UFBRA , Brasil

3 Especialização em MBA em Auditoria e Faturamento de Farmácia Hospitalar e Medicamentos pelo UNYLEYA EDITORA E CURSOS S/A, Brasil(2021). Corpo Docente Adjunto do UNYLEYA EDITORA E CURSOS S/A , Brasil



as formas de educar, tornando esta tarefa ainda mais árdua e com um peso de responsabilidade social ainda maior. É preciso uma sensibilização do professor que proporcione a situação de construção de um conhecimento válido e que gere uma atitude interativa e dialética, de forma que perceba em si a necessidade permanente de atualização, frente às mudanças que se colocam. Não será mais possível organizar o ensino em torno de lições rígidas e aulas reprodutivas. Será necessário elaborar permanentemente condições e situações didáticas de aprendizagem que atendam melhor às necessidades da diversidade de alunos. Essa proposta é ventilada e aguarda do undo atual a dinâmica do discente em uma interface vivaz, fluídica e permanentemente atenta.

Palavras-Chave: Formação Do-

cente; Interculturalidade; Sociedade Multicultural; Pedagogia; Educação.

Abstract: The formation of teachers for multiculturalism reflects the construction and constant deconstruction of this professional, who begins his career based on his knowledge and experiences. When he or she becomes an educator, they will go through a process of discovery where reflection and latency of innovation in their activities are necessary throughout their career. Therefore, the complexity of today's world and the great changes in the media (and its contents) have transformed the ways of educating, making this task even more arduous and with an even greater weight of social responsibility. It is necessary to raise the teacher's awareness in order to provide a situation of

construction of valid knowledge and to generate an interactive and dialectical attitude, so that he or she realizes the permanent need for updating, in face of the changes that are taking place. It will no longer be possible to organize teaching around rigid lessons and reproductive classes. It will be necessary to permanently elaborate didactic learning conditions and situations that better meet the needs of the diversity of students. This proposal is vented and awa- its from the current world the dy- namics of the learner in a lively, fluid and permanently attentive interface.

Keywords: Teacher Training; In- terculturality; Multicultural So- ciety; Pedagogy; Education.

A discussão sobre a for- mação de professores para uma sociedade multicultural deve,

obrigatoriamente, passar pela questão das suas relações com a educação e, ainda, em que senti- do a educação é chamada a res- ponder a esse desafio?

Em um primeiro mo- mento, devem ser entendidas as alternativas de coexistência entre diferentes culturas e seus respecitivos movimentos multi- culturais, Principalmente para os professores, que vivenciam essas questões no seu dia a dia, devem ser proporcionados processos de formação para que tenham as condições de desenvolver as competências para saber como trabalhar a igualdade na diferen- ça, ou seja, praticar e disseminar o respeito às diferenças culturais, à diversidade étnica, levando em conta seus aspectos sociológicos, principalmente quanto à dimen- são dos conflitos decorrentes das relações sociais.

Segundo Viana (2003),

mais do que adotar apenas uma postura de valorização dessa diversidade, é necessário assumir, no cenário escolar, posições reflexivas mais amplas e críticas sobre a complexidade que constitui as relações históricas entre os diferentes grupos sociais.

Sob essa visão multicultural, é possível, ao professor, desenvolver uma educação emancipatória, que favoreça os indivíduos - alunos - a reconhecerem as diferenças culturais e a se desenvolverem como sujeitos heterogêneos e semelhantes, em diversos graus, participantes de uma sociedade multicultural, onde todos deveriam ter, como cidadãos, os mesmos direitos e as mesmas oportunidades de acesso à saúde, à educação e à moradia, entre tantos outros.

SOCIEDADE MULTICULTURAL, DIVERSIDADE E

EDUCAÇÃO

Ser diferente, apresentar variedade e pluralidade. Essas são algumas das características que, de maneira bastante ampla, conceituam a diversidade, significando que ela pode ser definida como a reunião de múltiplos aspectos que diferenciam um indivíduo de outro. Como exemplos, podemos citar diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, sexual, religiosa, entre outros, trazendo, em si, um conjunto múltiplo e complexo de significados.

Na área da Educação, a diversidade é um dos temas mais presentes nos debates e discussões entre os pesquisadores remetendo, como consequência, às questões ligadas à inclusão/exclusão, ao preconceito, às desigualdades e ao aceite às diferenças entre os indivíduos, o que

reflete, diretamente, no estabelecimento de estratégias e políticas públicas para enfrentar esses desafios (Payet, 2005; Fleuri, 2006).

Tomando como foco a diversidade, uma questão que se levanta no meio educacional é o tratamento das igualdades X desigualdades, principalmente as sociais, nas oportunidades de acesso e de sucesso no desenvolvimento de diferentes níveis de formação escolar, o que reflete diretamente na valorização diferenciada das carreiras escolhidas e dos diplomas conquistados. Conforme demonstrado por Gago et al. (1994) no Ensino Superior em Portugal, mas igualmente válido para outros países como o Brasil, as opções dos alunos refletem as condições sociais das famílias de origem e o valor sociocultural atribuído aos diplomas obtidos. Assim, observa-se que o ensino superior em insti-

tuições públicas apresenta mais acesso de indivíduos provenientes de classes socioeconômicas mais favorecidas, uma vez que, na percepção desses, cursos superiores públicos têm mais prestígio e maiores probabilidades de inserção profissional. Observa-se, igualmente, que indivíduos oriundos de camadas menos favorecidas, e que apresentam formações escolares deficitárias, são direcionados, preferencialmente para cursos profissionalizantes, muitas vezes não universitários.

Paralelamente, foi observado que o capital sociocultural familiar direciona aqueles com menores recursos culturais e sociais a escolherem cursos onde o prestígio sociocultural é menor, tais como os cursos de ciências sociais. Esses indivíduos poderão ser alunos que antecipam mais dificuldades em levar adiante o seu projeto profissional ou que

menos se identificam e valorizam a formação acadêmica superior (Machado et al., 2003). Ainda segundo os mesmos autores, ao contrário, os alunos detentores de maior capital econômico, social e cultural se direcionam, preferencialmente, para cursos nas áreas das engenharias e das ciências naturais.

Com as políticas públicas estabelecidas nas últimas décadas, que têm, como objetivo principal, promover maior acesso ao ensino superior, e que priorizam a quantidade, muitas vezes em detrimento da qualidade, tem-se observado que esse processo de massificação do ensino superior não significa proporcionar igualdade de acesso a todos os jovens, continuando a registrar-se acentuadas disparidades. Isso nos permite dizer que a abertura generalizada e a aparente democratização do acesso ao

ensino superior acabam por incorporar diferenciações relativas aos trajetos escolares anteriores, à escolha do curso e às taxas de sucesso associadas e, principalmente, à origem sociocultural dos estudantes. Novamente, os resultados obtidos no ensino superior de Portugal (Eurydice European Unit, 2003) apresentam grandes semelhanças com o que vem ocorrendo no Brasil.

Em relação à influência de gênero/sexo - masculino ou feminino - os estudos de Almeida et al. (2006) corroboram aqueles de diversos outros autores mostrando que as escolhas educativas e/ou profissionais dos indivíduos e as suas percepções de inserção sócio profissional são influenciadas, em grande parte, pelo gênero/sexo ao qual pertencem. Assim, os autores observaram uma predominância do sexo masculino nos cursos associados

às engenharias e do sexo feminino nos cursos ligados às ciências sociais.

Interessante notar que, apesar desta diferenciação (Poeschl et al., 2003), tem se observado, nos últimos anos, maior frequência de mulheres nos cursos tradicionalmente associados ao sexo masculino do que de homens nos cursos tradicionalmente associados ao sexo feminino. Este fato pode ser reflexo do efeito, registrado a nível internacional, tanto de uma feminização no acesso e frequência deste nível de ensino, como de uma maior flexibilidade e abertura das mulheres para cursarem programas de estudo menos tradicionais (Lackland & DeLisi, 2001; Almeida et al., 2002; Soares, 2003).

Ainda com relação ao gênero/sexo, trabalho realizado com alunos de ensino médio, de escolas públicas e privadas do

estado de Rondônia, no Brasil (Mascarenhas et al., 2005), mostrou que, mais frequentemente entre as alunas, havia a percepção de que os fracos resultados obtidos estavam relacionados à capacidade acadêmica dos pais - pais sem habilitações acadêmicas ou pais com níveis superiores de escolaridade (secundário ou superior). Nos alunos, essa mesma percepção foi menos frequente quando os pais possuem habilitações acadêmicas superiores.

Entre as constatações derivadas do trabalho, podemos ressaltar que várias das explicações dadas pelos alunos para seu desempenho de aprendizagem refletem, de maneira positiva, várias das atribuições estudadas em sua motivação, seu esforço e orgulho pessoal, enquanto outras refletem negativamente na inibição do rendimento escolar e na exibição de atitudes defensivas

em relação ao seu desenvolvimento escolar.

Diante dos vários aspectos até aqui discutidos, fica claro que a busca de soluções para minimizar as desigualdades e promover o aceite à diversidade deve ser, portanto, orientada por amplas discussões para a formulação de estratégias e de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade, da coesão social e da cidadania ativa através da educação escolar. Esse é, sem dúvida, um dos maiores desafios que se impõe aos detentores das decisões políticas e aos profissionais do setor. O conjunto de ações a serem tomadas e de propostas educacionais efetivadas deve ser voltado na construção de um novo olhar para si e para o outro.

Evidentemente, essas estratégias provocam resistências por desafiar o status quo. Entre-

tanto, a implementação de projetos educacionais voltados para a diversidade deve ser objeto de total envolvimento e empenho de toda a sociedade, especialmente na era da informação e da globalização em que vivemos.

Importante, também, destacar a interação dos diferentes atores sociais (professores, funcionários, pais, alunos) na construção de um projeto de educação intercultural na escola, enfatizando a construção de um novo olhar para si e para o outro (Cabral, 2004). Isso significa, resumidamente, a abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação a diferentes grupos, o que pode colaborar para o desenvolvimento, na escola, de uma sensibilidade para tratar da diversidade e da complexidade cultural da sociedade contemporânea (Ramos, 2007).

Adicionalmente, para que a construção desse tipo de projeto seja efetivada, são estimulados os debates sobre preconceitos e estereótipos, práticas fundamentais nos dias atuais para que se evite, especialmente no ambiente escolar, o preconceito e a rejeição à diversidade e, conseqüentemente, os tão observados comportamentos de exclusão.

Conforme destacado por Rezende (2003), para que os debates sejam realizados de maneira produtiva, três aspectos devem ser destacados e discutidos como pontos de reflexão:

- o lugar da escola em uma estrutura social da qual fazem parte mecanismos de exclusão. É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola em uma estrutura social que desenvolve processos de exclusão?

- a análise dos mecanismos propriamente escolares que propiciam uma segmentação escolar, determinante na formação dos comportamentos de exclusão.

- as conseqüências das mudanças estruturais sobre a natureza das próprias experiências escolares, a dos professores e a dos alunos.

Deve-se levar em conta que, de maneira geral, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que acaba por beneficiar os mais beneficiados e, assim, aprofundar as desigualdades e acentuar a exclusão escolar.

Dando continuidade às discussões sobre uma Sociedade Multicultural, não se pode deixar

de levar em conta o conceito de que os indivíduos, além de seres culturais, estão condicionados pelo seu próprio mundo emotivo, pelas suas percepções da realidade, pelo seu mundo cultural e por influências sociológicas. A incompreensão dessas múltiplas dimensões da natureza humana leva as instituições de ensino a desenvolverem processos de aprendizagem equivocados, principalmente na organização de currículos com disciplinas individualizadas, onde as várias áreas do conhecimento são desintegradas umas das outras, levando à fragmentação do conhecimento.

Na prática, a proposta é a de uma redefinição dos currículos escolares, em todos os seus níveis, de forma que os saberes sejam integrados e que possam proporcionar a formação e o desenvolvimento de práticas peda-

gógicas inovadoras por um novo perfil de professor. Como consequência, ao se reconhecer as múltiplas características da natureza humana, ao se religar os saberes, ao se reorganizar o pensamento, estimula-se o diálogo entre os diferentes, reconhecendo, como natural, as relações de tensão entre os opostos. Esses princípios podem também ser considerados como norteadores da chamada Educação Global, que abrange a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos e a Educação Intercultural, dimensões globais da Educação para a Cidadania (Júdice, 2010). Essa publicação considera, como premissa, que os processos educativos devem orientar uma melhor compreensão do mundo cada vez mais globalizado onde

vivemos, ao mesmo tempo em que levanta questões importantes sobre as responsabilidades profissionais dos educadores e professores, bem como sobre o papel das escolas e outras organizações e instituições, no reforço da consciencialização e conhecimentos globais sobre as questões mundiais, de forma transversal ao longo do currículo e em projetos e atividades educativas não formais. Assim, a Educação Global se torna essencial para que todos os cidadãos adquiram os conhecimentos e competências necessários para poderem compreender, participar e interagir criticamente com a nossa sociedade global, como cidadãos globais esclarecidos e com o poder de decisão.

No cenário do mundo global, que convive com a evolução tecnológica, o conhecimento, as competências técnicas

e profissionais, e a capacidade de aprendizagem dos indivíduos podem se tornar a solução para o futuro de toda a sociedade. Não basta, portanto, uma educação baseada em práticas tradicionais que não consideram esse novo cenário. Para enfrentar os desafios e as transformações que se impõem, são fundamentais a adoção de novas abordagens e a diversificação dos processos de aprendizagem para que a educação, a qualificação e a formação dos indivíduos sejam baseadas na atualização constante de seus saberes e de suas competências.

Quando se discute a educação como caminho essencial para a formação visando, principalmente, ao acesso e à permanência no mundo do trabalho, conforme preconizado em várias políticas públicas, deve-se considerar que “uns saberes penetram e enriquecem os outros”

no sentido do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender ser (De-lors, 1996, p. 89). Devem ser considerados, igualmente, os desafios impostos aos principais atores desse novo modelo de educação - professores e formadores: o desenvolvimento de um processo de formação que os capacite a revisar seus papéis, suas competências e responsabilidades.

Nos processos que devem atender a uma Educação Global, o não seguimento das abordagens discutidas neste artigo pode levar ao perigo, conforme afirmado por Camps (2001), de a transição da sociedade industrial para a sociedade tecnológica “acentuar ainda mais a fragmentação social”.

De fato, conforme destacado por Carvalho (2006), são necessárias alterações profundas nos paradigmas de ensino

e aprendizagem para suprir as necessidades de mobilidade profissional, de busca pelo aperfeiçoamento, de produtividade e rentabilidade. Frente aos conflitos, desafios e exigências da sociedade global, os processos baseados na inovação e nas novas tecnologias procuram atender a um capital humano inserido em um processo de aprendizagem contínuo e que não se encontra ainda totalmente formado, uma vez que as transformações na aquisição dos conhecimentos dependem de uma aprendizagem aberta e em constante atualização. Ainda segundo Carvalho (2006), são essenciais para o progresso econômico e social: a criação de emprego e o investimento na educação, formação, desenvolvimento do capital humano, aprendizagens e competências para a empregabilidade, inovação, competitividade, cres-

cimento e inclusão social.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

Segundo Marques (2001), a escola é um espaço onde convivem, no seu dia a dia, problemas, conflitos e diferenças, configurando-se como um contexto diversificado de desenvolvimento e de aprendizagem. A escola pode ser vista, portanto, como um espaço, não somente físico, mas também psicológico, social e cultural, onde os indivíduos processam seu desenvolvimento global, que acontece por meio de atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (Rego, 2003).

Dessa forma, segundo Oliveira (2000), quando se trata do sistema escolar, deve-se levar em conta que ele envolve um conjunto diferenciado de pessoas

e que, em função dos diferentes estágios de desenvolvimento dos alunos que dele fazem parte, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas. Portanto, configura-se como um ambiente cultural onde acontece a construção de laços afetivos e o preparo para a inserção na sociedade. Quando se analisa a escola do século XXI, conforme destacado por Marques (2001), deve-se considerar que seu objetivo é o de estimular o potencial do aluno e, para isso, devem ser focadas as diferenças socioculturais de modo a favorecer a aquisição de seu conhecimento e seu desenvolvimento global.

Nesse sentido, é importante destacar o papel do professor na reestruturação das atribuições que os alunos fazem sobre sua origem sociocultural, econômica e de gênero/sexo, a fim de favorecer sua motivação, persis-

tência e autoestima nas atividades de aprendizagem e de desempenho escolar. Da mesma forma, o professor deveria ajudar os alunos a atribuir uma parte significativa de seus resultados escolares, não a fatores externos, mas ao seu maior ou menor esforço em momentos de estudo e à qualidade de seus procedimentos de aprendizagem. A forma como os professores organizam as aulas, as informações que passam aos alunos, os processos de avaliação ou a interação mantida nas aulas moldam os estilos atribucionais dos alunos (Barca et al., 2003).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MULTICULTURAL: SEUS SABERES, EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO

Ao se tratar do tema sobre uma Sociedade Multicultural e das estratégias para a forma-

ção dos professores para atuarem nessa sociedade, não se pode deixar de considerar que as transformações pelas quais a sociedade vem passando têm exigido, dos profissionais, um novo perfil de formação muito mais voltado para o desenvolvimento de competências e para um pensamento complexo, do que, simplesmente, o domínio de técnicas e de informações de sua área de atuação.

Para a formação desse novo perfil dos indivíduos, é fundamental que as instituições de ensino, em seus diferentes níveis, acompanhem essas transformações organizando um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas, o raciocínio lógico formal, e as habilidades de comunicação, de criatividade e convivências sociais em um mundo intercultural, cada vez mais diverso e plural.

Para que esses processos sejam efetivados, é necessário, portanto, um novo perfil de professores em que os saberes, a experiência e o conhecimento ultrapassem os limites de práticas docentes meramente informativas.

Apenas os saberes técnicos de um profissional não o configuram como professor. No caso do professor, é extremamente importante que tenha conhecimento de saberes didáticos, o famoso “saber ensinar”. É muito frequente nos depararmos com professores que, apesar de dominarem muito bem os conteúdos de ensino, carecem de conhecimentos didáticos.

Para mudar essa situação é preciso, segundo Pimenta (2005), pensar sobre a prática dos educadores, para que os saberes pedagógicos adquiridos em sua formação sejam coerentes com

sua futura atuação como docentes. Mais uma vez, recorrendo à importância da experiência cotidiana, é preciso tomar a prática existente como referência e refletir sobre ela.

Pois é justamente quando o professor usa o saber da sua experiência, registrando suas vivências como docente, que pode refletir sobre sua prática com o objetivo de aprimorá-la.

Espera-se que o professor deixe de ser um mero transmissor de conhecimentos já elaborados para tornar-se um facilitador e mediador do processo de aprendizagem dos alunos, tal como indicado no Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (Delors et al., 1996). Isto porque o grande objetivo da educação contemporânea, muito mais do que o domínio de informações é formar sujeitos com capacidade de pensar e agir

com autonomia e frente às situações-problema que se colocam no seu cotidiano.

Para tanto, deve-se ressaltar, ainda, a grande importância do planejamento sistemático das atividades pedagógicas pelos docentes, bem como dos processos de avaliação. Pode-se dizer que é esta prática de reflexão sobre o trabalho pedagógico que diz respeito ao trabalho de pesquisa do professor, ao tornar-se, então, um professor pesquisador (tanto do conteúdo de sua disciplina quanto de sua prática docente), o docente constrói o hábito de conhecer sistematicamente a realidade da sala de aula, com vistas a intervir nela e aprimorá-la constantemente.

Como já citado, a formação do professor necessita do desenvolvimento de diversas habilidades e competências. Essas capacidades não podem ocorrer

de forma superficial, tampouco restringir-se aos conteúdos de sua formação inicial. É preciso que haja uma crítica contínua e uma revisão da compreensão de sua prática pedagógica, que o capacitem a ser um mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que o professor, em sua trajetória de trabalho, constrói e reconstrói conhecimentos frente à constante necessidade de repensá-los em função das novas características e demandas sociais, tendo como referência o conjunto das experiências formativas de seu percurso profissional.

No contexto de várias pesquisas educacionais brasileiras, divulgadas pela ANPED, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área relativamente recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques. Entre eles, encontra-se o desenvolvimento de pesquisas

que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc. Segundo Nóvoa (1995), esse novo enfoque dado às investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional.

Dessa forma, segundo Nunes (2001), resgata-se a importância de se considerar o professor em sua própria formação, em um processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na pesquisa e na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento

pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Além de suas experiências, o professor pode e deve se questionar sobre o que é seu conhecimento, qual a validade e valor deste conhecimento, o poder que ele traz e suas relações com as outras áreas do saber. É preciso, frequentemente, parar para pensar em seu conteúdo, sua finalidade, seu objetivo, sua importância para, desta forma, entender seu posicionamento perante os alunos, à instituição, à sociedade.

É fundamental perceber que o conhecimento não é mera informação. É preciso trabalhar com a informação existente - que muitas vezes é de fácil acesso aos alunos, que podem ainda não saber como processá-la - de forma crítica e contextualizada. Há a necessidade de trabalhar as informações trazidas pelos alunos

para organizá-las e transformá-las em conhecimento, tornando válida sua produção e inviabilizando sua transformação em uma forma de dominação social.

É preciso mediar os alunos e as fontes de informação, para que eles consigam desenvolver a habilidade de operar as informações e transformá-las em conhecimento, isto é, pensá-lo de forma crítica, contribuindo para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, portanto, que o perfil esperado do professor na sociedade contemporânea, marcada por um caráter fortemente multicultural, requer o desenvolvimento de competências e habilidades, levando em conta um conjunto de saberes que se constrói, basicamente, por meio

de seus saberes, experiências e conhecimento que fundamentam o seu fazer pedagógico.

Além desses aspectos para a formação de professores para atuarem na sociedade multicultural é necessário, também, buscar-se formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares que levem à reflexão sobre os mecanismos discriminatórios ou silenciadores dessa pluralidade. Somente dessa forma poderemos desenvolver uma educação mais justa e igualitária que leve os indivíduos ao desenvolvimento de capacidades sociais, além das capacidades puramente profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. S., Vasconcelos, R., Machado, C., Soares, A. P., &

- Morais, N. Perfil escolar e sócio-demográfico dos candidatos ao Ensino Superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & Vasconcelos, R. M. (Eds.), Contextos e dinâmicas da vida académica (pp. 219-230). Guimarães, Portugal: Universidade do Minho, Conselho Académico, 2002.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., Saavedra, L. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514, 2006.
- Barca, A.; Peralbo, M. & Muñoz, M. A. Atribuciones causales y redimiento académico em alumnos de educaión secundaria: um estúdio a partir de la subescala de Atribuciones Causales Multia-tribucionales (EACM). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 8, 12-30, 2003.
- Cabral, I. F. S. A Educação Intercultural na escola e o reconhecimento do outro diferente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12, 1-8, 2004.
- CAMPS, V. Una vida de calidad: reflexiones sobre bioética. Barcelona, Ares y Mares, 2001.
- Carvalho, A.V.N. Educação, desenvolvimento e aprendizagens novas na Europa: o caso português. *Educação*, Porto Alegre – RS, 3, p. 503 – 523, 2006.
- Delors, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, 2006.



Fleuri, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, 27, 495-520, 2006.

Gago, J. M., Amaral, J. F., Grácio, S., Rodrigues, M. J., Fernandes, L., Ruivo, B., & Ambrósio, T. et al. *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira, 1994.

Júdice, L. (trad.). *Guia Prático para a Educação Global: um manual para compreender e implementar a Educação Global*. Ed. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa – Lisboa, 2010. Disponível em <http://pt.educationforsocialjustice.org/file.php/1/Guia-pratico-para-a-educacao-global1.pdf>. Acesso em Março de 2015.

Lackland, A. C., & DeLisi, R. Students' choices of college majors that are gender traditional and non-traditional. *Journal of College Student Development*, 42, 39-47, 2001.

Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L, & Almeida, J. F. Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80, 2003.

Marques, R. *Professores, família e projeto educativo*. Porti, PT: Asa Editores 2001.

Mascarenhas, S., Almeida, L. S. & Barca, A. Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. *Re-*

vista Portuguesa de Educação, 18, 77-91, 2005.

Nóvoa, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

Nunes, C.M. F. Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educ. Soc., 22, 27-42. Campinas, 2001. (disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pi73302001000100003&script=sci_arttext#n01. Acesso em abril de 2015).

Oliveira, A. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. Caderno do CEDES, 20, 62 – 77, 2000.

Pimenta, S.G. (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2005.

Payet, J.P. A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade. Análise Social, 40, 681-694, 2005.

Poeschl, G.; Múrias, C. & Ribeiro, R. As diferenças entre os sexos: Mito ou realidade? Análise Psicológica, 2, 213-228, 2003.

Ramos, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. Revista Portuguesa de Pedagogia, 41-3, 223-244, 2007.

Rezende, N. L. - trad. A Escola e a Exclusão. Cadernos de Pesquisa, 119, 29-45. Este artigo foi publicado originalmente em francês por François Dubet na revista Éducation et Sociétés, 5, 43-57, 2000/2001, 2004.

Soares, A. P. Transição para o Ensino Superior: construção e validação de um modelo multi-dimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. Dissertação de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal, 2003.

Viana, L. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.