



Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Pedagogía
Universidad de Barcelona

Programa de doctorado
Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas

*Diálogo entre família e escola em contexto
de diversidade: uma ponte entre
expectativas e realidades*

TESE DOUTORAL

Graça dos Santos Costa

**DIRETORAS:
Dr. Carme Oliver
Dr. Nuria Rajadell**

**BARCELONA
2009**

Tribunal examinador

Tese aprovada em 23 de outubro de 2009, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Pedagogia, Universidade de Barcelona, pela seguinte Banca examinadora:

- **Joan Mallart Navarra**- Universidade de Barcelona
- **Asuncion Aneas Alvarez** - Universidade de Barcelona
- **Jeronima Ipland Garcia** - Universidade de Huelva

A Maria Antunes e José Alves
Costa (In memória), pelo incentivo,
carinho e esforço.

A minha filha Nayara Costa,
pelo sorriso inspirador.

Ao meu marido, Ângelo Pons,
pelo apoio constante e
incondicional.

Agradecimentos

Ao concluir um projeto como uma construção de uma tese depois de cinco anos hibernada entre leituras, pesquisas e interlocuções são inúmeros os agradecimentos. Para algumas pessoas, de modo especial, por estarem mais próximas neste período, e outras, que em vários lugares e situações fizeram parte de meu itinerário profissional e pessoal, contribuíram para cada reflexão que foi compondo o desejo do curso de doutorado e os caminhos dessa tese.

A todos e a todas meu muito obrigada e, particularmente, agradeço:

Aos atores e atrizes desta investigação - *famílias e professores/as*- que mesmo permanecendo no anonimato, serão sempre lembradas por mim com carinho e gratidão.

As professoras *Carme Oliver e Nuria Rajadell* pelo apoio epistemológico, encaminhamentos metodológicos, companhia, conselhos e afeto dedicado durante o itinerário da tese.

A professora *Imaculada Bordas* por me acolher no mundo acadêmico Catalão, por confiar e acreditar no meu trabalho. Pelo carinho, força, e respeito que sempre demonstrou por mim, tanto pessoal como profissional.

Ao grupo *EDI - Escola Diversidade e Integração*. *Locus* privilegiado de discussão da interculturalidade, abrigo cooperativo, espaço acolher e motivador para os profissionais da área da diversidade cultural. A coordenadora do grupo EDI Carme Oliver, por seus incentivos, orientações e dedicação constante depositada durante todo o itinerário da tese.

A *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* que me ajudou muito a trilhar esse itinerário de pesquisadora.

A *minha família*, que sonhou junto comigo e ajudou a concretizar este sonho;

Aos *amigos da UNEB* pelo carinho e escuta sensível, pelo apoio e ajuda nos momentos mais difíceis, por ter apostado em mim.

As mestras amigas, incentivadoras, fonte de inspiração na minha prática pedagógica: *Dulce Chaves* (In memória) *Creuza Paim, Carme Azevedo, Maria de*

Lurdes Borges Cerqueira e Roberto Macedo por terem me ajudado a construir meu currículo acadêmico, por terem plantado em mim o espírito investigador.

A *Carme Costas, Camino Sala e a Lurdes Navarro*, por quebrarem as barreiras culturais, por compartilhar comigo suas experiências, seus conhecimentos e suas posturas; por se abrirem para a aprendizagem de outras formas de vidas, por escutar sensivelmente minhas vivências, por me ensinar que amizade não tem nacionalidade, por me abrigar afetivamente na Espanha.

A *Luciene Costa e Livia Oliveira*, amigas/irmãs, companheiras de muitas jornadas, através da suas escutas e conselhos me impulsionou a trilhar este caminho acadêmico; incentivadoras constantes, ombros acolhedores para todo e qualquer fase de minha vida.

O *Ângelo Pons*, meu esposo, companheiro e amigo pelo carinho e incentivos. Pelo acompanhamento cotidiano e persistente, através da escuta sensível, do apoio informático, da paciência, da dedicação e das miradas contínuas durante todo o itinerário da tese.

Resumo

Resumo Português

A presente pesquisa buscou analisar as formas de comunicação entre famílias latinoamericanas e escolas catalanas para alcançar o apoio educativo dos menores imigrantes; descrever, compreender e interpretar as representações das famílias e de professores de educação primária acerca da comunicação em contexto de diversidade cultural e as implicações destas representações para o processo de construção do diálogo intercultural. O estudo de uma temática desta natureza se faz relevante dentro do âmbito das políticas global, nacional e local, através do desafio posto para a convivência e o diálogo intercultural em âmbito geral, em particular, no âmbito da educação.

Para realização deste propósito, abordamos este tema dentro de uma visão holística; buscamos dialogar com referenciais múltiplos na tentativa de entender os vários significados que fazem parte dessa situação, compreendendo o que está instituído (políticas e programas) para o acolhimento das famílias imigrantes no entorno educativo catalão, mas, sobretudo saber como o instituído se institui, ou seja, como estas políticas são corporificadas pelas representações dos sujeitos envolvidos, indo até o cotidiano escolar onde as políticas verdadeiramente se concretizam, onde se dão as dinâmicas das relações estudadas.

Desenvolvemos a argumentação teórica em três partes: uma parte dedicada à reflexão sobre o diálogo intercultural nas escolas, abordando esta temática dentro do plano epistemológico por meio da revisão dos conceitos principais abordados na tese; um plano contextual global/local, enfatizando as políticas de acolhida desenvolvidas para as famílias e alunos imigrantes e finalmente, enfatizamos um plano subjetivo, abordando as implicações das representações sociais para a construção do diálogo intercultural entre famílias e instituições escolares neste processo.

Os pressupostos metodológicos que orientaram a tese são de caráter qualitativo, a partir da construção do caminho multifacetado e poliocular, trazendo a tona múltiplos olhares sobre o tema estudado. Por isso trabalhamos na investigação levando em conta as diversas dimensões do contexto, na tentativa de compreender os vários significados que fazem parte dessa situação.

Os resultados nos revelam que se trata de uma realidade bastante complexa, por isso, buscamos analisar, a diversidade de situações, interesses e expectativas que existem entre família e escola, analisando os fatores culturais, lingüísticos, econômicos e institucionais na tentativa de desvelar as representações de ambos os sistemas acerca da comunicação intercultural. No final apresentamos um modelo formativo para as famílias imigrantes baseado na promoção e a integração entre as famílias e a escola.

Palavras chaves: Escola, família, imigrações, comunicação intercultural.

Resumen Español

La presente investigación busca analizar las formas de comunicación entre las familias latinoamericanas y escuelas catalanas para lograr el apoyo educativo de los menores inmigrantes; quiere describir, comprender e interpretar las representaciones de las familias y del profesorado de educación primaria sobre la comunicación y las implicaciones de éstas en el proceso de construcción del diálogo intercultural. El estudio de una temática de esta naturaleza se hace relevante dentro del ámbito de las políticas globales, nacionales y locales a través del desafío para la convivencia y el diálogo intercultural y, específicamente, en el ámbito de la educación.

Para la realización de este propósito abordamos este tema dentro de una visión holística. Buscamos dialogar con referencias múltiples en el intento de entender los diversos significados que constituyen esta situación, comprendiendo lo que está instituido (políticas y programas) para la acogida de las familias inmigrantes en el terreno educativo, pero sobretodo, conociendo como se instituye, es decir, cómo estas políticas son materializadas por las representaciones de los sujetos implicados, yendo hasta el día a día escolar donde realmente se concretan las políticas y donde se dan las dinámicas de las relaciones que estudiamos.

Desarrollamos la argumentación teórica en tres apartados: uno de ellos dedicado a la reflexión sobre el diálogo intercultural en las escuelas, abordando esta temática dentro del plano epistemológico a través de la revisión de los conceptos principales abordados en de la tesis; otro contextual, centrado en el enfoque global/local, discutiendo la llegada del nuevo contingente migratorio a las escuelas, enfocándolo en las políticas de acogida desarrolladas para las familias y alumnos inmigrantes y finalmente, tratamos un apartado centrado en las cuestiones subjetivas, abordando las implicaciones de las representaciones sociales para la construcción del diálogo intercultural entre familias e instituciones escolares en este proceso.

Los presupuestos metodológicos que orientan la tesis son de carácter cualitativo, a partir de la construcción del camino multirreferencial y poliocular, revelando múltiples enfoques sobre el tema estudiado, por eso trabajamos en la investigación teniendo en cuenta las diversas dimensiones del contexto, intentando comprender los diversos significados que hacen parte de esta situación.

Los resultados nos revelan que se trata de una realidad bastante compleja, por eso, buscamos comprender la diversidad de situaciones, intereses y expectativas que existen entre familias y escuelas, al analizar los factores culturales, lingüísticos, económicos e institucionales con la intención de desvelar las representaciones de ambos sistemas acerca de la comunicación. Para finalizar presentamos un modelo formativo para las familias inmigrantes basado en la promoción e integración entre las familias y la escuela.

Palabra claves: Escuela, familia, inmigración y comunicación intercultural.

Índice

Tribunal examinador	ii
Agradecimentos.....	iv
Resumo	vi
Índice	viii
Índice de gráficos.....	xii
Índice de figuras	xii
Índice de quadros.....	xiii
Índice de tabelas	xiii
Introdução.....	xv
A - Gênese do estudo: Os primeiros olhares.....	16
B - Problema e relevância da tese	22
C - Fases e estrutura da tese.....	31
Parte teórica	36
Capítulo I - Educação e interculturalidade: reflexões epistemológicas.....	37
1.0 - Introdução.....	38
1.1 - O novo cenário epistemológico e o lugar da educação e das culturas.....	38
1.2 - Educação intercultural: da tolerância ao reconhecimento.....	43
1.2.1 - Culturas na escola: uma reflexão sobre o conceito de cultura	43
1.2.2 - As diferentes facetas da educação intercultural: da simples compreensão da diversidade ao diálogo intercultural.....	49
1.3 - Currículo intercultural: uma resposta ao trato à diversidade desde o âmbito de projetos e práticas.....	58
1.4 - A tradução do currículo intercultural através da prática do professor/a	70
1.4.1 - A formação dos professores para a interculturalidade	75
1.5 - O papel da família no contexto educativo intercultural: aprender a viver juntos, esta é a questão!	82
1.5.1 - Expectativas das famílias imigrantes sobre a escola.....	84
1.5.2 - A participação família escola: de clientes a cidadãos	88
1.5.3 - A participação das famílias em contexto de diversidade: das expectativas as realidades.....	91
Capítulo II - Imigração e integração no novo cenário global: uma reflexão sobre o âmbito educativo	93
2.0 - Introdução.....	94
2.1 - Um mundo global? uma mirada sobre o fenômeno migratório.....	94
2.2 - A imigração na Espanha.....	101
2.2.1 - Composição da imigração: comunitários ou não comunitários?.....	105
2.2.2 - Imigração latino-americana.....	107
2.3 - A imigração em Catalunha	109

2.4 - Imigração e integração: uma olhar sócio-educativo	112
2.4.1 - O novo contingente escolar da Espanha.....	113
2.4.1 - A imigração escolar na Catalunha	116
2.4.2 - A população escolar latino-americana	116
2.4.2.2 - Políticas e programas em Catalunha para a imigração	118
2.5. - Acolher para integrar? políticas e programas para a acolhida sócio-educativa	121
2.5.1 - A acolhida as famílias imigrantes.....	124
2.5.2 - A acolhida aos alunos imigrantes	126
2.5.2.1 - Plano de acolhida e aula de acolhida: currículo intercultural?.....	127
2.5.2.2 - Acolhida escolar: integração ou assimilação?	131
Capítulo III – Representações sociais e diálogo intercultural: o eu e o outro.....	134
3.0 - Introdução.....	135
3.1 - A representação como a decodificação da realidade	135
3.1.1 - Linguagem e representações como mecanismo para compreensão do “outro”	136
3.1.2 - As representações sociais como mecanismo de apropriação da realidade.....	140
3.2 - Representações e identidades culturais: entrelaçando olhares	143
3.3 - As crenças e representações dos professores no cotidiano escolar.....	148
3.4 - Família e escola em contexto de diversidade cultural: por uma prática dialógica intercultural	152
3.4.1 - Princípios para o diálogo intercultural	155
Parte Empírica.....	160
Capítulo IV – Desenho e desenvolvimento da investigação	161
4.0 - Introdução.....	162
4.1 - Reconfigurando o problema	162
4.1.1 - Situando o contexto da pesquisa.....	171
4.1.2 - Os sujeitos da pesquisa	174
4.1.3 - Características das famílias estudadas	176
4.1.4 - Características das escolas pesquisadas	176
4.2 - Descrição e Justificação do método	178
4.2.1 - Concepção da pesquisa	178
4.2.2 - Pressupostos teóricos da investigação.....	182
4.2.2.1 - Uma inclinação interpretativa - crítica.....	183
4.2.2.2 - Uma inclinação participativa	184
4.2.2.3 - Por que articular muitas perspectivas de pesquisa?	188
4.2.2.4 - (In) Conclusão metodológica	189
4.3 - Estudo de casos.....	192
4.3.1 - Por que um estudo de casos com uma inclinação etnográfica?	194
4.4 - O papel do investigador.....	197

4.4.1 - A ética do trabalho de pesquisa	199
4.4.2 - O papel dos participantes da investigação.....	200
4.5 - Etapas da investigação	202
4.6 - Técnicas para obtenção das informações.....	203
4.6.1 - Diário de campo	203
4.6.2 - A entrevista	204
4.6.3 - Análise Documental.....	207
4.6.4 - Questionários.....	208
4.6.5 - Talleres	212
4.6.5.1 - Talleres Formativos.....	215
4.6.5.2 – Talleres Investigativos	220
4.6.5.3 - A realização dos talleres.....	222
4.7 - A interpretação das informações.....	231
4.7.1 - Desvelando os sentidos.....	232
4.7.1.1 - A categorização dos instrumentos.....	234
4.7.2 - Triangulação das informações, sujeitos e perspectivas.....	237
Capítulo V - Análise e interpretação das informações.....	240
5.0 - Introdução.....	241
5.1 - Análise dos talleres	241
5.1.1 - Características dos talleres	241
5.1.2 - Descrição do grupo.....	243
5.1.3 - Com a voz as famílias imigrantes: expectativas, necessidades e respostas	243
5.1.3.1 - Expectativas.....	244
5.1.3.2 - Integração socio-educativa	248
5.1.3.3 - Participação/ comunicação	252
5.1.3.4 - Currículo escolar.....	255
5.1.4 - Conclusões parciais	257
5.2 - Análises das entrevistas.....	259
5.2.1 - As famílias e os professores: Expectativas, crenças e representações.....	259
5.2.1.1 Expectativas familiares e projetos migratórios.....	264
5.2.2 – Expectativas dos professores e das famílias sobre a educação em contexto de diversidade	267
5.2.3 - Comunicação família e escola em contexto de diversidade	272
5.2.3.1 - Motivos da comunicação	272
5.2.4 - Representações sobre as dificuldades comunicativas: sentidos, percepções e crenças sobre a (in) comunicação.....	277
5.2.4.1 - E por que falha a comunicação?.....	278
5.2.5 - Que pensam as famílias sobre as dificuldades comunicativas?	282

5.2.6 - Barreiras da comunicação família e escola.....	283
5.2.6.1 - Barreiras culturais	284
5.2.6.2 - Barreiras idiomáticas.....	288
5.2.6.3 - Barreiras sócio-econômicas	294
5.2.7 - Rompendo barreiras: princípios para a comunicação intercultural	300
5.2.8 - Conclusões parciais	305
5.3 - Análise dos questionários realizados com as famílias	308
5.3.1 - Respostas das famílias	308
5.3.1.1 - Apoio das famílias as aprendizagens dos seus filhos/as	308
5.3.1.2 - Expectativas das famílias acerca da educação	310
5.3.1.3 - Comunicação família e escola.....	312
5.3.1.4 - Currículo escolar.....	313
5.3.1.5 - Conclusões parciais.....	314
5.4 - Análise dos questionários realizados com os professores.....	316
5.4.1 - Características dos professores.....	316
5.4.2 - Formação para a interculturalidade.....	319
5.4.3 - Grau de acordo com o papel das famílias na aprendizagem de seus filhos ou filhas	320
5.4.4 - Expectativas dos professores acerca das famílias	320
5.4.5 - Comunicação com as famílias.....	321
5.4.6 - Conclusões parciais	323
Conclusões.....	325
Conclusões	326
Proposição	339
Anexo I – Instrumentos da pesquisa	347
A - Talleres para familias recién llegadas.....	348
B - Entrevista com os professores.....	375
C - Entrevista com as famílias	377
D – Questionario para as famílias.....	379
E - Questionario para os professores.....	387
Anexo II – Noticia dos talleres.....	393
Referencias bibliográficas.....	395

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Evolução da população imigrante na Catalunha 2000-2008.....	110
Gráfico 2 - População estrangeira por continentes na Catalunha	110
Gráfico 3 - População estrangeira por países na Catalunha	111
Gráfico 4 - Evolução dos alunos estrangeiros matriculados na educação não universitária de 1996-2008.	114
Gráfico 5 - Origem dos alunos estrangeiros matriculados na educação não universitária na Espanha	115
Gráfico 6 - Alunos imigrantes na educação primária por comunidades e origens. Curso 2000/2001.....	117
Gráfico 7 - Alunos imigrantes na educação primária por comunidades e origens. Curso 2005/2006.....	117
Gráfico 8 - Grau de acordo com a frase: “Los padres y madres juegan un papel importante.....	309
Gráfico 9 - Grau de acordo com a frase: ”Sé cómo ayudar a mi hijo/a a estar	310
Gráfico 10 - Grau de acordo com a frase: ”Estoy al corriente de cómo ayudar a mi hijo/a a.....	310
Gráfico 11 - Grau de acordo com a frase: ”Estoy al corriente de lo que los maestros/as.....	311
Gráfico 12 - Grau de acordo com a frase: ”Estoy al corriente de lo que los maestros/as.....	311
Gráfico 13 - Informação sobre a relação família-escola	312
Gráfico 14 - Educação escolar e relação família-escola.....	313
Gráfico 15 - Distribuição dos professores por sexos	316
Gráfico 16 - Distribuição dos professores por idades	317
Gráfico 17 - Anos de experiência dos professores.....	318
Gráfico 18 - Anos de experiência com alunos imigrantes.....	318
Gráfico 19 - Participação em programas de formação intercultural	319
Gráfico 20 - Consideração sobre a formação intercultural.....	319
Gráfico 21 - Grau de acordo com a frase: ”Los padres y madres juegan un papel	320
Gráfico 22 - Grau de acordo com a frase: ”Estoy al corriente de lo que.....	321
Gráfico 23 - Grau de acordo com a frase: “Estoy al corriente de	321
Gráfico 24 - Tipo de contato que se estabelece com famílias imigrantes.....	322
Gráfico 25 - Grau de acordo com a frase: “Sé cómo hablar con los padres y madres.....	322
Gráfico 26 - Grau de acordo com os enunciados.....	323

Índice de figuras

Figura 1 - Esquema geral da tese.....	35
Figura 2 - Conceitos principais do Capítulo I.....	37
Figura 3 - Currículo intercultural - Elaboração própria.....	69
Figura 4 - Conceitos principais do Capítulo II	93

Figura 5 - Conceitos principais do Capítulo III.....	134
Figura 6 - Princípios para o diálogo intercultural.....	158
Figura 7 - Conceitos principais da parte teórica.....	159
Figura 8 - Caminho metodológico.....	161
Figura 9 - Problemática da pesquisa.....	171
Figura 10 - Concepção da pesquisa.....	191
Figura 11 - Desenho da investigação.....	201
Figura 12 - Cronograma das fases da investigação.....	202
Figura 13 - Etapas do questionário.....	211
Figura 14 - Tipos de “talleres”.....	214
Figura 15 - Conteúdo dos “talleres”.....	218
Figura 16 - Metodologia dos “talleres”.....	219
Figura 17 - Entrada no campo.....	227
Figura 18 - Resumo dos “talleres”.....	228
Figura 19 - Árvore das categorias.....	235
Figura 20 - Ejes temáticos.....	342
Figura 21 - Módulos formativos.....	344

Índice de quadros

Quadro 1 - “Talleres” para famílias imigrantes em Catalunha.....	125
Quadro 2 - Tipo de medidas de acolhida as famílias imigrantes na Espanha.....	129
Quadro 3 - Questões da pesquisa.....	168
Quadro 4 - Quadro objetivos da pesquisa.....	169
Quadro 5 - Sujeitos da investigação.....	174
Quadro 6 - Critério para seleção das famílias imigrantes.....	175
Quadro 7 - Critérios para seleção dos professores.....	175
Quadro 8 - Nacionalidades e famílias estudadas.....	176

Índice de tabelas

Tabela 1 - Estrutura da tese.....	32
Tabela 2 - Estrutura da tese: parte teórica.....	36
Tabela 3 - Perspectivas do multiculturalismo segundo Maclaren (1997).....	51
Tabela 4 - População total, imigrada e estrangeira na Espanha (1971-2008).....	102

Tabela 5 - Número de estrangeiros residentes na Espanha 2007-2008.....	104
Tabela 6 - Número de imigrantes segundo a procedência.....	106
Tabela 7 - Imigração latino-americana na Espanha 1998-2008.....	107
Tabela 8 - Variação dos estrangeiros latino-americanos com autorização de residência.....	108
Tabela 9 - Evolução da população catalana de 2000-2008.....	109
Tabela 10 - Distribuição dos alunos estrangeiros por grau de ensino, 1999-2008.....	116
Tabela 11 - Políticas e programas em Catalunha para a imigração.....	119
Tabela 12 - Dificuldades comunicativas família/escola.....	163
Tabela 13 - Evolução da população em Vilassar de Mar.....	173
Tabela 14 - Evolução da imigração em Vilassar de Mar.....	173
Tabela 15 - Dados da escola 1.....	176
Tabela 16 - Porcentagem de alunos estrangeiros na escola 1.....	177
Tabela 17 - Dados da escola 2.....	177
Tabela 18 - Porcentagem de alunos estrangeiros na escola 2.....	177
Tabela 19 - Dimensões de análise para realização das entrevistas.....	206
Tabela 20 - Fases de realização dos “talleres”.....	223
Tabela 21 - Conceituação das categorias.....	229
Tabela 22 - Dimensões e categorias dos “talleres”.....	230
Tabela 23 - Categorias indutivas / dedutivas.....	236
Tabela 24 - Descrição das categorias.....	237

Introdução

A - Gênese do estudo: Os primeiros olhares

*“Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento da minha história, mas também, em um momento de outras histórias, mas: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me”
(Charlot, 2000, p.68)*

Minha aproximação com o tema educação intercultural se justifica por motivos do campo acadêmico, profissional e pessoal. No campo profissional, meu primeiro envolvimento com este tema, foi através dos estudos realizados na disciplina Currículo, ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB¹ na qual realizei pequenas investigações sobre classe social, etnia e religiões relacionando com o campo do currículo.

A partir desta primeira aproximação com o tema dentro do contexto de ensino/aprendizagem, sentia-me motivada a ampliar minhas leituras e criar novos espaços de discussões específicos sobre o respeito e a tolerância a diferentes culturas dentro da Universidade. Fato este que me motivou a realizar um seminário sobre currículo e interculturalidade, trazendo para a UNEB grandes pesquisadores locais para tratar desta temática. Posteriormente, através destes contatos e com minhas reflexões²

¹ Comecei a ensinar a disciplina fundamentos do currículo na UNEB em 1997. Aqui encontrei o espaço epistemológico que buscava para ensinar e aprender sobre o tema Intercultural. Através dos estudos desenvolvidos no Departamento de Educação, Campus XV, apresentei comunicações em congresso e participei de vários cursos de formação sobre interculturalidade e educação.

² A busca em desenvolver um trabalho trazendo a discussão sobre a diversidade cultural estava vinculada à grande quantidade de pesquisas a nível nacional que se centravam neste tema, além da teorização educacional apontar como algo intrinsecamente necessário para trabalhar nos curso de formação de professores, além do incentivo legal fundamentado na política curricular oficial, evidenciada pelos temas “Pluralidade Cultural”, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apontando para a necessidade de se refletir sobre o tema.

inquietações³ trazidas pela disciplina currículo, iniciei um mestrado na área de educação.

Nesta segunda etapa de envolvimento *-etapa acadêmica-* com o tema interculturalidade, tive a oportunidade de participar, como aluna do mestrado em educação de disciplinas que tratavam sobre o currículo e as relações de poder, as concepções de educação intercultural, a formação dos professores e o desafio da interculturalidade, dentre outras. Todas estas temáticas me ajudaram a ampliar minha formação, bem como delimitar o tema que queria seguir pesquisando. Durante o mestrado, realizei uma pesquisa que tinha como objetivo analisar a relação entre currículo e interculturalismo, buscando compreender suas teias de relações, seus pontos de encontro, rupturas, tensões e/ ou conflitos, na tentativa de delinear uma aproximação/distanciamento da abordagem do currículo inspirado na interculturalidade.

Ao fazer revisão teórica para a escrita da dissertação de mestrado, tive contato com uma grande quantidade de autores espanhóis que se dedicavam ao estudo da interculturalidade no âmbito da educação. A grande quantidade de produção bibliográfica sobre a educação intercultural da Espanha estava relacionada com o recebimento de um grande contingente de imigrantes nas últimas décadas. Este fato me chamava muita atenção para a possibilidade de viver uma experiência como imigrante e estudar esta condição. Assim, pensei em seguir os estudos de doutorado neste país com a finalidade de estudar e vivenciar as discussões da interculturalidade a partir de outro contexto.

Esta escolha estava implicada não somente em plano de conhecer outros referenciais teóricos sobre a educação intercultural, mas em poder estar em contato com outras culturas, outras línguas, outras tradições, em ter outras vivências como educador-

³ A busca deste tema se deu ao entender que o currículo, visto como documento (programas-planos) tinha caráter intercultural, mas as representações sobre a diversidade cultural veiculadas por alguns professores e alunos de pedagogia eram preconceituosas ou festivas sobre a diversidade. Daí resolvi, através de um estudo de investigação, interpretar estas representações e compreender que tipo de currículo (entendido como política cultural- conhecimentos-prática social) estávamos desenvolvendo na Faculdade de Pedagogia.

investigadora e como pessoa. Entendia que vivendo uma experiência como “imigrante” me possibilitaria um olhar mais amplo sobre o tema que queria estudar. Um olhar mais profundo sobre meu entorno - país/trabalho/vida - que visto de longe me possibilitaria cruzar vários referenciais de ser e entender o mundo.

Deste modo, após terminar o mestrado, iniciei meu doutoramento na Universidade de Salamanca - Espanha. Como meu interesse específico era o tema da diversidade, escolhi o programa interdepartamental: *Pluralidad, Marginación e Integración: perspectivas de las Humanidades*. Em contato com este programa tive oportunidade de assistir as disciplinas: “*la imagen del “otro”: marginación e integración em la historia*, disciplina que me possibilitou revisar o processo de imigração dentro da história das humanidades; *Integración o diversidad en el siglo xxi*, um espaço para pensar a diversidade cultural dentro dos contornos dos dias atuais; *etnografía en contextos de diversidad, locus privilegiado para delinear a proposta metodologica com o estudo da interculturalidade*; *historia del curriculum*, matéria que me favoreceu a pensar a interculturalidade vinculada à educação, dentro da história.

Com essa diversidade de disciplinas vinculadas à área intercultural, tinha uma gama de possibilidade de temas para investigar, fato que me causava dúvidas sobre o foco da pesquisa que ia desenvolver, pois estava em um universo tão plural e rico para o estudo com a diversidade que não sabia se seguia no âmbito da formação docente, na perspectiva da integração dos alunos às escolas ou a vertente comunicação famílias, imigrantes e escola. Todos esses temas estavam intrinsecamente relacionados com o currículo escolar e qualquer que fosse minha opção adentraria em um universo teórico e prático muito instigante.

No ano seguinte, depois de concluir os créditos teóricos do doutorado, fiz dois estudos de investigações⁴, diretamente relacionados ao tema da diversidade dentro da escola e, com a aprovação destes estudos, pude iniciar a escrita de minha tese doutoral.

⁴ O diploma de estudos avançados (DEA) é um certificado-diploma dos estudos de doutorado que garante e valida a “Suficiencia Investigadora” e reconhece o trabalho de doutorado em uma determinada área do conhecimento. Este diploma autoriza o estudante de doutorado a realizar a tese.

Paralelo a escrita e leitura do projeto de tese, para ampliar o meu olhar sobre o tema da interculturalidade na Espanha, participei de vários *talleres*, congressos, seminários e simpósios relacionados com a diversidade cultural em várias regiões da Espanha. Todos estes espaços de aprendizagem serviram de fio condutor, dando sentido ao que queria estudar, possibilitando um leque de caminhos teóricos e metodológicos para a linha de investigação que vinha desenvolvendo, bem como fomentando novas inquietudes que marcaram o momento da escolha do caminho a seguir.

Neste itinerário de busca de novas formas de pensar a interculturalidade, participei de eventos na Universidade de Barcelona (UB) e fiz contato com um grupo de professores/as que estavam diretamente vinculados a temática da diversidade cultural. Entendendo que a região de Barcelona, dentro da Espanha, é uma das regiões que mais recebe imigrantes a nível nacional, a Faculdade de Pedagogia desta Universidade estava/esta desenvolvendo grandes investigações, fazendo publicações e congressos sobre a temática. Desta forma, encontrei o locus privilegiado na UB para realizar minha tese. Por isso, ao término do segundo ano, transferei para a Universidade de Barcelona, Departamento de Didática e Organização Educativa (DOE) minha tese com o intuito de trabalhar a interculturalidade e imigração vinculada a escola e famílias imigrantes latino-americanas.

Dentro das muitas possibilidades que podia seguir investigando dentro da UB, foi através do encontro com o grupo GIAD (Grupo de Investigación em Assessoramento Didático) que me senti abrigada teoricamente e pessoalmente para seguir estudando e pesquisando o tema da interculturalidade em Catalunha. A relação com o grupo GIAD⁵ serviu de locus privilegiado para me aproximar do tema citado, vinculando as questões de estratégias didáticas para acolher crianças e famílias imigrantes recém chegadas a Catalunha. O encontro com este grupo foi o espaço que necessitava para discutir minhas

⁵ O grupo de investigação y assessoramento didático (GIAD) está vinculado ao Departamento de Didática e Organização Educativa da UB. Este grupo está constituído por professores/investigadores interessados em triangular investigação-inovação, docência-avaliação assessoria curricular e as instituições educativas a partir de um enfoque ecossistêmico, pautado na mirada transdisciplinar sobre a construção do conhecimento, sobre a educação intercultural e sobre a vida.

leituras sobre interculturalidade e vivências como imigrante. Foi a partir deste espaço de ensino e aprendizagem que encontrei abrigo para desenvolver minha investigação⁶.

A escolha do tema a que se dedica esta tese “*Diálogo entre famílias e escolas em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades*” estava implicada não somente com meu itinerário epistemológico, mas tinha um envolvimento pessoal. Esta temática estava diretamente articulada com minha vivência como imigrante, proveniente do Brasil, mãe de uma aluna em educação primária recém chegada a Espanha. Esta situação me fez ver com maior clareza a complexidade do processo de investigação a que me propus realizar.

Podia analisar o tema não somente como pesquisadora do tema em análise, professora do tema de estudo, mas como mãe de uma criança imigrante, sentir na pele a relação professor/a - família imigrante-escola, as barreiras de comunicação, as expectativas e as percepções como mãe e como professora. Tinha universos teóricos e práticos que me possibilitavam analisar o processo de acolhida às crianças recém chegadas, a comunicação com a instituição escolar em geral, a integração ou não com outras famílias etc.

Deste modo, a escolha não se deu em função de um projeto pronto e acabado, mas estava literalmente implicado com a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Fazer a pesquisa envolvendo a participação das famílias imigrantes na escola consistia em rever minha própria trajetória como imigrante, minhas vivências entre as outras famílias imigrantes, a refletir nossa linguagem e forma de vida, significava conversar com pessoas imigrantes, conversar comigo mesmo, trabalhar com eles, assistir suas funções sociais e rituais, visitar suas casas e convidá-los à minha. Estive

⁶ Dento do Grupo de investigação e GIAD, a professora Carme Oliver dirige uma linha que investigação EDI: Escola Diversidade e Integração. Este grupo de estudo e investigação é intersectorial e interdisciplinar que se fundamenta em um trabalho colaborativo de diferentes professoras com o intuito de se estabelecer pontes entre a Universidade e escola. <http://www.ub.edu/doe/recerca/giad/cas/index.html>.

presente em todas as situações possíveis, aprendendo a conhecer as famílias latino-americanas em ambientes distintos e com diferentes facetas⁷.

Assim, não fiz a pesquisa como visitante, uma pessoa de fora, mas tinha um largo período de residência, fato que me possibilitou fazer uma leitura densa do problema estudado. Queria fazer uma leitura micro e macro do universo pesquisado. Por um lado estava debruçada em um grande referencial sobre imigração e por outro estava vivendo como imigrante e com imigrantes. Por isto, minha decisão na seleção do tema e do caminho metodológico a seguir foi tomada a partir das múltiplas razões e motivações que me cercavam. Desta forma, a escolha do tema da presente tese se concretizou a partir do movimento entre teoria e empiria. Um processo de construção e desconstruções de questões, revisão dos conceitos, construção de novas proposições e, conseqüentemente, algumas opções. *Meu caminho foi-sei construindo na caminhada*. Assim, a minha escolha não se deu de forma linear e fechada, através de um projeto pronto trazido do Brasil, mas envolveu muitos motivos, sendo resultado de uma análise heurística, holística e complexa.

Enfim, esta tese não se trata meramente de um projeto de pesquisa para conseguir o título de doutora, um estudo desvinculado da minha história, mas esta diretamente implicada com os meus estudos anteriores, com o meu itinerário acadêmico como professora e investigadora da área e com as minhas vivências e inquietudes como imigrante na Espanha⁸. Esta tese é um convite à reflexão sobre a comunicação entre famílias e escola em contexto de diversidade.

⁷ O investigador se torna um instrumento de medida no processo de interpretação dos fatos. ...*Influye a través de su motivación, de su interés, de su capacidad de conducción y su oportunidad, en mayor medida* (Oliver, 2002, p. 467) daí que existem algumas limitações que devem levadas em conta no itinerário do processo de investigação: ao mesmo tempo em que minha condição como mãe, imigrante e professora me facilita a interpretação dos fatos dentro de uma perspectiva mais ampla da realidade investigada; é importante ressaltar, que a necessidade de ver este tipo de implicação no processo de trato das informações coletadas de forma que possa ver a complexidade da realidade, fazer o distanciamento para analisar com mais clareza as informações.

⁸ Sendo esta pesquisa resultado, de certa forma, de minha convivência com as famílias, bem como fruto nosso olhar sobre a comunicação entre famílias e escola, o exercício de aproximação e distanciamento foi um desafio constante.

B - Problema e relevância da tese

Nesse início de século, vivemos um período de muitas perplexidades, desafios e tensões. Paradoxalmente, o mundo está mais interconectado, foram quebradas barreiras alfandegárias, as tecnologias de informação e comunicação modificaram o processo de trabalho, aproximaram os mercados, as culturas, as pessoas etc. Nesse mesmo mundo, consubstanciaram-se processos discriminatórios de racismo e xenofobia que atingem grupos socioculturais fragilizados economicamente e agravaram-se as dificuldades sociais, a miséria, a fome, a pobreza, etc.

E, dentro deste novo cenário, o crescimento da imigração⁹ constitui um fator que demanda novos desafios à sociedade global, especificamente a escola, com implicação para as famílias que se convertem em foco principal de atenção no contexto de diversidade cultural. A relação família migrante e escola vêm impactando a teorização educacional contemporânea através da ênfase dada aos estudos e pesquisas sobre esse tema por autores como Madruga (2002), Besalú (2002, 2003), Garreta (2005, 2007a, 2007b, 2008), Oliver (2007, 2008), Carrasco (2004), Essomba (2006), Aparicio e Veredas (2003), Bueno y Belda (2005), dentre outros. Educadores e pesquisadores analisam a necessidade de uma pedagogia intercultural/ multicultural¹⁰ para a

⁹ O fenômeno da imigração deve ser considerado com distintos enfoques e perspectivas, atendendo a sua complexidade, entendendo as potencialidades que podem derivar do mesmo e, neste sentido, entendendo que o fator decisivo será a educação (Abad y Belda, 2005). O crescimento do fenômeno migratório internacional está produzindo grandes mudanças nas sociedades contemporâneas: mudanças sociais, econômicas e identitárias.

¹⁰ Como señalan Besalú, Campani y Palaudorios, (1998, p.7), aunque el fenómeno migratorio ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, la problemática intercultural no puede reducirse a la cuestión de la inmigración y la incorporación de los hijos de los inmigrantes en la escuela. El debate sobre la interculturalidad ha sido impulsado desde la década de los sesenta por diversos y complejos procesos socioculturales, entre otros: La reemergencia en los años 60 y 70 de las culturas minoritarias nacionales territorializadas y su reivindicación del derecho a una expresión cultural autónoma; tendencia que en los 70 y 80 se traduce en la reivindicación del derecho a la diferencia y en los 90 desarrolla un tipo de comunitarismo hostil a los “otros”, los inmigrantes, los extranjeros,... El impacto sobre las culturas nacionales y regionales de la integración europea. La acelerada movilidad de las poblaciones, la reducción de las distancias físicas, el aumento del racismo, la xenofobia y los conflictos culturales. El establecimiento definitivo de los inmigrantes en la Europa del norte y el paso de “tierra de emigración” a “tierra de inmigración” de la Europa del sur.

construção de uma sociedade com equidade social e para o desenvolvimento de uma cidadania e diálogo entre as diferentes culturas.

Entendendo que a educação começa na família e se prolonga na escola, que a família é um fator imprescindível na educação das crianças, sendo um *locus* privilegiado de socialização, espaço por excelência de relações, de motivações, de transmissão de crenças, valores e hábitos, ao mesmo tempo, a escola, instituição privilegiada de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento, *locus* de vivência e convivência entre as diferentes culturas, por sua vez, demanda colaboração dos progenitores para poder realizar sua tarefa de forma satisfatória. No entanto a colaboração entre família e escola nem sempre é fluida ou frutífera como seria conveniente que fosse. “(...) *Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos*”¹¹. (Garreta, 2007a, p. 1) A falta de entendimento entre famílias¹² e professores dificulta o trabalho comum pelo projeto educativo dos alunos imigrantes, aumenta as desvantagens educativas dos mesmos e dificulta a colaboração e a convivência entre as escolas e os progenitores.

A diversidade de aproximação que explica os diferentes modelos de comunicação entre família e escola revela que se trata de uma realidade bastante complexa, por isto existem diferentes modelos de pesquisas que analisam esta realidade (De Haan y Elbers, 2005 apud Oliver; San Martin y Costa, 2009). Uma das vertentes considera que os conflitos gerados, nesta relação, são por razões de déficits lingüísticos

¹¹ As mudanças sociais e culturais recentes favorecem a uma melhor relação entre família e escola: a melhora do nível de instrução, o incremento da ideologia de participação, a democratização da sociedade, a atitude dos cidadãos em relação aos serviços, reivindicando mais direitos e comprometendo-se com os serviços públicos, dentre muitos outros fatores favoreceram a lenta, porém ascendente presença das famílias nas escolas e a crenças de reivindicações da família como componente fundamental para ajudar e apoiar a escola e vice-versa. No entanto, nem sempre este papel está claro ou bem entendido, fato que gera território de controle, vigilância e ameaça de invasão de espaços, gerando uma paz armada (Maulin, 1997 apud Garreta, 2008).

¹² Não podemos ignorar o papel central da figura da mãe no acompanhamento da escolaridade dos filhos e filhas. Embora não tenhamos mencionado nesta investigação, a análise realizada indica a pertinência de se considerar, a mediação da variável gênero com outros elementos implicados nas formas de mobilização familiar e êxito escolar.

e/ou comunicativos por consequência das diferenças na socialização por razão de classe, cultura, aspecto que dificulta o estabelecimento de pontes entre família e escolas.

Desde outras perspectivas se analisam as dificuldades comunicativas responsabilizando as próprias institucionais educativas pelo fracasso escolar, propondo uma análise crítica sobre as práticas e mecanismos, a maioria das ocasiões inconscientes e/ou invisíveis, de exclusão e oportunidade (Bourdieu y Passeron (1977) ou Giroux (1983). Finalmente, existe uma terceira abordagem que busca superar esta confrontação mediante uma perspectiva mais integradora. Esta perspectiva compreende que a relação escola e família não se constroem de maneira automática, porém que podem ser parcialmente negociada ou reconstruída a partir de uma contextualização das dinâmicas comunicativas, crenças e ações em situação concreta e particular (Ogbu, 1991).

Adotar esta perspectiva integradora para analisar a relação entre família e escola implica não entender a comunicação nos centros educativos reduzida unicamente a uma análise enfocando o entorno micro social (subjetividades, identidades, representações) ou análise centrada no contexto macro social (estrutura social, desigualdades, classes), mas buscar compreender a comunicação através de uma visão sociocultural mais ampla, integradora e relacional.

Deste modo, uma perspectiva integradora busca compreender a comunicação entre família e escola apontando algumas evidências sobre a diversidade de situações, interesse e expectativas que existem entre ambos os sistemas que podem conduzir ou gerar choques entre eles: as barreiras lingüísticas tornam a comunicação limitada, separando o pessoal da escola dos familiares dos estudantes, a falta de disponibilidade de alguns pais por questões de horário de trabalho, condições de vida, nível de escolaridade insuficiente para ajudar os estudos de seus filhos, pouco interesse ou escassa motivação para participar da vida na escola, pouco ou quase nulo conhecimento do sistema educativo dos países de acolhida, diferenças entre a organização hierárquica de ambos os sistemas, as diferenças entre sistema de crenças e regras que regem a instituição escola e as famílias, a diferença entre as expectativas e interesses dos

progenitores e instituição escolar podem dificultar a comunicação (Garreta, 2005; 2007a, 2007b; 2008, Bueno y Belda 2005).

Todos estes fatores culturais, lingüísticos econômicos e institucionais somados às espirais negativa ou positiva que se podem gerar dentro da comunicação, através das representações, sentidos e interesses conjuntos, dificultam ainda mais a participação/comunicação (Garreta, 2005, 2007a, 2007b, 2008). As percepções dos professores e professoras sobre a família determinam as relações comunicativas assim como as percepções das famílias podem travar ou facilitar a comunicação. As famílias podem perceber as escolas com grandes expectativas, um *locus* de apoio e ajuda a melhora social, porém também com um sentimento insegurança, desconforto, e com certa desconfiança pela percepção de não ter as mesmas possibilidades dos espanhóis ou *comunitários*. Por outro lado, desde a instituição escolar se geram atribuições sobre as famílias nem sempre com um caráter positivo. São estas questões fundamentais para analisar como se geram estas espirais de expectativas e que conseqüências têm a aceitação, o desprezo da frustração.

*“La experiencia previa de estos progenitores, tanto en su vida laboral como en la escolar, además de las **oportunidades del contexto**, es importante por lo que supone de definición de las actitudes y expectativas que se forman respecto a los hijos e hijas (no siempre coincidentes) y por lo que representa de definición e implicación en este proyecto educativo/escolar. Pero, además, creemos que existen **espirales positivas y negativas en la comunicación** que se van construyendo y que acaban definiendo la relación que mantendrá una familia con la escuela y sus profesionales, distancias previas, errores de interpretación de mensajes en un determinado momento, etc. pueden conducir a una espiral negativa de relaciones por la mala predisposición de alguno de los interlocutores y, por tanto, seguir generando situaciones mal interpretadas que llevarán a un distanciamiento, cuando no conflicto, con algún profesor, con el director, con la escuela. Al contrario, una distancia inicial también puede ser superada por una espiral de experiencias positivas.”* (Garreta, 2007a, p.4).

Estes espirais positivo ou negativo da comunicação¹³ são gerados pelo fato da resposta da família nem sempre acontecem de forma esperada, assim como a resposta da escola nem sempre agrada a família¹⁴. Assim se faz necessário melhorar os canais de comunicação entre ambos para se conseguir melhor êxito de aprendizagem dos alunos e alunas, sobretudo, em um contexto de diversidade cultural. Neste sentido, faz-se necessário entender as expectativas dos progenitores sobre a escola, assim como dos professores sobre as famílias de minorias étnicas, cujo conhecimento facilitará o desenho e implementação de estratégias didáticas e curriculares para ajudar e apoiar as ações pedagógicas dos profissionais da educação, bem como a criar pontes de comunicação entre ambos os sistemas, fato que é de suma importância para melhorar o desempenho dos alunos. É por isso que se faz necessário pesquisar e fazer novas proposições sobre esta temática para melhorar a comunicação na escola e ampliar as oportunidades educativas das minorias étnicas.

Nesse cenário complexo surge um campo de estudo que se tem constituído como *locus* de saber, onde encontramos abrigo teórico-metodológico para subsidiar a discussão do nosso trabalho. Assim, nos interessa interpretar e compreender as representações de ambos os sistemas: famílias imigrantes e profissionais da educação acerca do processo de comunicação em um entorno de diversidade cultural; analisar as expectativas das famílias e dos professores/as a respeito da escolarização dos menores imigrantes; analisar o acompanhamento educativo e o suporte das famílias imigrantes a seus filhos e filhas a partir das seguintes questões:

1. Qual é a relação comunicativa entre famílias e escola para lograr apoio educativo dos menores imigrantes?

¹³ Na Espanha a comunicação família e escola se apresenta de diferentes maneiras: através de reuniões no início do curso escolar que funciona como *locus* para apresentar os professores e expor as estratégias, regulamentos, explicar os objetivos, etc. Existe também um outro tipo de reunião individualizada que se chama tutoria na qual pode ser solicitada pelo professor ou pela família para falar os êxitos e as dificuldades das crianças. Além destes espaços legais, existem espaços não formais que funcionam como contato rápido e direto na hora da entrada e/ou saída das escolas, as celebrações escolares, etc

¹⁴ Os estudos apontam que as famílias não sabem até que ponto podem implicar-se na educação de seus filhos e filhas. Existe medo de invadir o terreno profissional dos professores. Existem muitos medos, desconfiança, incertezas e ameaça de invasão do território alheio (Garreta, 2005).

2. Quais as representações sociais das famílias imigrantes latino-americanas e dos professores/as de educação primária acerca da comunicação nas escolas?
3. De que forma a representação dos professores/as e famílias imigrantes instituem (ou não) um diálogo intercultural no âmbito da escola?

As possíveis respostas a estas questões caracterizam-se como uma exigência mínima à pluralidade de olhares sobre a realidade socioeducativa em contexto de imigração. Estudar, pesquisar e propor estratégias para melhorar a comunicação intercultural no âmbito da escola através busca da leitura das singularidades professores/famílias, através de suas respectivas representações, articulando-as com o contexto mais amplo, por isso me propus aos seguintes objetivos;

- Analisar as formas de comunicação entre família e escola para lograr o apoio educativo dos menores imigrantes;
- Descrever, compreender e interpretar as representações das famílias imigrantes latino-americanas e de professores de educação primária acerca da comunicação e as implicações destas representações para o processo de construção do diálogo intercultural no âmbito escolar;
- Analisar se essas representações dos professores/as e das famílias imigrantes, acerca da comunicação intercultural, veiculam (ou não) uma proposta de diálogo intercultural.

É a partir da leitura e complexidade do fenômeno migratório através da observação, escuta e leitura que analiso a questão dessa inter-relação entre professores e famílias imigrantes na tentativa de fazer uma leitura da/sobre a comunicação no âmbito da escola em contexto de diversidade, focalizando em suas diferentes facetas que trilhamos os caminhos desta pesquisa. Por isso, seguimos uma abordagem qualitativa, pautada em uma leitura mo fenômeno social pesquisado, através estudo de casos em que serão contrastadas, explicitadas e interpretadas as representações de ambos os sistemas acerca da comunicação em contexto de diversidade, buscando, através de uma análise

relacional compreender como essa representação institui (ou não) um diálogo intercultural.

O estudo de uma temática desta natureza se faz relevante dentro da perspectiva das políticas global, nacional e local através do desafio posto para a convivência e o diálogo intercultural em âmbito geral, em particular, no campo da educação. Considerando que as dificuldades comunicativas entre famílias e escola não deixam de ser um grande fator que entorpece o desenvolvimento de programas educativos que pretendem oferecer um marco igualitário de oportunidades aos alunos, trazendo implicações para integração sócio-educativa das crianças em contexto de diversidade cultural e, considerando que a aprendizagem dos alunos (as) é mais significativa e se realiza com maior sucesso quando se processa em um entorno em que professores e famílias colaboram e que a compatibilização dos universos culturais de ambos os sistemas - através do diálogo e interações - produzem resultados benéficos aos estudantes; por todos estes motivos se faz urgente um estudo deste caráter que busca criar pontes para o estabelecimento de um diálogo intercultural no âmbito da escola em um contexto de diversidade cultural.

Além da relevância social, cultural e educativa o estudo deste tema também é uma exigência das políticas e normativas das legislações da Espanha e Catalunha sobre a implicação das famílias no contexto de ensino-aprendizagem:

- Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada el 3 mayo del 2006 (BOE nº 106), señala en sus Principios (Título Preliminar, pp.17160) que: Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes;
- Plan estratégico de ciudadanía y inmigración del Ministerio do Trabajo e Asuntos Sociales: Es necesario desarrollar actuaciones encaminadas a incorporar a las familias inmigrantes a la vida escolar, tanto en la fase de acogida como a lo largo de todo el proceso, favoreciendo su

participación activa y promoviendo su implicación en la educación de sus hijos;

- Resolución del 20 de mayo de 2001 que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación primaria y secundaria de Cataluña, se afirma que la colaboración y la participación de las familias es imprescindible para alcanzar unos mejores resultados educativos.

Desse modo, além do meu interesse em particular, fruto da minha trajetória como professora/pesquisadora/imigrante, o atual contexto aponta/ confirma a necessidade de estudos que como este venham propor uma reflexão sobre as expectativas, interesses e compromisso entre escola e família em contexto de diversidade cultural.

Estudar o diálogo entre família e escola em contexto de diversidade cultural torna-se imprescindível no contexto epistemológico atual em que a educação passa por uma crise conceitual¹⁵ na qual as singularidades são resgatadas. Nesse novo cenário torna-se imprescindível interpretar as representações sociais das famílias e professores/as acerca da comunicação intercultural e as implicações dessas representações para a construção do diálogo intercultural no interior das escolas.

Em suma, creio que esta tese trata de uma trama teórica que ajudará as famílias, professores e investigadores a compreender-reconhecer a complexidade das expectativas, desejos, interesses e compromissos das famílias com a escola e da escola

¹⁵ O modelo de racionalidade científica, em alguns dos seus traços principais, atravessa uma crise (Santos, 1996). Este momento crítico faz desvelar os limites, a fragilidade dos pilares em que se funda o conhecimento moderno, questionando as verdades consideradas universais. Esse desvelamento da concepção de ciência como verdade, como única forma de entender o mundo, coloca o momento atual como historicamente privilegiado. Hoje, se contestam as bases epistemológicas de um conhecimento que há quatrocentos anos se constituiu como hegemônico, verticalizado, fragmentado, monotético e dogmático. Hoje se questiona as meta-narrativas, as disciplinas, as especializações, a dicotomia sujeito/objeto. Apontam-se novos discursos onde aparecem o conhecimento relacional (Santos, 1996), a interdisciplinaridade (Fazenda, 1993), Tradisciplinariedade (Morais, 2006, Oliver, 2008, De La Torre, 2007), a multirreferencialidade (Ardoino, Burnham, 1998, Macedo, 1998), e a ciência complexa (Morin, 1998), dentre outros. No Próximo capítulo discutiremos as bases epistemológicas do novo paradigma e as suas implicações para a educação e cultura.

com as famílias em contexto de diversidade. É um convite à reflexão sobre as representações da comunicação entre progenitores e profissionais da escola e as implicações destas representações para o processo de construção do diálogo intercultural no âmbito escolar.

C - Fases e estrutura da tese

A pesquisa sobre as relações entre o mundo da educação e as relações famílias/escolas constituem objetivo central desta tese. Nosso interesse específico é identificar, compreender e interpretar as representações sociais dos professores e das famílias imigrantes latino-americanas acerca da comunicação em contexto de diversidade cultural para delinear estratégias que possibilitem a construção de um diálogo intercultural entre os progenitores e os profissionais da educação.

Para realização deste propósito abordamos este tema dentro de uma visão holística, buscamos dialogar com referências múltiplas na tentativa de entender os vários significados que fazem parte dessa situação, compreendendo o que está instituído (políticas e programas) para o acolhimento das famílias imigrantes no âmbito educativo, mas, sobretudo saber como o instituído se institui, ou seja, como estas políticas são corporificadas pelas representações dos sujeitos envolvidos, ou seja, ir até o cotidiano escolar onde as políticas verdadeiramente se concretizam, onde se dão as dinâmicas das relações.

Portanto, esta tese se divide em duas partes: uma parte que trata do âmbito teórico dedicada à reflexão sobre diálogo intercultural nas escolas, abordando esta temática dentro do plano epistemológico através da revisão dos conceitos dentro de uma visão paradigmática; um plano contextual global/local, enfatizando a chegada do novo contingente migratório às escolas e um plano subjetivo abordando as implicações das representações neste processo. Para isso, explicaremos todos os conceitos que estiveram subsidiando nossa leitura sobre a educação intercultural, integração socioeducativa, representações sociais e diálogo em contexto de diversidade.

A segunda parte da tese diz respeito ao âmbito metodológico, explica e justifica o caminho que escolhemos para fazer a investigação e, aborda a perspectiva de conhecimento que orientou a pesquisa, os instrumentos e as técnicas para o trato das informações analisadas e, para concluir, apresenta a análise dos resultados, bem como as conclusões do estudo desenvolvido.

Como podemos ver na tabela abaixo:

Estrutura da tese	Parte teórica	Educação e interculturalidade: reflexões epistemológicas	<ul style="list-style-type: none"> • O novo cenário epistemológico e o lugar da educação e das culturas • Educação intercultural: da tolerância ao reconhecimento • Currículo intercultural: uma resposta ao trato à diversidade desde o âmbito de projetos e práticas • A tradução do currículo intercultural através da prática do professor/a • O papel da família no contexto educativo intercultural: aprender a viver juntos, esta é a questão!
		Imigração e integração no novo cenário global: uma reflexão sobre o âmbito educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Um mundo global? Uma mirada sobre o fenómeno migratório • A imigração na Espanha • A imigração em Catalunya • Imigração e integração: uma olhar socioeducativo • Acolher para integrar? Políticas e programas para a acolhida socioeducativa
		Representações sociais e diálogo intercultural: o eu e o outro	<ul style="list-style-type: none"> • A representação como a decodificação da realidade • Representações e identidades culturais: entrelaçando olhares • As crenças e representações dos professores no cotidiano escolar • Família e escola em contexto de diversidade cultural: por uma prática dialógica intercultural
	Parte empírica	Desenho e desenvolvimento da investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Reconfigurando o problema • Descrição e justificação do método • Estudo de casos • O papel do investigador • Etapas da investigação • Técnicas para obtenção das informações • O desenvolvimento da investigação • Técnicas para análises das informações
		Análises e interpretação das informações	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos <i>talleres</i> • Análise dos questionários • Análises das entrevistas • Conclusão • Proposição

Tabela 1 - Estrutura da tese

Como verificamos na tabela acima, na **primeira parte** da tese dividimos o capítulo teórico em três partes: a primeira sobre Educação e Epistemologia a segunda sobre Imigração e Integração e a terceira sobre Linguagem e Representação. Todos os três itens do primeiro capítulo estão inter-relacionados. A ideia principal é pensar a investigação desde o ponto de vista epistemológico, subjetivo e global/local.

O **capítulo I** se intitula: *Educação e interculturalidade: reflexões epistemológicas*. Expõe algumas das visões das literaturas do campo da educação e epistemologia contemporânea sobre os desafios, as tensões, as possibilidades da construção de um diálogo intercultural em contexto de diversidade cultural. Por isto, realizamos uma discussão em torno do conceito de cultura e interculturalidade para delinear as possibilidades e os desafios para os professores, família e currículo na construção do diálogo intercultural.

O **capítulo II** intitulado *Imigração e integração no novo cenário global: uma reflexão sobre o âmbito educativo* está dedicado ao tema da imigração e integração vinculado à discussão do mundo global, enfatizando os movimentos migratórios na Espanha e Catalunha. Em seguida aborda a questão da imigração vinculada às mudanças do âmbito educativo, enfatizando as políticas e programas para a integração das famílias no contexto socioeducativo, através dos programas de acolhida e *talleres* para famílias recém chegadas. Esta sessão busca mostrar o que está sendo realizado para atender o novo contingente migratório e os desafios para a construção de um modelo acolhedor dialógico.

O **capítulo III** se intitula *Representações sociais e diálogo intercultural: o eu e o outro*. Apresenta um marco conceitual sobre as teorias das representações sociais e sua articulação com os conceitos de linguagem, identidade e diálogo intercultural, ou seja, uma breve revisão teórica sobre as inter-relações destes conceitos e a implicação do estudo do mesmo para entender a comunicação na escola. A intenção desta parte é explicar os espirais que se podem encontrar na comunicação e de que modo as representações podem ajudar ou dificultar a interlocução no âmbito escolar. Por fim,

apresenta a perspectiva dialógica como possibilidade para a construção do diálogo intercultural.

A **segunda parte** está dedicada a definir o aporte metodológico que seguimos ao longo da pesquisa e a realização da análise e interpretação das informações. No primeiro momento, **Capítulo IV**, descreve as opções teórico/metodológicas que orientaram a pesquisa, explicando o caminho e a caminhada que trilhamos para compreender e interpretar as representações sociais das famílias e professores acerca da comunicação em contexto de diversidade cultural. Para isso, reconfigura o problema da pesquisa, define as orientações teórico-metodológicas que utilizamos para construir o itinerário da pesquisa e justifica a escolha de nossas opções metodológicas. Posteriormente, apresenta o desenho da investigação e as respectivas técnicas utilizadas para coletar dos dados. Seguidamente define e justifica os instrumentos utilizados para análise e interpretação das informações, bem como as categorias que orientaram a análise e interpretação dos dados.

Após definir o desenho e o desenvolvimento da investigação, o **Capítulo V**, tem por objetivo interpretar e compreender as informações coletadas ao longo da investigação. O primeiro momento está dedicado à análise e interpretação dos *talleres* e das entrevistas; posteriormente analisa os resultados dos questionários aplicados a famílias e professores. De posse de todas estas informações, na conclusão, faremos um contraste e a complementaridade das informações, permitindo descrever e representar o fenômeno social estudado desde uma análise multifacetada, abarcando diferentes perspectivas dos atores investigados e do contexto.

Por fim, apresentaremos **proposições** para fomentar o diálogo intercultural no âmbito escolar, através da sugestão de um modelo formativo para famílias imigrantes que consideramos importante para ajudar no processo de construção de um diálogo intercultural entre progenitores e escolas.

A seguir, apresentamos uma síntese de todos os capítulos:

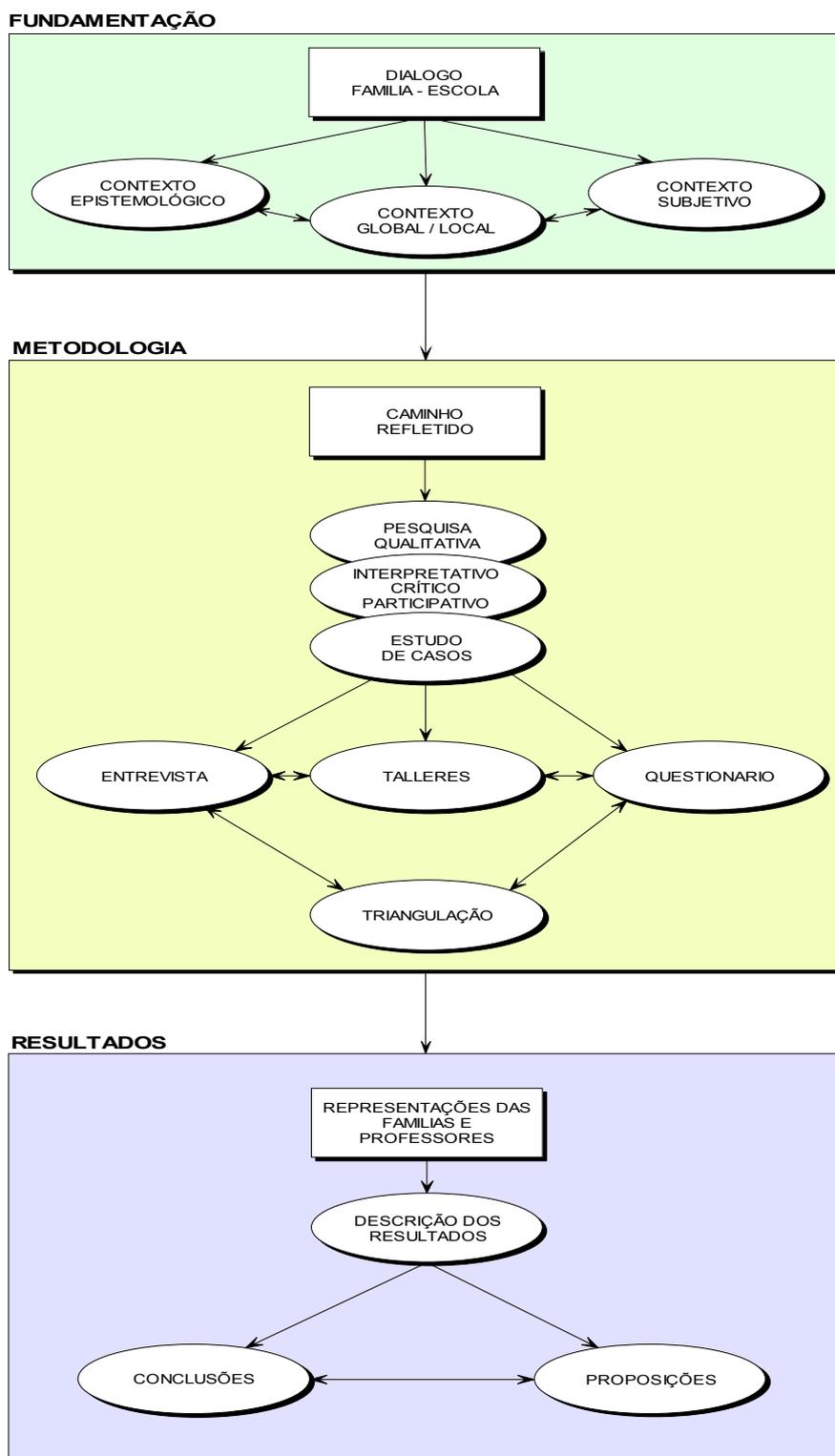


Figura 1 - Esquema geral da tese

Parte teórica

Estrutura da tese	Parte teórica	Educação e interculturalidade: reflexões epistemológicas	<ul style="list-style-type: none"> • O novo cenário epistemológico e o lugar da educação e das culturas • Educação intercultural: da tolerância ao reconhecimento • Currículo intercultural: uma resposta ao trato à diversidade desde o âmbito de projetos e práticas • A tradução do currículo intercultural através da prática do professor/a • O papel da família no contexto educativo intercultural: aprender a viver juntos, esta é a questão!
		Imigração e integração no novo cenário global: uma reflexão sobre o âmbito educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Um mundo global? Uma mirada sobre o fenômeno migratório • A imigração na Espanha • A imigração em Catalunha • Imigração e integração: uma olhar socioeducativo • Acolher para integrar? Políticas e programas para a acolhida socioeducativa
		Representações sociais e diálogo intercultural: o eu e o outro	<ul style="list-style-type: none"> • A representação como a decodificação da realidade • Representações e identidades culturais: entrelaçando olhares • As crenças e representações dos professores no cotidiano escolar • Família e escola em contexto de diversidade cultural: por uma prática dialógica intercultural

Tabela 2 - Estrutura da tese: parte teórica

Capítulo I - Educação e interculturalidade: reflexões epistemológicas

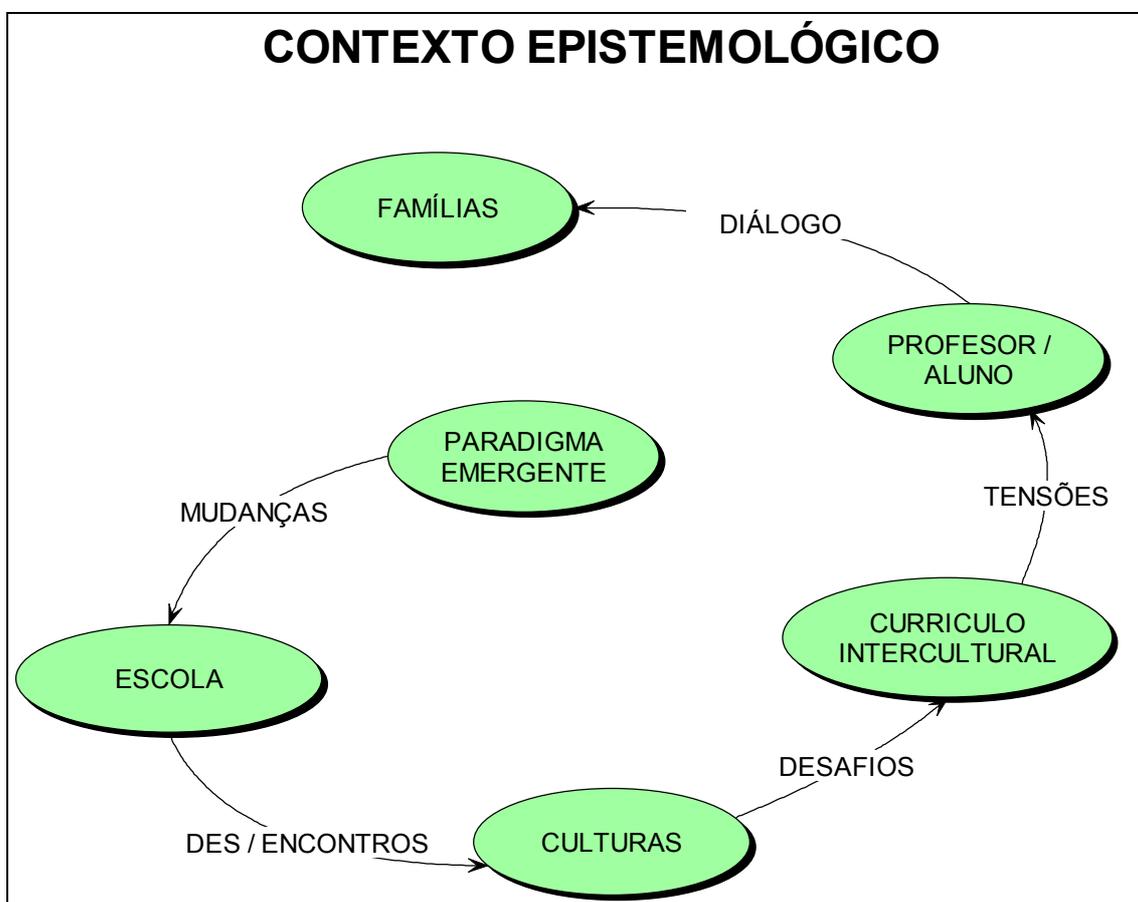


Figura 2 - Conceitos principais do Capítulo I

1.0 - Introdução

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o novo cenário epistemológico e as implicações para o campo da educação e das culturas. Aponta as diferentes facetas da educação para a diversidade cultural. Expõe os desafios postos para a construção do currículo intercultural, ressaltando o papel dos professores no processo de tradução e construção do mesmo e a necessidade de uma formação para o trabalho com a diversidade cultural nas escolas. Em seguida, ressalta a necessidade da convivência entre progenitores e escola, especificamente famílias imigrantes, ressaltando as expectativas destas e a necessidade de criação de uma participação cidadã para a construção de um diálogo intercultural no âmbito das escolas.

1.1 - O novo cenário epistemológico e o lugar da educação e das culturas

“(...) Todo conhecimento crítico tem que começa pela crítica do conhecimento.” (Santos, B. 2000, p. 29).

Desde o início do século XX, o conhecimento científico moderno está em renovação. Os estudos da microfísica, da engenharia genética, da antropologia cultural, da biologia molecular, dentre outros, prepararam uma transformação no próprio modo de pensar o conhecimento. Essas transformações em torno do conhecimento desvelaram os limites, as fragilidades dos pilares em que se funda o conhecimento moderno, questionando as verdades consideradas universais (Costa, G., 2004).

Esse desvelamento da concepção de ciência tendo a verdade¹⁶, como única forma de entender o mundo, coloca o momento atual em um lugar historicamente privilegiado. Hoje, se contestam as bases epistemológicas de um conhecimento que há

¹⁶ “Simplificação do conhecimento se traduz como barbárie, enquanto o conhecimento complexo representa a civilização das idéias” Morin, 2001(entrevista no programa Roda Viva // 2000).

quatrocentos anos se constituiu como hegemônico, verticalizado, fragmentado, nonotético e dogmático.

A construção do conhecimento, baseada na racionalidade científica, através de regras metodológicas e princípios epistemológicos rígidos e sistemáticos, buscando quantificar, dividir e classificar para formular leis, com vistas a prever a funcionalidade, tornou o *conhecimento desencantado e triste*¹⁷. Hoje se questionam as metas-narrativas, as disciplinas, as especializações, a dicotomia sujeito/objeto e o enclausuramento do saber.

Nesse sentido, vivemos em um período de transição paradigmática:¹⁸

*“(...) Como toda transição são simultaneamente semi-invisíveis e semicegas, é impossível nomear com exatidão a situação atual. Talvez seja por isso que a designação inadequada de” pós-moderno “se tornou tão popular (...)” (Santos B., 2000, p. 8).*¹⁹

O modelo paradigmático dominante está pautado em uma perspectiva global, por isso se constitui um modelo totalitário. Os postulados dessa concepção de conhecimento negam o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se postularem em suas orientações. O paradigma dominante (Santos, B., 1997, 2000) se funda nos seguintes princípios:

¹⁷ Expressão utilizada por Santos, B. (1996) para se referir ao tipo de conhecimento que fecha as portas a muitos outros saberes.

¹⁸ ... Um paradigma impera sobre as mentes humanas porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sob seu império... (Morin, 2000, p. 114).

¹⁹ Optamos por não discutir o paradigma emergente como “pós-moderno” porque existe movimento celebrando o fim da modernidade a partir de umas visões descontextualizadas, jogando no “lixo” todos os pilares em que se fundam os conhecimentos modernos. Concordamos com Santos (1996 e 2000) quando ele afirma que o conhecimento do paradigma moderno está calcado em dois pilares: regulação e emancipação. Esse paradigma buscava um diálogo tranqüilo entre justiça, autonomia, solidariedade, identidade e liberdade - um diálogo contraditório, por isso não harmonioso. O pilar da emancipação foi absorvido pelo pilar da regulação. Nesse momento o que está em crise é o pilar da regulação.

1. *Separatista*: separa natureza e o ser: concebe a natureza como passiva, externa e reversível. Avança pela observação descomprometida, rigorosa e sistemática. Essa separação do sujeito objeto significa que temos o conhecimento objetivo quando eliminamos a subjetividade. Esse princípio busca também a separação das coisas em relação a seu ambiente, eliminando a ambiência a partir de um método experimental, trazendo para um laboratório.
2. *Simplificável*: reduz a complexidade do conhecimento. Conhecer significa dividir, classificar e medir para determinar relações sistemáticas entre as partes. O que não pode ser quantificável está eliminado do conhecimento científico, não faz sentido ser estudado.
3. *Determinismos mecanicistas* aplicavam - se aos estudos da sociedade a todos os princípios que presidiam o estudo da natureza.

É por esses e outros motivos que esse modelo vive um momento crítico, resultante de condições teóricas e sociais contemporânea. Esse modelo não se sustenta mais por não conseguir explicar a complexidade da realidade. A contestação a esse tipo de conhecimento mutilante e simplificador vem sendo colocada pela teorização epistemológica emergente a partir das seguintes teses (Santos, B., 1996 e 2000):

- *Todo conhecimento científico da natureza é conhecimento da sociedade e vice-versa*. Nessa abordagem, enfatiza a superação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais;
- *Todo conhecimento é simultaneamente local e global*. Nessa perspectiva, o conhecimento deve ser visto tanto na sua especificidade como em relação com outros conhecimentos;
- *Todo conhecimento é autoconhecimento*. Nesse enfoque, enfatiza-se o objeto como continuação do sujeito, existindo uma relação dinâmica entre sujeito/objeto;

- *Todo conhecimento científico visa constituir em senso comum.* Aqui, se reconhece virtudes no senso comum, fazendo diálogo entre o senso comum e o conhecimento científico.

Essa compreensão do conhecimento traz significativas implicações para a educação. A concepção conservador-tradicional de educação, na qual os conhecimentos são compreendidos como conjuntos de valores de uma cultura tida como “superior”, “única”, sendo amplamente discutida e criticada na contemporaneidade. Não temos mais aquele pacote cultural, criado a partir de um regime particular de verdades, do qual podíamos tirar “porções” para compor um currículo fundamentado em um único referencial de ser e entender o mundo.

Dessa forma, pensar a educação, nesse momento crítico²⁰, significa romper com esse paradigma *monocultural, monorreferencial, disciplinar e técnico* buscando criar, inventar e transgredir as narrativas da educação conservadora²¹ para criar mecanismos para a construção de uma educação pautada em princípios intercultural, multirreferencial, transdisciplinar e criativo.

Neste momento de crise conceitual, na qual as singularidades são resgatadas, torna-se imprescindível pensar a escola como um locus privilegiado de relações “(...) surge a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é constituída por sujeitos sócio-culturais e, conseqüentemente, é um espaço de diversidade étnico-cultural.” (Gomes, 1996, p. 86).

A escola, dentro da nova epistemologia, é vista como um espaço de encontros e desencontros, um processo social que está em movimento, sofrendo influências dos condicionantes histórico-sociais, retratando subjetividades, desejos, ideologias. Sendo,

²⁰ Momento de crise aqui é tomado como a perda da evolução linear, o devir, pré-programado, o futuro autorizado, mas ganhamos um complexo de idéias críticas. (Elizirik, 1999).

²¹ Segundo Morin (2007) a necessidade de educar na era planetária requer três reformas inteiramente independentes: reforma do modo de conhecimento, reforma do modo de pensamento e reforma do ensino.

por excelência um lugar de vivência e (com) vivência de múltiplas culturas se configura como um espaço privilegiado no processo de (des) construção de conhecimento, de trocas e de interações, lugar que autoriza e silencia muitas vozes, um instrumento que legitima e institui valores. A partir desse entendimento, a escola ultrapassa o enfoque técnico e assume caráter de política cultural. A escola é um lugar tanto de contestação como de produção cultural, um espaço de produção de subjetividades, um território multicultural.

Sendo assim, as escolas terão de ser um espaço de produção de significados que está intrinsecamente relacionado com a produção e disseminação das relações de poder. Estas relações devem ser analisadas visando ao combate de estereótipos, xenofobia, sexismo, hierarquização de classe, entre outros processos que, inexoravelmente, ocorrem também na sala de aula. Tal preocupação em assegurar um lugar para a expressão do discurso do “outro,” no currículo, remete a refletir sobre como concretizar uma proposta de educação intercultural no âmbito da escola.

Daí, neste momento de crise de paradigmas é importante refletirmos qual é a inclinação que vamos dar a este espaço étnico cultural chamado escola, qual concepção de educação intercultural/multicultural deverá configurar o currículo, qual o papel dos professores neste novo cenário, como construir uma relação comunicativa dialógica entre família e escola para lograr o apoio educativo dos menores imigrantes?

1.2 - Educação intercultural: da tolerância ao reconhecimento

Antes de definir a noção de educação intercultural que orienta nossa investigação, nos propomos a fazer uma breve revisão sobre o conceito de cultura e a relação desta com a educação. Posteriormente apresentaremos a diferença entre educação intercultural e multicultural nos contextos europeu e americano. Posteriormente enfatizaremos a necessidade de uma educação intercultural pautada na tolerância, respeito e reconhecimento da diversidade.

1.2.1 - Culturas na escola: uma reflexão sobre o conceito de cultura

"(...) sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres." (Geertz 2000, p. 55).

Durante muito tempo a cultura foi tomada como valores, hábitos e atitudes transmitidos de geração para geração, sendo algo pronto e acabado, estando presente em arquivos, em museus, em livros etc. Na contemporaneidade, a cultura não é mais entendida como acumulação e cristalização de experiências humanas. A cultura não se limita mais a momentos do passado, guardados em “pacotes” prontos para serem distribuídos. Na teorização educacional contemporânea, a cultura é compreendida como *“(...) patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações, característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos exclusivo” (Forquin, 1993, p. 41).* A cultura é um espaço de (re) negociação de valores, é um campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo.

No entanto, essa concepção de cultura como processo de significação sobre o real tem sido tomada pela teoria social há pouco mais de 50 anos. A concepção de

cultura tem passado por diversas mudanças conceituais. Segundo Boccock apud Moreira e Canen, (2001a) o sentido de cultura evoluiu ao longo da história.

O sentido mais antigo da palavra cultura encontra-se na literatura do século XV em que esta palavra estava relacionada a “cultivo da terra”. Um outro significado para a palavra cultura emerge no século XVI ampliando a idéia de cultura de cultivo da terra para cultivo da mente humana. Sendo assim, somente algumas pessoas, grupos e nações possuíam cultura, ou seja, as pessoas “cultas”. No século XVII, consolida-se a idéia elitista e classista de cultura ficando restrita somente a uma parcela da sociedade: as classes detentoras de poder financeiro e político.

Um outro entendimento sobre a concepção de cultura tem origem no Iluminismo, quando a cultura era/é compreendida como “(...) *processo secular geral de desenvolvimento social (...)*” (Moreira; Canen, 2001a). Essa concepção está pautada em uma perspectiva etnocêntrica a qual parte do pressuposto de que a sociedade europeia é a única que possui um grau elevado de desenvolvimento cultural. Essa perspectiva é estática, configurando-se como conjunto de características mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas, vinculando o caráter totalizante das sociedades e os seus aspectos integradores e funcionais.

Tal concepção de cultura legitimava o princípio da igualdade em uma perspectiva totalitária. Esse pensamento cultural mutilante nivelava os seres humanos, negando a desigualdade social e a luta de classe em nome de uma pseudo democracia racial. Desse modo, defendia a existência de uma igualdade natural entre as pessoas e as privações econômicas e socioculturais, essas últimas podendo ser modificadas a partir da liberdade individual, com o objetivo de alcançar a verdadeira democracia.

Assim, cultura nessa acepção é separada de seu contexto de criação, sendo vista como uma coisa hermética, sem movimento e transgressões. Essa perspectiva se funda na visão patrimonialista de cultura, pois de acordo com Sodré (2000).

“(...) idéia de cultura é a idéia de monopólio oficial de idéias já prontas, preestabelecidas. Cultura, nessa visão, se limita ao que está

presente nos momentos do passado, é o que está presente em arquivos, é o que permitiu a construção dos edifícios, a formação de riquezas... Isso também é cultura, mas é uma visão de cultura apenas como patrimônio, um bem patrimonial a ser guardado. E esse bem patrimonial, a sua materialidade está nos manuais escolares, nos ministérios, em tudo aquilo que o Estado se sente capaz de administrar” (Sodré, 2000, pp. 17 /18).

Um outro sentido é a palavra “Culturas” que está relacionada à teorização da antropologia social a qual se configura como modos de vida, valores, atitudes e significados compartilhados entre grupos. Esse sentido tem base em uma perspectiva simbólica, caracterizando-a como uma prática social, não como algo pronto e acabado para ser distribuído, mas como algo que é produzido no seio das relações sociais concretas, nas dinâmicas das relações.

A cultura, nessa perspectiva, não se dá de maneira cristalizada, mas é vista como algo móvel que se produz, reproduz e se transforma a todo o momento. A cultura é um espaço de (re) negociação de valores, é um campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo. A cultura é uma atividade, é uma prática de produção, de criação e de significação.

Sendo uma atividade, a cultura não se configura como patrimônio, pacote, tradições, um tecido uniforme, mas a mesma se apresenta, como afirma Forquin (1993):

“Numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e das divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior da mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida ao acaso das “relações de forças simbólicas” e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeitas, lacunares, ambíguas nas suas prescrições normativas, irregular nas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação” (pp. 14/15).

A partir dessa acepção de cultura, podemos pensar a escola como um lugar multicultural e intercultural, um lugar onde se transmite, se constrói e reconstrói culturas. Um lugar de representação, significados sobre o mundo. Daí a necessidade de olharmos a instituição escolar não como um conjunto de conteúdos transmitidos de forma estanque e dura, mas nos voltarmos para como estes conteúdos são transmitidos, inculcados ou adquiridos (Enguita, 1990:152).

Deste modo, a relação entre escola²² e cultura deve ser vista como íntima, orgânica e de poder. Sendo a escola uma instituição que faz parte da sociedade como um todo, encontra-se em constante interação com a mesma. As escolas são espaços formais de educação que, por sua vez, são produtos e resultados da sociedade mais ampla, sendo influenciadas e influenciando na dinâmica social, agindo e reagindo às pressões e tensões vindas de fora, transformando-as ou reafirmando-as no processo de construção, implementação e avaliação do conhecimento.

Segundo Forquin (1993), se pensarmos que a educação é de alguém para alguém constataremos que ela supõe transmissão, comunicação aquisição de alguma coisa, a exemplo de conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores “(...) *esse conhecimento nos precede, ultrapassa e institui enquanto sujeitos humanos*” (Forquin, 1993, p. 30). Assim, a cultura se produz e se reproduz, encontrando-se constantemente com novas imagens, costumes e possibilidades.

Deste modo, quando se pensa a relação entre educação escolar e cultura supõe-se uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados. Sendo assim, a educação não transmite jamais a cultura, ou seja, cultura *como patrimônio simbólico unitário*. Ela transmite elementos da cultura, algo referente à cultura. Mas diferentes escolas, diferentes universidades podem fazer diferentes seleções no interior da cultura.

²² Ao ler escola leia-se qualquer instituição de ensino-aprendizagem, qualquer espaço que intencionalmente se realize educação.

Além de entender que as escolas fazem diferentes seleções culturais, o professor e os alunos também fazem uma reinvenção da cultura, pois a cultura é simbólica, por isso tem mobilidade. Para reinventar a cultura, cada pessoa vai ter uma lógica própria, uma política de sentido singular, assim parte-se da idéia de que não existe cultura, mas culturas. A partir deste entendimento, a educação vai dar um recorte específico dentro de uma seleção ampla, cabendo a cada sujeito reinventar sua cultura conforme os sentidos que a ela vai atribuindo.

Entendo que a capacidade transformadora dessas instituições depende do contexto específico no qual estão inseridas, do momento histórico, dos posicionamentos dos atores sociais, das políticas econômicas e influências culturais. Tanto podem ajudar a validar posições como podem contribuir para refutá-las, tanto poderão legitimar tradições, como poderão romper com elas etc.

Pensar a escola como espaço formador de cultura, implica entender que as relações sociais em seu cotidiano não são estáticas, uniformes, dadas de maneira isolada, mas por trás dessa afirmação se deixa claro uma concepção de educação que compreende o/a aluno/a como construtor/a dos seus conhecimentos, pessoais que deliberam sobre suas escolhas, alguém que dá significados à suas aprendizagens.

É interessante ressaltar que, por ser uma seleção de elementos de uma cultura, ou de muitas culturas, a relação não se dá de maneira tranqüila, harmônica, passiva, mas se constitui em um jogo cultural em que umas culturas são legitimadas em detrimento de outras, sendo necessário uma análise minuciosa da concepção da cultura que está sendo legitimada²³.

Se tomarmos o currículo somente como documento, programa, grade, diretrizes ditadas pelo ministério da educação fica fácil pensar/fazer um currículo multicultural. Basta para isso colocarmos alguns tópicos que tratem dessa temática. Sendo assim, o

²³ É importante entender a escola como encruzilhada de culturas (Pérez, 1995, 1998). Deste modo podemos estabelecer conexões e rupturas entre a cultura escolar, a seleção cultural que se trabalha nas escolas e as culturas das diferentes culturas presentes nas aulas.

problema da construção do currículo inspirado no multiculturalismo será relativamente fácil de resolver.

“(...) bastará os conteúdos mínimos que são regulamentados pelas administrações educacionais e os programas revisados pelas escolas e professores e incluir perspectivas multiculturais em partes de determinadas” (Sacristan, 1995, p. 85).

Por esse veio, a construção de uma prática pedagógica²⁴ inspirada no interculturalismo/multiculturalismo, está atrelada não só às transformações dos conteúdos, à criação de estratégias para o trato com a diversidade, listados de programa de um determinado curso, mas, sobretudo, à transformação no modo de pensar, sentir-se e comportar-se dos profissionais da educação, implica em mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir via modelos de projetos educativos interculturais, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada (Sacristán, 1995:88).

Assumir esta perspectiva de cultura significa ultrapassar o paradigma moderno que limitou e enquadrou uma noção ilustrada de cultura dentro de um pacote para ser distribuído. Sendo assim, a educação intercultural / multicultural não deve ser tomada como algo dado, pronto para ser aplicado pelas escolas em um contexto de diversidade, através de receituários para o trato a diferentes culturas ou como algo folclórico, para celebrar a diversidade.

Pensar as culturas nas escolas neste momento de crises de paradigmas significa romper com a monoculturalidade, olhar as singularidades, entender os diferentes significados culturais e reconhecer o outro na convivência. Daí a necessidade de entendermos o que significa um currículo intercultural? Que papeis cumprem os professores no processo de construção do currículo intercultural?

²⁴ (...) Qualquer prática que intencionalmente busque incluir na produção de significado é uma prática pedagógica (Giroux, 1995 a, p. 115).

1.2.2 - As diferentes facetas da educação intercultural: da simples compreensão da diversidade ao diálogo intercultural

“(...) Quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação dos seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a originam, não podemos, sob hipótese alguma, negá-la... queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural.” (Moreira, 1998, p. 84).

O caráter complexo sobre o trato a diversidade cultural nas escolas exige uma diferenciação dos múltiplos significados dados para entender e trabalhar as diferenças no contexto escolar. Assim, há um grande debate nos meios educacionais sobre o trabalho com a educação intercultural-multicultural. Trata-se de um debate complexo, em que interagem diferentes vertentes teóricas e políticas, por isso, é fundamental especificar qual é a nossa posição dentro desse *locus* epistemológico tão diverso.

Ora, ouve-se falar do multiculturalismo/interculturalismo como atitude, corpo teórico, algo folclórico, exótico, um movimento acadêmico, uma nova “moda” de intelectuais, ora como os reconhecimentos dos padrões culturais diversos ou uma sensibilização em torno das diferenças culturais, como políticas para o trato a diversidade, etc.

Ora, afinal que diferença existe entre interculturalismo e multiculturalismo? O conceito intercultural é usado com o mesmo sentido em todo o mundo da política curricular da Espanha? Como a teorização americana define o multiculturalismo? A Literatura europeia sobre a diversidade cultural na escola segue a mesma linha que americanos?²⁵ Que entendemos por educação intercultural ou multicultural?

²⁵ Tendo em vista que esta tese tem como foco Brasil e Espanha, considero importante diferenciar multiculturalismo e interculturalismo já que na literatura educacional da América e Europa são conceitos muito diferentes. Dai a necessidade de uma revisão teórica em termos dos mesmos.

Na literatura anglo-saxônica é mais comum encontrar a idéia de multiculturalismo crítico e revolucionário (Giroux, 1995, 1997, Maclaren, 1997, Moreira, 1995, 1996, 1997, dentre outros) para denotar a convivência entre as diferentes culturas enquanto o termo interculturalismo é predominante na literatura produzida na Europa continental, sendo assumido pelo Conselho da Europa²⁶.(Enguita: 2001, 2004, 2007, 2008, Forquin, 1993, Essomba, 2006, Garcia Castaño, 2002, 2006, dentre outros).

No contexto americano, para demarcar a diferença entre proposta multicultural ingênua de uma proposta mais revolucionária, Maclaren (1997) diferencia quatro perspectivas de multiculturalismo: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico/revolucionário. A primeira perspectiva pressupõe a inferioridade e a incapacidade entre grupos raciais, enfatizando uma cultura “única”, aniquilando as diferenças e lutando por uma hegemonia cultural elitista. A segunda perspectiva defende a igualdade natural entre os grupos étnicos, negligenciando as importantes características que diferenciam os grupos culturais apontando para um etnocentrismo humanista. A terceira perspectiva apesar de evidenciar a diferença, essencializa de tal modo que acaba por secundarizar aspectos políticos e históricos. E por fim, na última perspectiva, o multiculturalismo crítico, assegura que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de compromisso com a justiça social, evidenciando a diferença como produto da história, ideologia e poder.

²⁶ Para Besalu (2002) a diferença destes conceitos de índole geográfica, ou seja, para os países europeu/mediterrâneos (França Alemanha, Itália e Espanha) se faz comum o termo interculturalidade enquanto que os países anglo-saxônico como Estados Unidos, Austrália e Reino Unido utilizam a Multiculturalidade.

Como podemos ver na tabela abaixo:

Multiculturalismo Conservador	Os grupos étnicos são reduzidos a acréscimos da cultura dominante, fato que exige uma visão consensual de cultura e aceitação de normas patriarcais. As políticas de integração exigem que o outro se desracialize, se desnude da sua cultura.
Multiculturalismo Humanista Liberal	Prega a existência de uma igualdade ao afirmar, apenas no campo teórico, que todos têm, supostamente, as mesmas condições de competir e ascender na sociedade capitalista: Sob o ponto de vista do Multiculturalismo Humanista Liberal, a igualdade está ausente (...) não por causa da privação cultural das pessoas latinas e negras, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista (p. 119).
Multiculturalismo Liberal de Esquerda	Essa visão essencializa a diferença, enfatizando o jogo textual e o deslocamento metafórico, ignorando a situacionalidade histórica e cultural da diferença, acreditando que a política de localização garante previamente uma postura politicamente correta. Segundo esta tendência, cada grupo deve se isolar em seu "gueto", não se admitindo o diálogo entre diferentes.
Multiculturalismo Crítico e de Resistência	Procurando superar as visões reducionistas anteriores, lança um desafio muito sério para aqueles que têm um posicionamento explícito a favor da luta dos grupos oprimidos. ...compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações (...) mas enfatiza a tarefa principal de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (...) mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social, compreendendo que a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia (123).

Tabela 3 - Perspectivas do multiculturalismo segundo Maclaren (1997).

Fonte: elaboração com base em Pinto (2004).

Vistos as diferentes facetas do multiculturalismo, percebemos que a vertente multicultural crítica nem está calcada em uma perspectiva ingênua que defende a igualdade entre as raças a partir de um consenso interétnico como o multiculturalismo liberal, nem radicaliza na diferença como o multiculturalismo liberal de esquerda. Para

o multiculturalismo crítico, as diferenças²⁷ são construídas historicamente e, nesse sentido, prima por intervir nas relações de poder que constroem essa diferença.

Esta concepção de multiculturalismo está implicada com o combate à desigualdade, enfatiza um debate dialógico que vai muito além da tolerância entre as diferentes culturas, mas, sobretudo, do respeito e reconhecimento das diferenças; por isso busca sair da *celebração* entre as culturas, ultrapassando os aspectos descritivos da diversidade e propondo políticas de ações.

Assim, o multiculturalismo crítico não se restringe a pensar o espaço geopolítico onde vivem as diferentes culturas, mas busca trazer à tona os mecanismos de legitimação que asseguram, implementam preconceitos, discriminações e racismo. O multiculturalismo tem como finalidade dar voz ao grupo socialmente oprimido, afirmando identidades plurais, em nome de uma justiça social comprometida com a libertação e a emancipação de pessoas, de grupos e da sociedade.

No entanto, é fundamental esclarecer que esta concepção de multiculturalismo crítico e revolucionário, na literatura espanhola, se denomina interculturalismo. A concepção de multiculturalismo na teorização Espanhola é entendida como algo meramente descritivo, ao passo que a interculturalidade é vista como normativo, sendo referência ao processo de intercâmbio e de integração comunicativa entre as diferentes culturas.

Para Sales e Garcia (1997) a educação multicultural é uma espécie de “conceito guarda chuva” que abriga concepções diversas e mais específicas, dependendo do tipo do enfoque que se aborde. A idéia de educação intercultural trata de igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos e alunas (classe gênero, etnia, etc.).

²⁷ A diferença é constituída, tornando inteligível através de práticas de significações (MaClaren, 1995:79). As diferenças são construções históricas calcada em bases econômica e políticas, sendo sinônimo das desigualdades sociais, cujo projeto prevalece a exploração e a negação. Em seu livro, *Ciladas da diferença*, Pierucci (2000) reflete sobre esta questão da diferença, lembrando a luta pelos “direitos à diferença” desenvolvida por alguns dos “novos movimentos sociais”, ONGs e círculos acadêmicos pode ser revertida contra os interesses dos próprios grupos sociais já explorados e excluídos, dependendo dos contextos relacionais em que tal embate se constitui.

O multiculturalismo, na Espanha, toma outros contornos, pois é visto como a existência pura e simples de várias culturas, enquanto a interculturalidade aqui é vista como o encontro entre as diferentes culturas. Assim o modelo intercultural designa um modelo social no qual não se nega os conflitos próprios da relação humana.

Multiculturalismo, na Espanha, significa reconhecer a existência, o valor, a autonomia das distintas culturas existentes. Já o interculturalismo significa compreender que são sistemas processos em mudança, por sua dinâmica tanto interna- evolução, conflito- como externa- imitação concorrência. *Los sufijos no são inocentes a multiculturalidade é uma questão dada; a interculturalismo, uma visão de futuro* (Enguita, 2001, p. 55).

Assim, a educação intercultural propõe que a prática educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica. Pensar sobre a educação intercultural significa ir em caminho contrário à assimilação, ou a pedagogia que busca igualar as pessoas, mas, sobretudo, pensar educação intercultural significa refletir sobre a cultura, sobre a integração das diferentes culturas no espaço escolar e não escolar.

A educação intercultural implica em potencializar a cultura do diálogo e da convivência entre as diferentes culturas, implica ainda em favorecer o sentimento de igualdade, auxiliando uma visão de respeito e tolerância ao diferente. Para isto, a educação intercultural ultrapassa uma visão reduzida da realidade, permitindo integrar as múltiplas facetas dos fenômenos sociais.

Segundo López López (2002) existem oito princípios que devem sustentar a educação intercultural:

1. Una visión global de la realidad mundial: se refiere a la visión holística de la realidad que permite integrar las múltiples interdependencias e interacciones que caracterizan los fenómenos naturales y sociales

2. El reconocimiento político de todas las culturas. Establecer un marco político común desde el que atender a un autentico reconocimiento de las particularidades culturales: una ciudadanía mundial
3. Una concepción dinámica de cultura: acoger la rica pluralidad cultural e impulsar la comunicación y el intercambio constructivo
4. Asume la diversidad étnica y cultural como algo positivo
5. La escuela como una institución abierta y comprometida en la transformación de su entorno
6. La función de la educación en cualquier programa intercultural va más allá de la mera transmisión de conocimiento
7. Se considera indispensable el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos
8. Una formación del profesorado para la diversidad cultural

Deste modo, a educação intercultural²⁸ ultrapassa uma visão ingênua de festejos culturais, de um dia específico para tratar o tema da diversidade, ou de um conteúdo ou projeto solto dentro do currículo escolar para discutir as diferenças. A educação intercultural envolve vários elementos políticos, epistemológicos, pedagógicos e

²⁸ Segundo Cannen (2000a), a necessidade de uma educação para a diversidade cultural, nesse contexto de crescente globalização, tem sido preconizada em literatura nacional e internacional, através de três argumentos: o primeiro aponta que a diluição de fronteiras geográficas, ocasionada pelos avanços da tecnologia, o que propicia um intercâmbio entre as culturas, fato este que exigiria uma sensibilização para a pluralidade de valores e universos culturais, presentes no cotidiano de professores e alunos. O segundo argumento levantado refere-se à constatação de uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura imbuída de valores consumistas, que estaria ameaçando as culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização cultural; a educação multicultural seria uma via para o resgate das culturas ameaçadas. O último argumento defende que as exclusões sociais, reforçadas pela globalização, não atingem os diversos grupos sócio-culturais. O processo da globalização estaria consubstanciando processos discriminatórios de racismo e xenofobia que atingem grupos sócio-culturais fragilizados economicamente; nesse sentido, a educação é concebida como via pela qual não somente se admite a tolerância e a apreciação à diversidade cultural, mas o repensar contínuo da diferença e alteridade, tendo em vista uma conscientização acerca do binômio pluralidade cultural e poder, possibilitaria a construção de uma cidadania intercultural híbrida. Esta última perspectiva se encontrada fundamentada na abordagem multicultural crítica ou intercultural.

curriculares. Nesta perspectiva, a proposta de educação intercultural sai do âmbito livresco, tendo metas muito mais amplas, como aponta Margarita Bartolomé (1997):

“Promover la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos. Favorecer a cada grupo cultural con las características culturales de los otros grupos; ayudar a los alumnos a interesarse por los estilos de vida de otros pueblos; iniciar en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural” (Bartolomé, 1997, p. 54).

Nesta perspectiva, a educação intercultural não é uma proposta somente pedagógica, focalizada dentro dos muros das escolas, mas uma proposta epistemológica que está intrinsecamente relacionada com as mudanças paradigmáticas, de respeito a condição humana, às diferentes culturas, forma parte de um projeto democrático. E é uma chamada urgente a aos desafios posto ao novo mundo: aprender a conviver, democratizar as oportunidades e colocar em prática o ideário de justiça.

“(...) é uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e das culturas, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo, “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna” (Sacristán, 2001, pp. 123-124).

Assim, o projeto da educação intercultural²⁹ não é uma resposta dada ao trato da diversidade, de assimilar tudo que é diferente dos padrões ditos normais, é um combate direto à segregação das minorias étnicas e, por consequência, uma luta direta contra as desigualdades sociais. É uma tentativa de promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Esta proposta não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los (Candau, 2002).

Enfim, a educação intercultural (no contexto espanhol) e a educação multicultural crítica/revolucionária (no contexto Brasil/EUA) sai do âmbito de conteúdos, estratégias didáticas para conviver com a diversidade e entra em um campo social de integração, convívio, respeito, tolerância, valorização e, sobretudo, reconhecimento das diferentes culturas. Tem como meta uma política de igualdade, de inclusão e de comunicação, daí que não pode ser vista como um modelo unicamente pedagógico.

Pensar propostas com tais ambições para construir uma educação intercultural/multicultural no âmbito da escola implicar em muitas mudanças. Temos muito que andar, mudar, romper e transgredir. A educação intercultural traz em evidência um paradigma social, prudente, de respeito e valorização ao outro. Por isso, insistimos, mais uma vez, em dizer que está questão esta relacionada ao campo de

²⁹ Ao princípio da década de setenta a interculturalidade se tratava como um problema relativo ao bilingüismo, sendo os filhos dos imigrantes o centro desta problemática e o enfoque predominante para o trato da interculturalidade era o psicolingüístico (Besalú y otros, 1998). Ao final desta década se aborda esta temática com um enfoque sócio-político. Mas é ao final dos anos oitenta que a educação intercultural toma novos contornos. As pesquisas passam a enfatizar a prática educativa em contextos multiculturais, a análise do currículo escolar e as habilidades e competência docentes. Foi a partir da década de noventa, com o aumento do fenómeno migratorio ...se desarrollaron gran cantidad de estudios de carácter diagnóstico cuyo propósito fue caracterizar la amplitud de la multiculturalidad en los centros educativos y analizar las implicaciones derivadas de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo. Posteriormente se desarrollaron una serie de trabajos cuyo propósito era aportar estrategias concretas que permitieran avanzar hacia un modelo educativo intercultural, clarificar los distintos paradigmas de educación intercultural y aportar argumentos que justifiquen la idoneidad de las diferentes políticas (asimilacionistas, de reconocimiento, de integración o de tolerancia pluralista) y sus posibles repercusiones en las instituciones educativas (Bartolomé, 2002 citado por Buendía Eximan, L., González González, D., Pozo Llorente, T. y Sánchez Núñez, C.A. (2004, p. 143).

mudança de paradigma, implicando em uma mudança da forma ilustrada de conceber a educação e abertura a um paradigma social e prudente para uma vida decente. (Santos, B., 2000, 2004).

Definida a complexidade e amplitude da noção de educação intercultural/multicultural surge a reflexão sobre como concretizar um currículo intercultural? O que significa um currículo intercultural? Quais são os desafios postos aos profissionais da educação no processo de construção do currículo intercultural? Quais são as tensões encontradas entre o currículo intercultural prescrito, ditado pelos poderes educacionais e o currículo construído e instituído nas relações sociais concretas no cotidiano escolar? Que papel cumpre os professores no processo de tradução do currículo intercultural? E, como pode ajudar as famílias na concretização do princípio da interculturalidade em um contexto de diversidade cultural? Estas são algumas das reflexões que buscaremos abordar na próxima sessão desta tese.

1.3 - Currículo intercultural: uma resposta ao trato à diversidade desde o âmbito de projetos e práticas

“Currículo é, acima de tudo práxis, alteração, vivenciadas numa organização interativa ideologicamente configurada (...)” (Macedo, 2002, p. 91).

Se tomarmos o currículo como documento que define a política da escola (projeto curricular/projeto educativo); um programa (um projeto de acolhida para o trato a diversidade); grade de conteúdo (uma lista de conteúdos disciplinares que aborde a diversidade cultural); um conjunto de estratégias para o ensino/aprendizagem (modelo metodológico de como trabalhar a diversidade na aula); um projeto transversal (algo não estático que deve perpassar todas as disciplinas levando e conta a diversidade) fica fácil pensar/fazer um currículo intercultural. Basta, para isso, aplicá-lo e a questão da “interculturalidade” estaria resolvida e o problema da construção do currículo inspirado na interculturalidade será relativamente fácil de resolver. Como aponta Sacristán (1995):

“(...) bastará os conteúdos mínimos que são regulamentados pelas administrações educacionais e os programas revisados pelas escolas e professores e incluir perspectivas multiculturais em partes determinadas” (Sacristán, 1995, p. 85).

Entretanto, se tomarmos o currículo como algo mais dinâmico e complexo, como construção cotidiana, como processo que tem uma parte instituída (leis, diretrizes, projetos, planos, programas, modelos, estratégias, etc.) e outra construída-instituída (o fazer cotidiano) pelas atrizes e atores do processo de ensino-aprendizagem, a construção da interculturalidade não será algo fácil. Uma vez que o conhecimento planejado não é transmitido de uma maneira estática, manipulável e hermética, mas vai depender das ações e interpretações, das intensões da política de sentidos das pessoas envolvidas no processo dialógico que faz parte da prática de educar, as prescrições culturais serão tencionadas no dia a dia da sala de aula.

Deste modo, esta tensão se dará pela linguagem dos professores, pelas relações sociais entre os alunos- alunas, professores -alunos, professores - famílias etc, pelas crenças e representações dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, além dos preconceitos, estereótipos, que são transmitidos pelos materiais curriculares, dentre outros. Assim, a construção de um currículo intercultural não seria algo dado, pronto e acabado, mas envolve muitos condicionantes de origem objetivo e subjetivo, daí a necessidade de pensar na complexidade que envolve o construir um currículo intercultural.

Segundo Sacristán (1998) o professor é um elemento de primeira ordem na concretização do currículo, pois:

“Quando propomos um campo de explicação do currículo, mencionamos os conteúdos, os códigos e as práticas como componentes essenciais do mesmo, que podem atuar em nível implícito e explícito. Os códigos são os elementos que dão formas “pedagógicas” aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma, a prática. Por uma razão fundamental: porque o formato do currículo é um instrumento potente de configuração da profissionalização docente do professor, que tem que distribuí-lo.” (p.75).

Assim, essa “distribuição” do currículo não se pode querer simplesmente programático até porque o programa se consubstancia numa sequência de ações predeterminadas que, em geral, funciona em circunstâncias que permitem as realizações. Sendo assim, se as circunstâncias não forem favoráveis, o programa fracassa, por isso o currículo se configura como um movimento que é por excelência tencionado e conflituoso. As estratégias planejadas para implementação do programa poderão dar certo ou não a depender do curso da ação. Essa ação sofrerá influência do acaso, da imprevisibilidade, da errância, da auto-eco-organização dos atores que constroem o currículo (Macedo, 2000).

A partir desta leitura complexa sobre o processo que envolve a construção do conhecimento no âmbito escolar o currículo não pode ser percebido dentro de uma visão mecanicista e fechada, mas como um processo social, construído por pessoas concretas., daí a sua natureza em movimento. Assim o currículo não pode ser definido (...) *por uma semiótica recalçada, estancada por uma metafísica da presença, da certeza cristalizada* (Macedo, 2000, p. 15). O currículo é um espaço por excelência de produção e criação de sentidos e significados, um lugar que autoriza, desautoriza, inclui ou exclui as singularidades culturais:

“O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou de informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-constructivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa”. (Silva, 1999, p. 202, grifo nosso).

Visto assim, o currículo é um espaço de construção de sujeitos. O currículo nos ensina procedimentos, atitudes e conceitos nos fixando a uma comunidade particular, a um grupo específico. Dessa forma, esse espaço de saber/poder denominado currículo escolar funciona como um território de produção e criação de identidades particulares e sociais (Silva, 2000). Nessa compreensão, os conhecimentos transmitidos no espaço escolar, asseguram, implementam e transformam as relações sociais concretas.

Por este veio, a relação entre currículo e cultura é íntima, orgânica e de poder. As aprendizagens dos alunos nas escolas estão organizadas em função de um projeto cultural, seja de caráter tradicional/conservador ou transformador/emancipatório. Na concepção tradicional, a cultura é concebida como acumulação e cristalização de experiências humanas e o currículo compreendido como reservatório cultural, ou seja, uma seleção e organização de conhecimentos que servem para perpetuar os valores culturais, tendo em vista a produção de pessoas eficientes e eficazes para se adaptarem à sociedade vigente, independente do credo, etnia, sexo e classe social.

Nesse sentido, os programas, os rituais, a linguagem oficial, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as relações sociais da escola, a comunicação família e escola, asseguravam/asseguram uma visão particular de mundo constituindo identidades. Nesse jogo curricular, muitas vozes são silenciadas, muitos grupos são socialmente marginalizados, a partir de um “pacote cultural” concebido como “superior” e “único”, fundamentado em um referencial autoritário e dogmático.

O currículo se configura, nessa concepção, como uma forma de “política cultural”, um “*terreno contestado*” (Giroux, 1999), como um processo de aquisição, construção, reconstrução, desconstrução dos valores culturais, um espaço onde se problematizam as idéias, um local de luta, resistência e transformação.

Assim, toda concepção de currículo traz a marca da cultura³⁰ na qual foi produzido. No currículo, estava contida concepções de gênero, de classe, de etnia, de raça, de religião, etc. “*o currículo é, então, um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica a justificar-lhe*” (Pedra, 1997, p. 51).

No entanto, nem sempre o currículo foi compreendido como um recorte intencional, um palco de negociações, uma prática social. No entanto, na história da teorização curricular, nem sempre o currículo foi pensado como processo, construção, teia e trama de relações sociais e saberes. Existem várias maneiras de pensar currículo, optamos em discutí-lo sob duas perspectivas: enquanto teoria curricular tradicional/conservadora e enquanto teoria curricular crítica³¹. Essas teorias curriculares possibilitam melhor compreender como a concepção de educação intercultural tem chegado “*às práticas curriculares*”.

³⁰ Essa visão de currículo está implicada em uma perspectiva de cultura como algo que não é fixo, estável e herdado, mas como o universo simbólico, sendo um campo de conflito e de luta.

³¹ Apesar da literatura do campo de currículo apontar uma terceira teoria: a teoria pós-crítica, optei por não discutí-la, pois considero que a teoria crítica dialoga com os pilares importantes em que se funda o conhecimento moderno: resistência, alienação, ideologia, etc. sem deixar de navegar nas contribuições dada pelo paradigma emergente: subjetividade, linguagem, multiculturalismo etc.

De fato, no início do século XX a noção de currículo não ultrapassava as questões vinculadas ao planejamento. Assim a perspectiva de currículo estava fundamentada na teoria tradicional/conservadora a qual centrava sua preocupação exclusivamente na organização e com desenvolvimento curricular ³² A base desse enfoque curricular era a questão técnica e de eficiência, objetivando uma mudança de comportamento. Essa perspectiva está atrelada a um modelo de controle e fragmentação do ensino, reduzindo todo o processo escolar a uma ação mecânica de elaboração. O currículo, nessa concepção, é entendido como estratégia de aprendizagem, buscando solucionar os problemas de organização, se concretizando através de um plano de ensino. A grande preocupação dessa teoria é o processo curricular, o qual enfoca a organização curricular: o que ensinar? E como ensinar?

Como afirma Silva (1999a).

“Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais... 3) uma relação passiva entre o quem ‘conhece’ e aquilo que é conhecido; 4) um caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e o tecnicismo” (p.12).

Nesta perspectiva, o currículo é tomado como **documentos** chegados do ministério da educação ou construído pelos gestores da escola para serem aplicados nos meandros da sala de aula. Assim, a palavra currículo era traduzida como programa da

³² A preocupação com a organização pedagógica deve fazer parte dos estudos do campo do currículo, porém estes estudos não podem se resumir a pensar/fazer a estruturação da escola sem pensar o processo do conhecimento.

escola, conteúdo a ser explicado na sala de aula, regras de conduta de um colégio, metodologia, forma de avaliação, finalidades da escola, ou seja, tudo que se relacionava com planejamento. O currículo representava grade de conteúdo, fluxograma, plano ou programa; horário de um colégio etc. Dentro da nova epistemologia o currículo toma outra configuração. Pensar currículo nos dias atuais significa compreendê-lo como território de saber e poder, lugar de construção/reconstrução/desconstrução de conhecimentos e informações.

No início da década de setenta, diversos especialistas³³ participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, dando início a um processo de reconceitualização do campo em questão. Todos os especialistas presentes nessa conferência rejeitavam a concepção dominante de currículo, criticando seu caráter fechado e apolítico. Nesse evento, tratava-se de reconceituar o campo a partir do entendimento de que a natureza é mediatizada pela cultura. Essa compreensão colocou em xeque o entendimento do currículo como algo burocrático, ligado à organização e eficiência do ensino e trouxe à tona a questão do poder, da ideologia e da resistência no processo de construção do conhecimento. Dentre os autores reconceitualistas, os associados à orientação neomarxista a quem se convencionou chamar de nova sociologia do currículo. Esses autores estabeleciam uma relação entre currículo cultura, ideologia e poder.

Foi a partir desse evento que a teoria curricular crítica³⁴ ganhou espaço nos meandros acadêmicos e na produção literária do campo de conhecimento em questão. Essa teoria faz uma leitura mais ampla do currículo abordando o processo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento que ocorre no território

³³ Duas correntes desenvolveram-se a partir dessa conferência: uma de base neomarxista e na Teoria Crítica (Giroux e Apele). E a outra associada à tradição humanista e hermenêutica (Pinar).

³⁴ Segundo Moreira (1997) existem duas linhas que parecem conformar hoje a teoria crítica de currículo. A primeira exemplifica as abordagens estruturais e neomarxistas, sendo dominante nos anos 80. A segunda incorpora as contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, mais visível nos anos 90. Assim, faço, nesse texto, um esforço para dialogar com o atual embate da tendência crítica, discutindo-a tanto a partir dos valores sociais emancipatórios como incluindo novas perspectivas de análise como cultura, representações e linguagem.

escolar, questionando o que é conhecimento escolar? Como esse conhecimento é socialmente distribuído? Essa teoria faz uma crítica às estruturas existentes, questionando os pressupostos da educação escolarizada, na medida em que evidencia a educação como interessada, ideologizada e política.

Segundo Moreira (1998) essa teoria:

“(...) examina as relações entre conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios de discussão multicultural” (p. 12).

A teorização crítica concebe o currículo³⁵ como uma construção social, sendo resultado de um processo histórico, no qual, através de um jogo de poder, são legitimados ou deslegitimados certos saberes. O currículo corporifica valores, conhecimentos e ideologia da cultura dominante, mas também é entendido como um espaço de desconstrução desses conhecimentos³⁶.

Nesse sentido, na teorização curricular crítica, o currículo se configura como **processo social**, espaço onde se problematizam as idéias, um local de luta, resistências e transformações. O currículo deixa de ser concebido dentro de uma perspectiva ingênua, neutra e desinteressada e passa a ser entendido como associado a poder, subjetividade, ideologia e linguagem. Segundo Burnham (1998), o currículo pode ser definido como:

³⁵ Mesmo estando ciente de que a teoria curricular crítica vem passando por uma crise de legitimação por que não chegam às escolas, deixando de contribuir para o processo de transformação do currículo, considero que a citada teoria ainda é a mais prudente entre aquelas que aparecem na literatura do campo curricular.

³⁶ Ainda que a teorização curricular venha trabalhando em torno deste conceito de currículo, as diretrizes e políticas da Espanha insistem em entender o currículo somente como: ... *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa*(LOE, 2/2006, título preliminar, Capítulo III, art 6).

“(...) processo social, que se realiza no espaço concreto escola, cujo papel principal é o de contribuir para o acesso, daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura e de relacionamento com esse mesmo mundo, proporcionando-lhe não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, como sujeito para sua construção como sujeito (quicá autónomo) que participa do processo de produção e socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade” (p. 34).

Essa acepção de currículo, como processo social, configura o espaço escolar como lugar de relações que nos constrói como sujeitos específicos. O currículo nos ensina atitudes, conceitos e procedimentos nos fixando a uma comunidade humana particular, a um grupo particular, negando e assegurando posicionamentos à medida que assegura, legitima e institui quais conhecimentos são válidos.

Entender o currículo, a partir da perspectiva curricular ampla, implica em desafiar a dimensão monocultural fundamentada em princípio branco, europeu, masculino, heterossexual, adulto e cristão. Desse modo, a concepção de currículo hoje entende a cultura dentro de sua dinâmica histórica, ideologia e a relação de poder dentro das culturas. Com esse entendimento o currículo não trabalha mais com a noção de cultura, mas culturas, devendo todas serem respeitadas, valorizadas e reafirmadas no *espaço pedagógico* a partir de uma proposta política e de intervenção prática fundada no multiculturalismo crítico.

Por tudo isso, torna-se extremamente importante pensar as conexões entre a epistemologia contemporânea e o modelo de currículo calcado na interculturalidade para fomentar uma prática pedagógica que possibilite um processo de vivência e convivência de classes, gêneros, raças etc., se pautando, para isso, na liberdade, libertação e democracia.

Para concretizar práticas curriculares culturais,³⁷ pautadas na epistemologia contemporânea é necessário rever os rituais, as disciplinas, os métodos e os referenciais; confrontar os diferentes tipos de conhecimento, abordando as diversas singularidades culturais e buscando representar, no currículo, todos os interesses de classe, etnia, raça e sexo tão presente no espaço escolar. Essa compreensão de currículo perpassa os muros que circundam a escola, possibilitando um espaço de debate para questões sociais mais amplas como a divisão de classe, a fome, o desemprego etc.

Dessa forma, a construção de uma prática curricular fundada na filosofia interculturalidade implica em entender a sala de aula como lugar de múltiplas linguagens, de construção, desconstrução e reconstrução de identidades individuais e sociais. Implica ainda, em compreender o currículo como prática de significação que produz e reproduz a vida social/ cultural. O currículo é concebido como um lugar onde se concentram e se desdobram estratégias de luta em torno de signos e significados sobre o social e o político, sendo um elemento discursivo da política educacional (Silva: 2000).

Para fazer do paradigma intercultural um princípio articulador do currículo, “(...) *é necessário uma estrutura curricular diferente da dominante, uma mentalidade diferente da utilizada por parte dos **professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares***” (Sacristán, 1995, p. 83).

Nesse sentido, a construção de um currículo pautado no paradigma intercultural demanda não apenas que o tema pluralidade cultural seja ressaltado como um item do projeto político-pedagógico da escola (currículo no modelo antigo), mas é de fundamental importância que a discussão em torno da pluralidade cultural esteja presente no momento da implementação e avaliação do currículo, problematizando as disciplinas, os métodos, os conteúdos, as experiências, *as linguagens*, as narrativas, os

³⁷ Entendo práticas curriculares culturais como estratégias didáticas de intervenção crítica de transformação do currículo com potenciais monocultural em um currículo com inspirado no multiculturalismo.

rituais, as autobiografias e as relações sociais que se estabelecem dentro e fora da escola, a comunicação família e escola etc.

Enfim, muitas medidas educativas já foram postas em prática para auxiliar no processo de construção de um currículo intercultural na Espanha como, por exemplo:³⁸

- Serviços específicos foram criados para atender as crianças recém chegadas;
- Informação sobre o funcionamento da escola;
- Entrevistas com as famílias;
- Programas de ensino da língua e cultura de origem;
- Programa de educação compensatório orientado para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas e comunicativas;
- Garantias sociais: bolsas de ajuda a restaurantes extra-escolares etc;
- Estratégias para favorecer a comunicação na escola com as famílias imigrantes;
- Medidas redistributivas de matrícula dos alunos recém chegados em diferentes escolas (com o intuito de não formar guetos culturais);
- Tratamento das questões religiosas;
- Documentos foram traduzidos para todas as línguas das minorias étnicas;
- Planos de aula de acolhida foram traçados para ajudar a integração das famílias e os alunos recém chegados;
- Professores vêm passando por um processo de formação e assessoramento constante sobre o tema da diversidade;

³⁸ Nos próximos capítulos trataremos especificamente sobre os programas de acolhida.

- Especificamente na região que estamos estudando, Catalunha, a título local foram criados pelas prefeituras como: Proyecto Joves Guia, (Mataró), del ocio infantil y juvenil (Terrassa), de la mediación intercultural, o de la atención a los menores no acompañados (Barcelona);
- Mediação intercultural; Mediadores culturais foram contratados para auxiliar a comunicação;³⁹
- Foi criado um plano de entorno que tem como objetivo conseguir, por meio do trabalho conjunto entre escola, família e comunidade, o êxito educativo do aluno imigrante, em todas as suas dimensões: pessoal, social, acadêmica e laboral. Neste, as famílias das minorias étnicas ocupam um papel importante, sendo criados espaços específicos para informar, acolher e integrar o ambiente escolar.⁴⁰

Mesmo com todas as políticas de formação e projetos em torno do acolhimento à população imigrada, o diálogo intercultural no âmbito escolar necessita ser pensado e resolvido. Temos muitos passos a dar na construção de um currículo intercultural. Que papel cumpre os professores? Qual é o papel das famílias em contexto de diversidade cultural? Como integrar as famílias ao contexto escolar? Estas são algumas questões que tentaremos responder ao transcorrer desta tese.

³⁹ A mediação intercultural é um recurso profissionalizado que pretende melhorar a comunicação, relação e integração entre as pessoas em um contexto de diversidade. Seu objetivo é resolver os conflitos e melhorar as relações humanas entre os grupos culturalmente distintos. No âmbito escolar, o mediador é o profissional que resolve problemas de entendimento entre professores e alunos, problemas de convivência entre alunos e problemas de diálogo e comunicação entre professores e famílias.

⁴⁰ No próximo Capítulo dedicamos um espaço para explicar O Plano de Entorno de Barcelona, centrando nossa análise nos *talleres* para as famílias recém chegadas.

A seguir, apresentamos uma síntese sobre a construção do currículo intercultural no cotidiano escolar:

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL

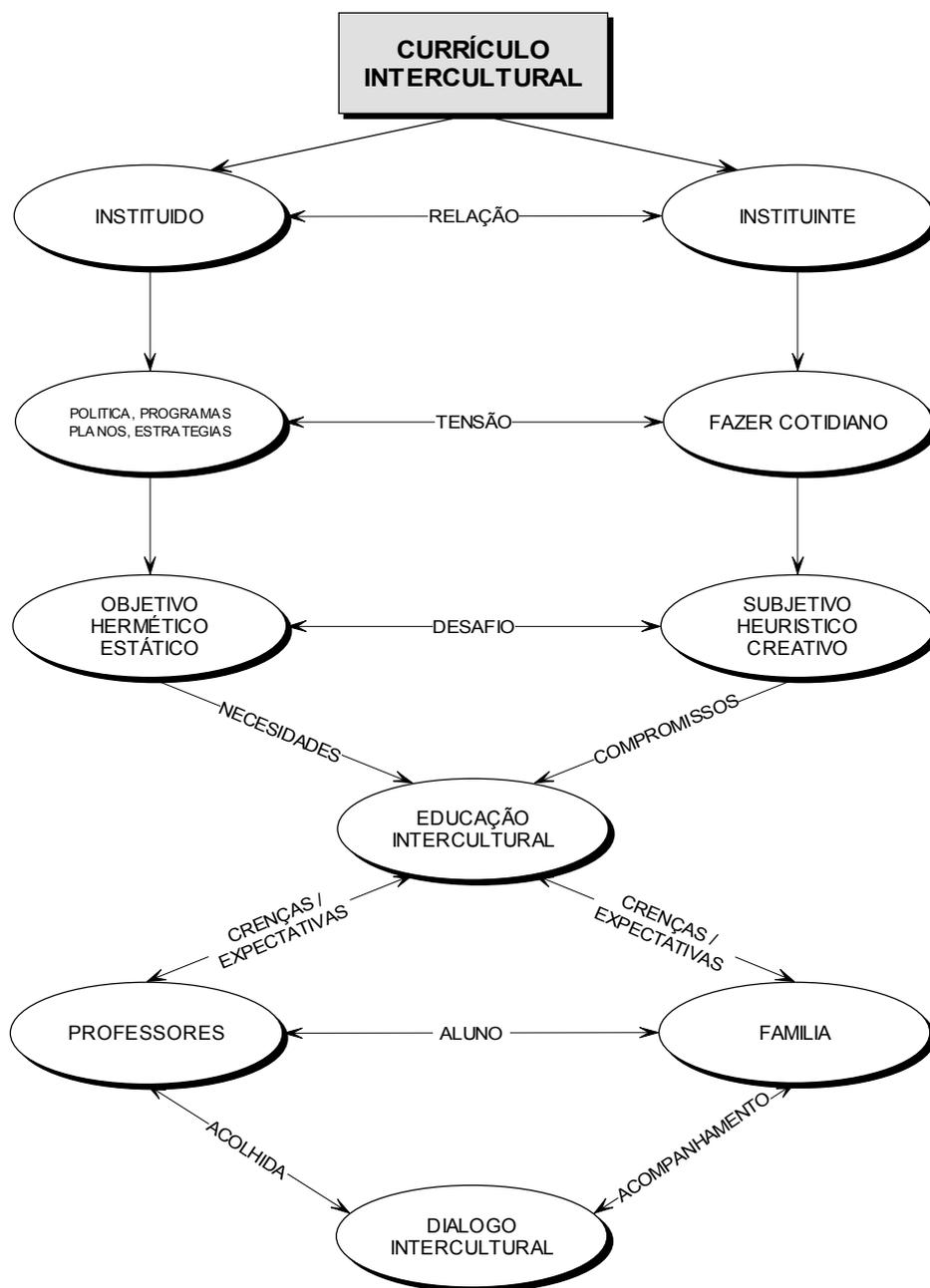


Figura 3 - Currículo intercultural - Elaboração própria

1.4 - A tradução do currículo intercultural através da prática do professor/a

“Quando propomos um campo de explicação do currículo, mencionamos os conteúdos, os códigos e as práticas como componentes essenciais do mesmo, que podem atuar em nível implícito e explícito. Os códigos são os elementos que dão formas “pedagógicas” aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma, a prática. Por uma razão fundamental: porque o formato do currículo é um instrumento potente de configuração da profissionalização docente do professor, que tem que distribuí-lo.” (Sacristán, 1998, p. 75).

Encarando as escolas⁴¹ como micros sistemas que são permeados por elementos didáticos e curriculares, mas também por condicionantes sociais, políticos, psicológicos e epistemológicos; esses espaços não vão ser concebidos como território neutro e ingênuo de ensino/aprendizagem, mas como um espaço de interação pedagógica onde cada ator/atriz tem universos culturais e cognitivos diferenciados, sendo influenciados por diferentes variáveis.

Vista deste modo, as escolas são espaços sociais constituídos de sujeitos socioculturais. Assim, os conteúdos trabalhados na sala de aula, ou em qualquer espaço pedagógico, devem envolver saberes de caráter cognitivo, procedimental, afetivo, social, político etc. Nesses espaços de relações interpessoais e de inserção social, estão legitimando, no plano explícito ou oculto, certos padrões culturais em detrimento de outros.

“Os conteúdos que a escola transmite não o são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de

⁴¹ É importante sinalizar que a escola na modernidade era vista como um instrumento a serviço da homogeneização cultural, espaço para transmissão de informações e valores. Esta idéia de escola que estamos enfatizando ao longo da tese está fundamenta em uma escola dentro do novo paradigma de conhecimento relacional (Santos: 2004)

civilização. Também a questão de saber o que “vale a pena” ser ensinado ultrapassa a questão do valor da verdade dos conhecimentos incorporados nos programas” (Forquin, 1993, p. 147).

Por essa ótica, a atividade pedagógica que é desenvolvida dentro do micro sistema (escola) não é neutra, não está alheia ao que acontece fora do mesmo, assim a educação não é desinteressada. Ao contrário, a educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade, prevê a ação do homem sobre a realidade. A ação que pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade e, portanto, isenta de análise, uma vez que ela se lhe apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela crença de que a causalidade está submetida à sua análise, portanto sua ação e reflexão podem alterá-la, relativizá-la, transformá-la (Paulo Freire: 1985).

Nesse entendimento, os alunos além de apreenderem conhecimentos e informações necessárias ao convívio em sociedade, também aprendem **a ser pessoas**. Dentro desta ótica, a educação como função humanizadora deverá ajudar no processo de formação e transformação de atitudes, valores, normas e comportamentos para o convívio social. Os alunos são sujeitos da aprendizagem e sujeitos da cultura. Então, esse espaço de saber/poder chamado escola deverá ser entendido como lugar potencial de debates, conflitos e lutas em torno de padrões culturais; é um lugar privilegiado para reinvenção da cultura, é um palco de negociação em torno de signos e significados.

A partir desta acepção de escola, o professor não é mais visto/a como um instrumentalista, um técnico que vai executar os ditames da política oficial; um técnico burocrata que realiza “receitas” de ensino e aprendizagem; um cumpridor/executor de estratégias didáticas; um profissional formado a partir de uma pedagogia dura dentro da abordagem técnico-linear, na qual o processo de formação docente é visto como treinamento e a atuação docente como um processo de repetição de teorias ditadas pelas hierarquias da escola.

Isto significa pensar o professor como um gestor e executor de atividades, um profissional que têm que selecionar, organizar, avaliar conhecimentos, contextos, valores. Significa, ainda, entender as atividades pedagógicas de ensino/aprendizagem como algo construído paulatinamente, não como algo que se possa definir *a priori* e se aplicar como uma fórmula pronta, mas como uma atividade que envolve subjetividades, níveis de desenvolvimentos cognitivos, perspectivas culturais etc.

Sendo assim, a realidade da escolar/curricular é plural, conflitiva, tencionada, heurística, exigindo do profissional docente, a interpretação, a análise e posturas únicas, singulares, específicas, que não cabem num “*livro de receitas*”. No entendimento de (Schwille apud Sacristán, 1998).

“O professor é” quem, última instância, decide os aspectos a serem desenvolvidos na classe, especificando quanto tempo dedicará uma determinada matéria, que tópicos vão ensinar, a quem os ensina, quando e quanto tempo conceder-lhe-á e com que qualidades serão aprendidas” (Schwille, 1998, p. 75).

É importante ressaltar que o/a professor/a não decide sua ação no vazio, de forma aleatória, mas é influenciado por diversos condicionantes. Sendo o professor um profissional que tem poder de decisão, trama e teia dialógica⁴², da sala de aula, torna-o responsável pela seleção constitutiva do projeto cultural,⁴³ devendo, o mesmo, estar consciente sobre as **linguagens/ deliberações** que implementam na sua prática pedagógica. Por outro lado, não podemos perder de vista que o professor também é fruto deste meio social, por isso seus valores, sua forma de ver a vida será perpetuada no dia a dia da sala de aula.

⁴² Prática dialógica aqui é entendida dentro do olhar de Freire para o qual a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (Freire, 1987, p. 81).

⁴³ Ainda que existam muitos elementos que intervêm no tratamento da diversidade: o projeto educativo da escola, o projeto curricular, as estratégias do sistema educativo para o tratamento da diversidade, modelo organizativo da escola, o papel da equipe diretiva, os materiais didáticos adotados, o professor segue sendo como profissional de primeira grandeza na construção do diálogo intercultural.

*“El maestro ha sido enculturado dentro de los valores y saberes de esta cultura dominante como ciudadano, y a la vez se ha formado como maestro-profesional en ella, ocupa un status, una jerarquía más o menos reconocido un lugar en una sociedad estratificada socialmente y desigual económicamente, que le sitúa en un mundo de creencias más o menos contrastadas y confundidas con la realidad. Un mundo donde sus "gafas culturales" le pueden poner en situaciones **paradójicas y contradictorias**. Desde su profesión docente expone su identidad personal y social a través de la función transmisiva, pero sin ser muchas veces consciente de esta doble dimensión: de docente y de ciudadano. Este hecho le crea muchas contradicciones en el marco de sus actuaciones como sujeto a la vez "enculturado" "representante" y "transmisor" de la cultura dominante pero también por suerte como ciudadano con diversidad de pertenencias identitarias” (Tovías ,S, p. 2005).*

Deste modo, compreendendo que a interação do professor, com o aluno e famílias, no âmbito escolar, vai se dar a partir dos seus construtos pessoais, dos sentidos que atribuem à minoria étnicas, às expectativas e interesses sobre a educação para a diversidade, a prática dialógica que se estabelece na sala de na escola não neutra,⁴⁴ mas possui uma política de sentidos, sendo essa ideologizada e interessada. Assim, a interlocução na escola se dará em função da interpretação e negociação de sentidos entre os autores/autoras do processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que a atitude dos professores, geradas pelas suas expectativas, podem favorecer ou dificultar o processo de integração dos alunos e famílias de minoria étnica. As expectativas negativas em que se etiquetam os alunos e seus progenitores de forma negativa como em relação aos alunos: tem pouca atenção,

⁴⁴ Esse entendimento do professor parte da concepção de Paulo Freire em que se entende a prática pedagógica como processo de construção e reconstrução contínua de significados. Essa prática pode ser determinada por uma crença fatalista de casualidade e, portanto, isenta de análise crítica sendo esta imutável e estática ou uma prática submetida a uma análise, portanto sua ação e reflexão podem mudá-la e transforma-la.

tem problemas de comportamento, não participação da escola, sua linguagem é pobre. Sobre as famílias: “estacionam as crianças” nas escolas, que não têm muita expectativa sobre a educação, que não participam, etc. atrapalham a comunicação, criam distância entre as famílias e escola e dificultam aprendizagem e o apoio emocional.⁴⁵

Daí a necessidade de investir em processo de formação permanente que desvele suas representações a fim de ajudar na criação de um diálogo intercultural tanto com os alunos como com as famílias das minorias étnicas.

Por esta linha de análise, não basta a secretaria de educação de Catalunha desenvolver políticas avançadas a respeito da educação multicultural⁴⁶, não basta que a escola se comprometa com um projeto pedagógico progressista a respeito das diferentes culturas, mas, sobretudo, é necessário um comprometimento por parte dos professores sobre as diferentes culturas, uma mudança do paradigma monocultural para o paradigma intercultural.

⁴⁵ los docentes suelen ofrecer más oportunidades de interacción, más contacto visual, y orientación directa hacia los alumnos sobre los que tienen expectativas positivas, todo lo cual incide en la generación de un clima socioemocional positivo para el aprendizaje; los docentes suelen ofrecer explicaciones más claras y completas, así como una enseñanza más entusiasta y requerir respuestas más completas y más adecuadas por parte de los alumnos sobre los que tienen altas expectativas. Los docentes suelen llamar a los alumnos de altas expectativas más seguido, le brindan mayor tiempo para responde. los profesores hacen más elogios y menos críticas a los alumnos con altas expectativas, así como procuran brindarles una retroalimentación más completa y prolongada. Es probable que el profesor facilite las respuestas a los alumnos con expectativas bajas, antes que intentar que mejoren sus respuestas dándoles pistas u oportunidades adicionales para responder. Generalmente la retroalimentación es más breve y de menor calidad (Tapia Chávez, 2004, p. 16).

⁴⁶ Mesmo sabendo que existem muitos elementos que intervêm no tratamento da diversidade e, que a plano de legislação e políticas internas da escola existe muitos documentos que orienta, justifica e propõe as questões da educação intercultural como o projeto educativo da escola (PEC) as estratégias dos professores criadas para a melhor convivência com os distintos universos culturais, os modelos de organização das escolas fomentado pelo equipe da direção, livros didáticos, dentre outros, o professor/a segue sendo o elemento de principal grandeza na construção cotidiana da interculturalidade no âmbito escolar.

Daí a necessidade de entender suas expectativas⁴⁷, seus interesses, seus significados, suas resistências; compreender as suas representações para poder justificar suas atitudes e posturas no intuito de decodificar os mecanismos de discriminação e opressão que ocultam as vozes das culturas marginalizadas socialmente; compreender seus demônios, seus posicionamentos. Para estabelecer os compromissos e o diálogo intercultural no âmbito da escola e fora dela, para concretizar uma formação que desvele estes mecanismos temos que tomar o professor/a como pessoa, entender suas trajetórias, ajudá-lo a refletir na ação.

Não podemos perder de vista que “(...) *Su cultura profesional pertenece a una institución moderna - la escuela - que lucha contra la contradicción de ser, por un lado, un instrumento al servicio de la homogeneización propia de la modernidad (mediante procesos de selección y diferenciación del alumnado), y por el otro un espacio que acoge y respeta la riqueza de la diversidad humana en todas sus facetas*” (Essomba, 2004). Por isso, a necessidade de saber: Que tipo de formação possibilitaria ao professor se desprender das amarras de uma epistemología moderna monocultural e monorreferencial. Que responsabilidades devem assumir o professor neste contexto intercultural? De que modo eles, professores, podem ajudar as minorias étnicas a construir um diálogo intercultural no âmbito escolar?

1.4.1 - A formação dos professores para a interculturalidade

“(...) A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições concretas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um

⁴⁷ As expectativas são interferências que os docentes fazem acerca da conduta ou do sucesso acadêmico dos alunos, baseado no que sabem sobre eles; os docentes podem ser discriminatório ou tratar melhor os alunos que consideram lograr um melhor redimindo.

processo e, como tal, precisa ser pensado.” (Favero apud Candau, 1988, p. 19).

Adotar a epistemologia intercultural é algo que requer uma abertura ao diálogo, um olhar amplo sobre a realidade, uma tolerância ao diferente, uma postura para o diálogo e a aprendizagem. Assim, formar os professores para a interculturalidade não está relacionado somente em construir estratégias para a diversidade ou inserir conteúdos multiculturais, mas a base para a construção de uma formação intercultural é a reforma do pensamento e como postula Morin (2000) ao afirmar que é preciso *reformular o pensamento para reformar a escola*. Especificamente, reformar o pensamento monocultural, monorreferencial, disciplinar, duro, fechado que está presente há mais de quatrocentos anos e construir um pensar ecossistêmico, intercultural, criativo e transdisciplinar (Moraes, 2004; Torre, 2004; Oliver 2007).

Que tipo de formação possibilitaria esta reforma de pensamento? Como articular a prática docente a estes novos referenciais epistemológicos? Que tipo de formação pode ajudar nesta trajetória? Como articular teoria intercultural e prática intercultural? Estas questões referentes à implicação prática docente e às teorias educacionais (relação teoria/prática) ⁴⁸ já vêm ocupando o cenário das pesquisas e estudos no campo de profissionais de educação há muito tempo.

Assim, muitos cursos de formação de professores/as apesar de ter excelentes referenciais epistemológicos e profissionais especializados nas áreas específicas não causam grande impacto nas práticas dos professores. Por isso, a literatura educacional vem apontando essa problemática como eixo central da (re) significação dos currículos dos cursos que formam professores (as), articulando o “saber” ao “saber fazer” e constituindo nexos estreito entre o que se ensina e a realidade das escolas básicas.

⁴⁸ Essa discussão – relação teoria e prática, não um mero exercício filosófico acadêmico, pelo contrário, nela se expressam as diferentes concepções de conhecimentos, resultantes da contradição inerente ao modo de produção capitalista; a divisão social do trabalho, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa divisão revela-se através dos currículos e nas organizações das escolas - os que planejam (especialistas) e os que executam (os professores).

É comum escutar alunos dos cursos de pedagogia denunciarem que a relação teoria e prática é bastante dissociada, pois 1º- existe uma distância muito grande entre os conhecimentos adquiridos nas universidades e a sala de aula de educação básica; 2º- que o curso são construídos com formação eminentemente teóricos; 3º- a realidade não permite a aplicação dos conteúdos aprendidos nas universidades etc (Candau, 1993)

Essas diferentes formas de ver a prática revelam diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e suas transformações; revelam diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação de professores, bem como as diferentes formas de perceber o processo de elaboração e produção de conhecimentos. Esses sentidos variam conforme os entendimentos histórico-social da formação de professores imbuído nas finalidades que atribuem a própria educação escolar básica.

Na tentativa de configurar uma nova epistemologia para a formação dos professores muitos estudos e pesquisas que se dedicam a romper com o divórcio entre os que pensam e os que ensinam, buscando articular *o que ensinar, como ensinar e suas articulações com para quem ensinar e para que ensinar*, na tentativa de não perder a totalidade do processo de ensino aprendizagem.

Buscando romper com este divórcio, Schön (2000) propõe uma nova epistemologia da prática oposta totalmente à visão positivista, pautada na ação racional, mas sugere estimular a *reflexión-en-la-acción* (Schön, 2000). Esta epistemologia possibilita uma tomada de consciência do desenvolvimento do profissional da educação. Deste modo, o professor se converte em pesquisador de sua própria docente questionando-a permanentemente com a finalidade de melhorá-la e assim lograr uma melhor aprendizagem aos seus estudantes.

Nesta perspectiva, o professor é visto como protagonista do processo de criação do conhecimento desde sua realidade na aula. Refletir sobre a formação dos professores a partir da estimulação da perspectiva reflexiva significa investir nos saberes de que o professor é portador. As afetividades de formação não podem desvalorizar os saberes da

experiência e impor os conhecimentos chamados “científicos”. Assim se faz necessário que os professores se reapropriem de seus saberes, reconstruindo seus sentidos e estando apoiados pelos saberes culturalmente elaborados.

Nesta mesma direção Antonio Nóvoa (1995) evidencia a necessidade dos saberes da experiência:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante saber da experiência, e colocando a reflexão sobre a prática e a experiência como fatores primordiais no processo de formação.” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Segundo Imbernon (2002) a cultura tradicional dos professores é a cultura do isolamento, das portas fechadas. O docente, para ser igual a outros profissionais, necessitaria trabalhar em grupo, comunicar seus problemas e suas experiências do dia a dia, sobretudo aprender de si mesmo e com os demais. A reflexão cotidiana, sistemática e organizada sobre a prática pedagógica é uma ferramenta muito importante para o crescimento profissional, por isso é fundamental que o professor assuma a postura de intelectual da sua própria prática devendo *“(...) assumir responsabilidade pelo levantamento de questões acerca do **que ensina, como deve ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando** (...)”* (Giroux, 1997, p. 161 - grifos nosso).

Essa categoria de intelectual transformador/a oferece bases teóricas para que o trabalho docente perpassa os enfoques puramente técnicos, burocráticos, possibilitando um trabalho autônomo e criativo. Encarar o/a professor/a como *intelectual* significa entender a atividade docente como política normativa (Giroux, 1998). Implica em pensar sobre a função social que o professor desempenha em sala de aula, significa ainda concebê-lo como profissional que fornece a liderança moral, política e pedagógica às classes oprimidas.

“O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. “Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de idéias e práticas sociais, eles cumprem uma função de natureza eminentemente política”. (Giroux, 1997, p. 186).

Assim, a partir dessa compreensão de intelectual transformador, o professor é reconhecido como profissional que reflete sobre suas práticas, sendo responsável pela formação dos propósitos e condições de escolarização. Significa entender que, sua prática não é neutra e nem desinteressada, mas toda e qualquer atividade, atitude e pensar devem estar atrelados a uma concepção política. Sendo assim, como aponta (Giroux, 1997) torna-se imprescindível tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

“Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto o esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder... Nesse caso o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar-se o caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por ela... Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos, que tenham natureza emancipatória; utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas”. (Giroux, 1997, p. 163).

Essa concepção política/pedagógica e pedagógica/política da atividade docente propicia o desenvolvimento de atividades fundadas em uma perspectiva libertadora (Freire: 1980), na qual os professores devem se manifestar contra as injustiças, desigualdades, discriminações, desrespeitos que acontecem no cotidiano da escola. Esse

entendimento vai se configurar em uma prática curricular com elos entre conhecimento, poder, ideologia e subjetividades.

Assim, o professor, não vai ser um mero transmissor de conteúdos da cultura oficial, negando qualquer perspectiva cultural que não se enquadre nos moldes “ditos superiores”, nem tão pouco alguém incapaz de perceber as diferenças, pois ele deve questionar as causas estruturais relacionadas com a distribuição desigual do povo. Ao contrário, a partir desse olhar pedagógico/político e político/ pedagógico, o professor é visto como um profissional que reflete a escola a partir de pressupostos macro e micro estruturais, interpretando a cultura de maneira contrastante e identificando as relações de poder nas situações discriminatórias.

Definida a formação do professor considerando os saberes da experiência, tomando o professor **como pessoa, como intelectual, um profissional reflexivo** é importante apontar que o tipo de metodologia para desenvolver este processo de formação deve ultrapassar o viés unicamente acadêmico e transmissor de formação permanente, mas promover uma mudança na reflexão, na compreensão e na interpretação da própria prática, assim como na capacidade de objetivá-la, assim como aponta Tovas, S., (2005) este tipo de formação deve:

“(...) crear situaciones de interacción que favorezcan procesos de autorreflexión y reflexión compartida. Aquí surgirán todos los estereotipos y prejuicios con los que sin saberlo, manejamos muchas de las situaciones educativa... análisis de casos, análisis de situaciones, de documentos, observación directa, emergencia de interpretaciones distintas sobre problemas compartidos, exploración etnográfica de los contextos multiculturales donde se ubican los centros educativos... metodologías socioafectivas, a partir de aplicar dinámicas de grupo que simulan situaciones reales, para tratar a través de la propia experiencia empática, fenómenos de discriminación, procesos de resolución de conflictos, negociación intercultural, etc.(Amani, 1994). Desde esta primera fase, se podrán explorar propuestas de cambio, que iluminarán nuevas miradas en

las relaciones educativas e interculturales. A la vez surgirán nuevas síntesis ,nuevos interrogantes y nuevas necesidades formativas.” (Soto, Tovías, 1997; Spindler, 1994)

Enfim, pensar uma educação intercultural vai além de princípios e propostas, envolve uma complexidade de relações socioeducativas que acontecem no interior e fora da escola. O professor é um pólo a mais na concretização da educação intercultural, mas é através deste pólo de mediação-professor - entre a cultura da escola, sua própria cultura e a cultura dos alunos que ele exerce influência. Assim, suas atitudes e condutas, suas crenças, suas representações e suas expectativas influem de forma determinante na criação de uma proposta monocultural ou intercultural.

“La visión determinista del profesorado sobre los comportamientos y actitudes de un grupo social encasilla las conductas de los niños y las niñas, dificulta el aprendizaje escolar y la integración en el grupo de iguales e imposibilita que se establezcan relaciones de comunicación y relaciones positivas” (Rodríguez Izquierdo, 2005, p. 9)

Daí a necessidade de entender suas expectativas sobre os alunos e as famílias imigrantes e compreender os sentidos que atribui às culturas dos alunos para desmistificar suas posições e fomentar a construção de um diálogo intercultural no interior das escolas. Somente a partir da formação que leve em conta o processo de autoreflexão, de ruptura epistemológica, de leitura poliocular da realidade, poderemos fomentar uma educação intercultural. .

Formar o educador/a articulando teoria e prática significa criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Formação docente, nesse sentido, não é uma imposição autoritária, mas um modo de auxiliar o autor/autora pedagógico a adquirir atitude crítica frente ao mundo.

1.5 - O papel da família no contexto educativo intercultural: aprender a viver juntos, esta é a questão!

“La inmigración actúa como un espejo donde la visión de los otros nos devuelve nuestra propia imagen desde otros universos de significado. En consecuencia, nos impulsa a la reflexión sobre nuestro propio sistema de producción, nuestras creencias, opiniones, así como a plantearnos en qué medida nuestra cultura es un sistema competente para posibilitar el desarrollo de los seres humanos, asumiendo el proceso de cambio y transformaciones” (Bueno, y Belda., 2005, p. 21)

Aprender a viver juntos é um dos quatros pilares em que se funda a educação no século XXI, segundo a Unesco. Em se tratando dos imigrantes, aprender a conviver significa renascer de novo, reaprender a conviver.

Quando uma pessoa vem de outro país traz consigo valores, tradições, normas de condutas, às vezes, muito diferentes, para não dizer incompatíveis com os dois países receptores. Imigrar requer um esforço maior no rol complexo de convivência. Implica em um sair de si e tentar entender o outro sobre a lente da aprendizagem e da tolerância e, sobretudo, do respeito e da valorização ao diferente. Imigrar supõe um processo de rupturas com uma forma de vida anterior e um processo de adaptação a formas novas de vida.

Um imigrante, ao sair do seu país, que teoricamente representaria um “porto seguro cultural”, traz consigo referências de condutas social, religiosas e, também, referências escolares. Esses referenciais escolares se estruturam com base em sua experiência singular ou na experiência dos outros.

Deste universo experiencial, os imigrantes trazem consigo, modelos de currículo, regulamentos internos, finalidades próprios da educação, concepção do que é ser um bom ou mau professor, etc. Muitas vezes, somente com essas referências trazidas do seu país, o imigrante tenta se integrar à cultura escolar do país receptor. Essa visão

exclusivamente em sua experiência anterior poderá dificultar o processo de acolhida e integração no novo mundo escolar.

Assim, ao imigrar sob o ponto de vista educativo, as famílias, necessitam resignificar o seu olhar educacional e tentar se inserir em outro sistema de ensino-aprendizagem formal que contém outras normas, diretrizes, leis, propostas didáticas assim como uma outra política para o processo de participação/comunicação família escola.

Entretanto, muitas famílias não têm a oportunidade de se estruturar e clarificar nesse novo mundo social chamado escola, enfrentando barreiras culturais, socioeconômicas, institucionais, idiomáticas como justificamos mais adiante. Ora, como fazer participar, conviver uma família imigrante nas escolas se muitas vezes estas não sabem como se mover nesse novo universo pedagógico?

Sob o ponto de vista legal, a família tem o papel de participar da educação dos seus filhos. A Lei Orgánica da Educación (LOE aprovada el 3 de maio del 2006 (BOE nº 106) sinaliza em seus Principio (Título Preliminar, pp.17160) que: *Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.*

Ora, para colaborar e comprometer-se é necessário um conhecimento do funcionamento do sistema escolar, uma compreensão dos seus direitos e deveres, um mínimo conhecimento da cultura acolhedora, etc. Muitas pesquisas campo da educação doutorado e mestrado, bem como no campo da literatura educacional contemporânea vêm refletindo sobre essa temática. No entanto, apesar da vasta produção de estudos e proposições práticas que acontecem dentro de cada escola, ainda há muito que se pensar e fazer no âmbito dessa relação.

Trazer as famílias imigrantes para as escolas implica em *aprender a viver juntos que*, por sua vez, implica viver experiência de contato com o diferente, experiência de solidariedade, de respeito, de tolerância e de diálogo. A base para o viver juntos é a comunicação, daí a necessidade urgente de criar um clima de confiança e empatia,

pautado em espirais positivas (Garreta: 2007) tanto por parte dos professores quanto por parte das famílias com o intuito de criar diálogo intercultural no âmbito da escola.

1.5.1 - Expectativas das famílias imigrantes sobre a escola

“Umás dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a agente está sendo.” (Freire, 1995, p. 79).

Existem vários fatores fundamentais que favorecem a integração do alunado imigrante na escola. Segundo Montón (2005) existem quatro âmbitos fundamentais que devem ser trabalhados para alcançar esse objetivo: a aquisição da competência lingüística, o currículo, *a família, e o entorno*. Destes âmbitos, que são de suma importância para integração dos menores imigrantes, nos interessa pesquisar a relação entre família imigrante e escola.

“(…) debemos empezar por ser conscientes de que el contexto resulta esencial en el entendimiento del fenómeno y de ello deberían dar cuenta algunos discursos más pedagógicos que siguen empeñados en querer entender la escuela tan sólo con miradas desde dentro. No se trata de abandonar la escuela, sino de situarla en su contexto para entenderla” (Castaño, Gómez y Bouachra, 2007, p. 23).

Situar a escola dentro do contexto significa entender o entorno, sobretudo em uma sociedade marcada por diferenças culturais. Assim uma visão focalizada no contexto, no entendimento das expectativas das famílias, na compreensão das suas crenças, dos seus valores, na análise dos seus projetos migratórios, no entendimento de suas representações sobre a escola, torna-se uma tarefa urgente para o sucesso da concretização de uma proposta intercultural no âmbito da escola.

Entendendo que a influência do entorno é uma das condições de integração dos alunos de origem imigrante, a acolhida dos alunos imigrantes não se deve realizar em

função deles mesmos como sujeitos pertencentes ao centro escolar, senão considerando também o conjunto de contexto e sistemas nos quais estes alunos se desenvolvem. Isto significa levar em consideração a família, as entidades sociais do território (Essomba, 2006).

Compartindo a idéia de que a família ocupa um grande espaço no contexto de diversidade cultural, há uma grande quantidade de estudos que colocam a família como protagonista na vida escolar das famílias recém - chegadas. Aparício y Vereda (2003) apontam a influência do entorno familiar nas condições de integração das crianças imigrantes. Na mesma linha, Madruga Torremocha (2002) aponta que entre os fatores que mais incidem na integração das crianças imigrantes no sistema educativo espanhol estão: o idioma, a nacionalidade de origem, os hábitos do país de origem, a família a forma e a relação que as crianças mantém com os alunos espanhóis e com os professores.

Ao analisar a expectativa das famílias de origem imigrante em relação a educação dos seus filhos e filhas, as pesquisas apontam como resultado que estão muito satisfeitos com o sistema educativo Espanhol, valorando positivamente o funcionamento, o modo como se desenvolvem as atividades (Defensor del Pueblo Espanhol (2003), Bueno e Belda (2005) Besalú (2003) dentre muitos outros).

Essa valoração da escola é devido, em grande proporção, à função outorgada à educação como meio de estabilidade e integração e como via para o progresso social das famílias imigrantes.

“(...) cuando los padres escolarizan a sus hijos se crean una serie de aspiraciones vinculadas al deseado progreso social en el seno de la sociedad de acogida. No cabe duda que estas expectativas condicionan las relaciones que los hijos mantienen con los docentes y con sus compañeros, y determina en alto grado sus éxitos académicos. Al mismo tiempo, no podemos pasar por alto que el gradiente de expectativas de los progenitores

se encuentran estrechamente vinculados al nivel de integración de las familias en la sociedad de acogida” (Rego, A., 2007, p. 7)

Nessa mesma direção, um outro estudo realizado por Garreta (1994) analisava as atitudes as expectativas das famílias de origem africana residente em Lérida (Espanha), relacionado-as com a origem social, o nível de estudo, o projeto familiar e a situação socioeconômica que viviam naquele momento. O estudo diferenciou três grupos: famílias *sonhadoras* com o projeto escolar dos seus filhos e, por consequência, tinham uma atitude participativa e estimulante, vendo a escola como possibilidade de melhoria social; um segundo grupo *desilusionados* pela situação econômica instável em que se encontravam, por isso o pensamento de regressar a seus países era algo muito presente, estando pouco motivados e participativos e um terceiro grupo em *transição* que devido à situação que estão vivendo, a escola não era vista como uma prioridade.

“La actitud -definida como expectativa, nivel de aspiración, interés por los estudios de los hijos, etc. - de los padres hacia la educación, es uno de los puntos donde se concentra la influencia familiares el rendimiento escolar...el proyecto familiar, producto de la trayectoria inmigrante condiciona esa actitud y, en consecuencia, las expectativas y la función otorgada a la escuela.” (Garreta, 1994, p. 121).

Assim, tal e como sinaliza Garreta (1994), a atitude da família depende do projeto migratório.⁴⁹ Este condiciona e motiva o interesse das crianças ajudando-as em abrir-se para as aprendizagens necessárias. A atitude positiva e a vontade de se adaptar facilitam no processo de adaptação escolar. Por outro lado, o refúgio, a saudade dos familiares e amigos que deixaram ou perderam, somados ao fantasma de retornar converte a situação atual em provisional, aumentando a dor das crianças, por conseguinte, dificulta a aprendizagem.

⁴⁹ La influencia de actitudes positivas y negativas no prescinde de la influencia de la variable origen social, éste es el principal de los obstáculos que deben superar, pero es necesario constatar que hay otros factores que determinarán el éxito o fracaso escolar de los hijos de inmigrantes (Garreta, 2004, p. 121).

Outros estudos estabelecem o grau de participação e expectativa para relacioná-las com o fator nacionalidade. De acordo com uma investigação realizada por Santos et al apud Rego (2005) que tinha por objetivo saber qual era a função que as famílias imigrantes outorgavam às escolas, os dados mostram que para os pais de origem árabe a principal função da escola para seus filhos seria a preparação para o trabalho (44,3%) e em segundo (36,4%) a aquisição da cultura geral; já para suas filhas a principal função é uma educação que ajude a aprender e a cumprir suas obrigações (35%) e que lhe proporcione uma formação cultural geral (35%). No entanto, para os pais sul-americanos, todos os seus descendentes, seja qual for seu sexo, devem adquirir, por intermédio da escola, uma formação cultural básica e, além disso, aprender a cumprir todas as suas obrigações.

A falta de participação e implicação, segundo Madruga (2000), das famílias imigrantes não devem estar relacionadas à sua origem, mas, sobretudo, com a situação de marginalização em que vivem estas famílias. Não se deve equiparar a atitude com a cultura mulçumana, pois a maioria das famílias são de baixa extração socioeconômica e educativa, daí que suas atitudes em relação à educação dos seus filhos são limitadas, como habitualmente pode ocorrer com famílias nesta situação, independentemente da cultura de origem.

Existem outros estudos que apontam que desde a escola é comum culpar a falta de participação e integração das famílias imigrantes (Carrasco, 2003) que professores consideram que os encontros com as famílias imigrantes são pouco frutíferos em comparação com as famílias espanholas, (Garcia Ortiz: 2002), ou que a imagem das famílias são construídas desde a escola pelo desinteresse pela escolarização dos seus filhos e filhas (Pamies, 2006).

A partir das reflexões e destes estudos fica evidenciada a complexidade⁵⁰ em analisar a comunicação em contexto de diversidade cultural. Ficam as perguntas: As

⁵⁰ Resulta importante destacar a complexidade que vive a estrutura família. Hoje em dia quase não podemos mais falar de família, mas de contexto familiares.

escolas estão preparadas para a participação das famílias imigrantes? As famílias imigrantes sabem como participar da escola? Existe espaço na escola para acolher as famílias imigrantes? Os professores buscam saber as expectativas das famílias acerca da educação dos seus filhos ou filhas? Que esperam os professores das famílias recém-chegadas? Por que a comunicação falha?

1.5.2 - A participação família escola: de clientes a cidadãos

“Con la emigración no solo cambia la familia que viaja en pos de una vida mejor. También lo hace el complejo familiar del país que recibe, en la medida en que la esfera pública se convierte en un escenario de encuentro, incluso de conflicto entre valores y actitudes sobre los más diversos aspectos de la convivencia.” (Santos et al., 2004, p. 210)

Muitas pesquisas de doutorado e mestrado no campo da educação, bem como no campo da literatura educacional contemporânea vêm refletindo sobre a relação família e escola. No entanto, apesar da vasta produção bibliográfica e estudos, e proposições práticas sobre o que acontece dentro e fora da escola, existe muito o que pensar e fazer no âmbito desta relação.

Como menciona Garreta (2007a)

*“Si miramos atrás, la escolarización universal es una invención relativamente reciente y el desarrollo de los sistemas educativos que la hacen posible aún más; por otro lado, en los sistemas educativos con vocación universal no siempre se ha considerado necesaria la implicación de los progenitores en la escuela y, cuando lo es, no se lleva a cabo su resistencias... de ahí que la relación entre familia y escuela puede ser vista todavía como una **relación pendiente**. Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo el que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos. Y eso comporta que el territorio de la*

escuela e de la familia se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión...” (Garreta, 2007a, p. 9)

Assim, frequentemente se vê necessário estabelecer um novo contrato entre famílias e escola para reconduzir uma situação em que a escola deve potenciar a implicação dos progenitores no processo de aprendizagem dos seus filhos e filhas (Garreta: 2005). A relação família escola não pode e nem deve ser vista como uma competição, como uma relação clietenlista ou de sujeitos consumidores, de pessoas dependentes e passivas com a instituição escolar. A relação entre família e escola não deve ser burocrática, mas, sobretudo, uma relação democrática e cidadã.

Segundo Santomé (2007) existem quatro modelos de relação instituição escolar e família:

- **Burocrático:** as famílias matriculam seus filhos e filhas e são convocados de modo esporádico a reuniões para oferecer-lhes exclusivamente informações como: horário, regulamento escolar, extrato do projeto educativo etc. Neste modelo o papel da família é passivo, assimilando sem questionamento tudo o que a escola lhe oferece.
- **Titular de apoio:** Neste modelo, as famílias são vistas como importantes no processo de escolarização de seus filhos e filhas, por isso a escola faz programas para implicar os pais e mães no processo educativo tal como: conferências informativas, programa de escola de mãe etc. As famílias, neste modelo, se convertem como voluntárias aplicando propostas pensadas exclusivamente pelos professores e como colaboradoras efetivas dos deveres escolares. Assim, as famílias se tornam agentes passivos no processo de tomada de decisão, pois não há participação nas negociações dos projetos educativos, nas propostas curriculares. O grande objetivo desse modelo é vigiar e melhorar o rendimento escolar dos seus filhos e filhas. A obrigação da família está relacionada exclusivamente a acudir e participar só quando os seus progenitores vão mal nos estudos.

- **Modelo consumista:** Neste modelo imperam as dimensões consumista e utilitária, por consequência do modelo neo-liberal o qual rege a sociedade de mercado em que vivemos. As políticas educativas de liberdade para eleição marcam e orientam esse tipo de inter-relação família escola. No entanto, eleger não significa ter voz automaticamente. Neste modelo, as famílias consumistas procuram ajudar seus filhos e filhas nas tarefas escolares, entre outros motivos, para que não lhes expulsem dos colégios e por outro lado, os colégios selecionam os estudantes mais inteligentes para que as avaliações externas dos indicadores de rendimento ou nas provas de seletividade de tal instituição possam ficar marcada suas primeiras posições de ranking dos colégios. Enfim, nesse enfoque há uma relação pragmática e de interesse entre família e escola.
- **Relação cívica ou cidadã:** Este modelo é permanentemente participativo, as famílias são chamadas a compartilhar decisões e responsabilidades juntamente com os professores, atuando de maneira cooperativa no processo de solução dos problemas de aprendizagem dos estudantes. Além disso, as famílias também são chamadas a participar do debate sobre política educativa, os projetos curriculares mais adequados e pertinentes às condições da escola e ao contexto sociocultural em que está vinculada a escola, as formas de avaliação, aos modelos de gestão, aos recursos didáticos mais adequados. Enfim, esse modelo cobra uma especial importância à direção da escola, de modo que deve criar condições que se faça possível uma maior implicação por parte das famílias no projeto educativo da escola.

Enfim, seja qual for o tipo de choque que há na relação família e escola, deve ser algo a ser pensado e resolvido. O resultado da triangulação: família-sistema escolar - criança o que fica em menor posição é a criança. A relação família e escola não pode ser guiada por interesse particular, a partir da defesa exclusiva dos seus territórios, mas devem primar pelo êxito educacional dos alunos. Assim, é fundamental que esta relação esteja calcada em participação cidadã implicada na negociação das decisões. A base

dessa relação deve ser compartilhar tarefas, responsabilidades e democratizar as informações. Para concretizar uma relação democrática entre escola e família é fundamental uma postura de horizontalidade comunicativa, a partir da escuta sensível e reconhecimento ao outro, por isso dialógica ⁵¹.

Se estas são as condições para melhorar a comunicação família e escola, fica claro a necessidade urgente de estudar as expectativas de ambos os sistemas, definir as necessidades comuns e traçar os compromissos conjuntos. Daí a necessidade de estudos, desta natureza, que buscam compreender as expectativas das famílias e professores acerca da comunicação em contexto de diversidade cultural.

1.5.3 - A participação das famílias em contexto de diversidade: das expectativas as realidades

A escola não pode por si só atender e dar respostas às complexas necessidades e demandas de mudança em que os grupos e as pessoas individualmente planejam na sociedade moderna.

A busca do êxito educativo para todos e todas é uma tarefa urgente para todo programa que busque a igualdade de oportunidades, daí a chamada às famílias para a participação direta e constante no processo de aprendizagem social e educacional dos seus filhos. As famílias têm um papel relevante no êxito educativo de seus filhos/as por isso é necessário o estabelecimento de intercâmbio de informações entre professores e progenitores.

As tutorias escolares devem oferecer as famílias um espaço de informação, diálogo e apoio e mediação, permitindo-lhes uma maior implicação no seguimento da escolaridade de seus filhos. O espaço de tutoria não deve se resumir a explicar os notas obtidas pelos alunos ou se resumirem a explicar o mau comportamento dos mesmos,

⁵¹ Para maior aprofundamento sobre o diálogo intercultural a partir da perspectiva dialógica, ler o Capítulo III. Este está dedicado ao tema da linguagem, representações e diálogo.

mas deve ser um locus de ajuda e apoio e recopilação nas dificuldades de aprendizagens, apoio ao desenvolvimento à construção de saberes, mas o desenvolvimento de sua aprendizagem e o a aprendizagem da vida social.

Na tentativa de avançar na definição do processo de colaboração família e escola, P Boutin y Le Cren (2004) apud González Tornaria, M. (2009) sinaliza que deve cumprir as seguintes condições:

- Deben existir por lo menos dos partes, con un cierto nivel de confianza y de apertura la una respecto de la otra, la capacidad de expresarse y de decodificar el mensaje del otro,
- Un proyecto y objetivos comunes compartidos mutuamente por las partes, quienes tienen que estar en condiciones de redefinir sus objetivos siempre partiendo del proyecto común,
- La aceptación de cada parte para compartir sus competencias específicas,
- El reconocimiento de las capacidades respectivas, que necesita de la instauración del diálogo, la aceptación, la crítica y de la autocrítica
- El compromiso y la presencia de las partes alrededor del proyecto en común,
- La existencia de nuevos canales de comunicación entre las partes, que les lleven a plantearse hasta qué punto esta nueva forma de trabajar puede contribuir a modificar las formas anteriores de relacionarse.

Daí a necessidade de um estudo que se proponha a pensar esta relação e apresentar encaminhamentos didáticos pra criar pontes de comunicação entre ambos os sistemas.

Capítulo II - Imigração e integração no novo cenário global: uma reflexão sobre o âmbito educativo

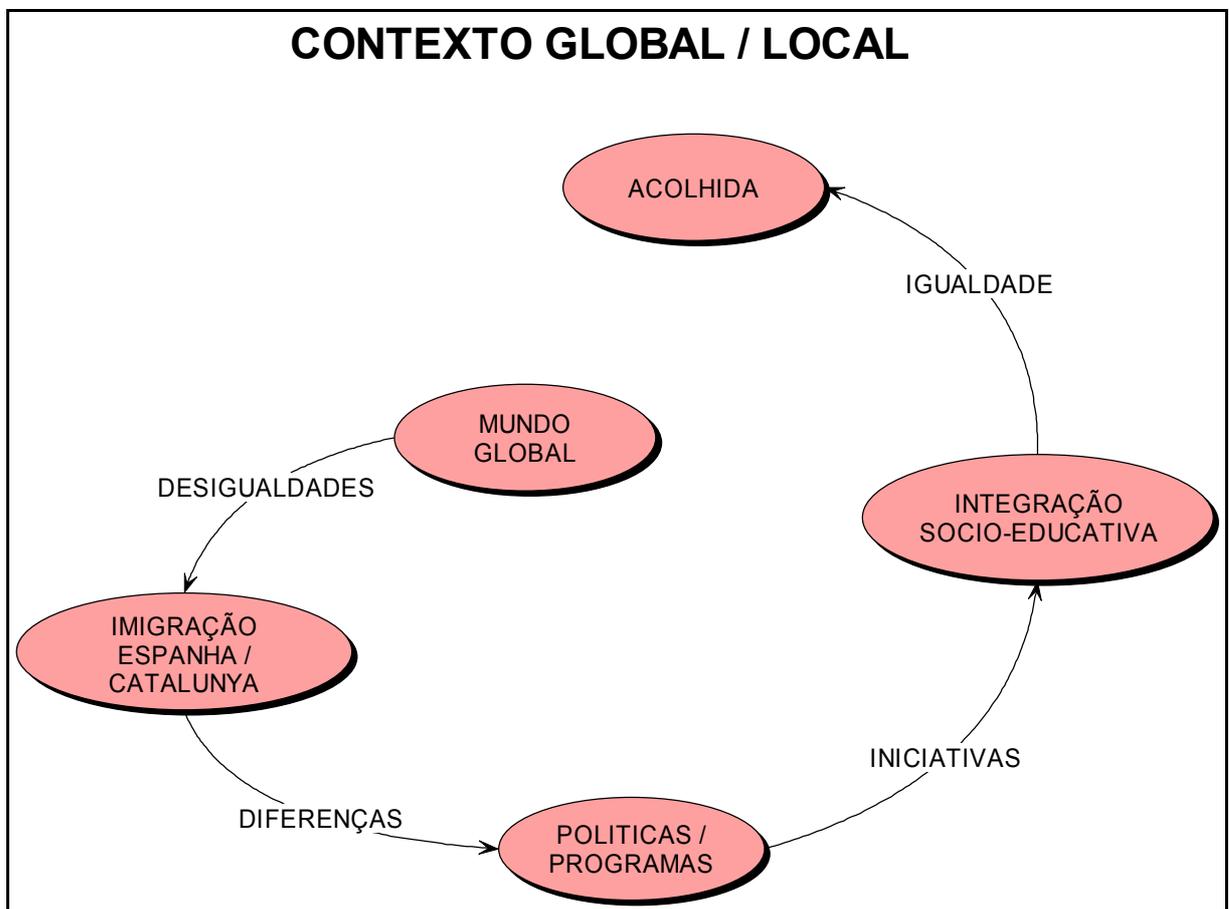


Figura 4 - Conceitos principais do Capítulo II

2.0 - Introdução

Seguindo no âmbito conceitual, o presente capítulo faz uma leitura sobre a globalização e cultura, refletindo sobre o processo migratório a nível Espanhol e Catalão, enfocando, especialmente, o âmbito educativo e suas respectivas políticas e programas para integrar o novo contingente migratório, bem como os desafios postos à escola em acolher o novo contingente e construir um diálogo intercultural.

2.1 - Um mundo global? uma mirada sobre o fenômeno migratório

Frequentemente ouvimos que o mundo virou uma aldeia global, que não existe mais limites geográficos, que somos todos os cidadãos do mundo, que as fronteiras foram quebradas etc. Estes discursos estão vinculados a uma das transformações socioeconômicas e culturais dos diferentes contextos mundiais decorrentes das mudanças de paradigmas, históricos, culturais, tecnológicos e políticas - entendendo que a humanidade vive grandes transformações ao longo da história.

No entanto, em alguns períodos estas transformações são mais intensas que em outros. Período em que assistimos a intensificação das relações transnacionais sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais (Santos, M., 2002a, p. 85).

Esse ‘novo período’ que facilmente apreendemos como globalização “(...) *é a utilização de formidáveis recursos da técnica e da ciência pelas novas formas do grande capital, apoiado por formas institucionais igualmente novas (...)*” (Santos, M., 2000, p. 141). Nesse sentido, o atual estado de globalização é inerente à expansão capitalista, porém não é semelhante às ondas anteriores, pois as condições de sua realização mudaram radicalmente com o uso das tecnologias de informação e de comunicação, produzindo um elo entre as pessoas, as culturas, lugares e mercados.

Na compreensão de M., Santos (2000), para entender esse estado atual do sistema capitalista de forma contextual é necessário compreendê-lo a partir de dois elementos fundamentais: o estado da técnica e o estado da política. Os avanços da tecnologia de informação e comunicação possibilitaram, no final do século XX, a criação de um mundo interconectado, bem como a emergência de um mercado dito global, o qual mapeou um novo modelo político mundial, assegurando novos contornos ao espaço geográfico. Assim, a partir dessa compreensão, não podemos entender o atual estado da globalização como apenas um avanço das técnicas, mas, sobretudo como um casamento entre técnica e política.

Esse casamento de técnica e política possibilitou o surgimento de uma economia global, como afirma (Held, 1991, p. 9).

“(...) uma economia mundial, a expansão de laços transnacionais entre unidades econômicas que criaram novas formas de decisão coletivas, do desenvolvimento de instituições intergovernamentais e como que supra nacionais, da intensificação das comunicações transnacionais e da criação de novas ordens regionais e militares” (Held 1991 apud Torres 200, p. 95).

Além do plano político e econômico, a globalização assume outras facetas, assim ela não pode nem deve ser vista somente através deste viés, mas representa:

“Uma expansão exponencial das relações transfronteiriças, umas voluntárias, outras forçadas, como conseqüente transformação das escalas que têm dominado até agora os campos sociais da economia, da sociedade, da política e da cultura” (Santos, B., 2002a, p. 16).

Como nos sinaliza Santos, B., (2002a), o fenômeno da globalização perpassa a economia e política, ultrapassa fronteiras, altera a realidade social e cultural:

“(...) a globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias, práticas de informação e de comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento

exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado”. (Santos, B., 2002a, p. 11).

A globalização tem atravessado fronteiras nacionais e tem configurado um novo estatuto para o espaço e tempo, tornando o mundo menor e diminuindo as distâncias⁵². A globalização vem intensificando as relações sociais através do estabelecimento de interconexões entre diferentes partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam, fazem, sentem, mostrando seus hábitos de vida, seus costumes, criando a possibilidade de um diálogo interplanetário entre as diversas culturas. Segundo Santos, B, é verdade que:

“(...) a intensificação dos contatos e da interdependência transfronteiriças abriu novas oportunidades para o exercício da tolerância, do ecumenismo da solidariedade e do cosmopolismo, não é menos verdade que simultaneamente, tem surgido novas formas e manifestações de intolerância, chauvinismo, de racismo, de xenofobia e, em última instância, de imperialismo. As culturas globais parciais podem, desta forma, ter natureza, alcances e perfis políticos muito diferentes.” (Santos, B., 2002a, p. 48).

Assim, essa mesma globalização que homogeneiza discursos, mercados e culturas vive um paradoxo. Ao mesmo tempo, essa mesma globalização cultural, poderá, através de um mercado global, uniformizar-se e impor-se sobre a cultura popular através de uma lógica “cega” do capital, indiferente às especificidades das culturas locais⁵³. A miséria crescente das populações vai se instaurando, a desordem

⁵² Segundo Hall (1999, pp. 68-69) “(...) tanto o alcance quanto o ritmo de integração global aumentaram enormemente, acelerando os fluxos e os laços entre as nações”.

⁵³ Através dos meios de comunicação, são homogeneizadas as culturas de diferentes grupos sociais (mulheres, homens, crianças, idosos, negros, etc.), transformando-os em segmentos do mercado

social vai se perpetuando e a escassez de recursos materiais atinge a classe média. A falta de recursos para a sobrevivência em países em via de desenvolvimento cria um numeroso movimento migratório para os países mais desenvolvidos economicamente.

Deste modo, o fenômeno da globalização “parece combinar” a universalização e a destruição das fronteiras nacionais com o particularismo, a diversidade local, identidade étnica e a volta ao comunitarismo. (Santos, 2002a, p. 26). Esta combinação vai além, ao se observar que a globalização interage de modo diversificado com as mudanças que ocorrem no sistema mundial e demonstram o aumento das desigualdades entre os povos e nações. As desigualdades entre os países e pessoas ricas e pobres, a exploração do meio ambiente, os conflitos étnicos, a proliferação dos conflitos, dos crimes organizados, a migração internacional, entre outras mazelas desqualificam a vida humana.

As desigualdades sociais produzidas pela nova estrutura da classe capitalista são evidenciadas nos dados agravados na última década que apontam o declínio nos anos 80 do Produto Interno Bruto - PIB nos 54 entre os 84 países menos desenvolvidos. Em 14 países, esse declínio ficou em torno dos 35%; segundo as estimativas das Nações Unidas, cerca de um bilhão e meio de pessoas vivem na pobreza absoluta e outros dois bilhões vivem com dois dólares por dia. Evidenciam os dados da Organização Mundial de Saúde que os países pobres sofrem com 90% das doenças que ocorrem no mundo e, no entanto, não têm mais do que 10% dos recursos do globo gastos com a saúde; 1/5 da população mundial não tem acesso aos serviços de saúde modernos, e a metade da população mundial não tem acesso a medicamentos. (Santos, B., 2002a, pp. 33, 34,35).

Segundo a Unicef, do total da população do planeta que em 1999 superou 6.000 milhões de habitantes, a quinta parte mais rica da humanidade, tem salários 82 vezes mais elevados do que a quinta parte mais pobre e consomem 85% dos recursos do

consumista. Os filmes, a publicidade, os programas de TV (seriado, desenhos, etc.) são poderosos veículos que têm contribuído para a uniformização cultural desses grupos. Entretanto, essa mesma cultura massacrada, através da escassez financeira, não dispondo plenamente dos meios materiais da cultura global de massa, constrói mecanismos para bloqueá-la.

planeta. Neste sentido, não é estranho que a cada dia o índice de imigração cresça assustadoramente, ainda mais com a facilidade dos meios de transporte e com a ajuda dos meios de telecomunicações.

“(...) El desequilibrio demográfico entre los países ricos y pobres representa hoy el principal factor desencadenante de los flujos migratorios. El desequilibrio económico funciona como polo de atracción indiscutible, téngase en cuenta que, por ejemplo, los salarios medios de México cayeron, entre 1980 y 1990, cerca de un 40%; en Bolivia, Ecuador y Paraguay, cerca de 30%, y las tasas de paro se sitúan entre el 13% en Filipinas y el 20% en los países del Caribe (Jordán Sierra, 2001), cuando las cifras para los países de OCDE se sitúan entre el 3% y el 10%, y la estabilidad de los salarios genera una dinámica de confianza, que está alentada por los medios de comunicación, las series de televisión o los concursos millonarios de los países ricos y por la apariencia de familiares y amigos que visitan sus países haciendo creer que viven en el paraíso.” (Martínez, A.J., 2004, p. 16)

Na atualidade parece claro que grande parte das pessoas que imigram são por possibilidades econômicas⁵⁴ que confiam encontrar nos lugares de destino. A desigualdade e por conseqüência a insegurança socioeconômica dos países ricos com relação aos países pobres representa hoje um grande fator desencante dos fluxos migratórios. E este processo, por conseqüência, se apresenta como uma oportunidade de enriquecimento cultural, porém ao mesmo tempo introduz novas tensões na convivência entre os países e dentro deles. Ao mesmo tempo em que experimentamos a

⁵⁴ Frequentemente ouvimos falar que o número de imigrantes na Europa tem crescido assustadoramente nessas últimas décadas. No entanto, em todas as épocas, sempre houve um deslocamento grande de um país a outro por diferentes motivos: de guerra, de ditadura, de catástrofe, de economia, etc. Analisando as diferentes épocas históricas notamos que houve imigração da agricultura a indústria, do campo a cidade, de um país para outro por questões sociais e econômicas, etc. Na atualidade parece claro que grande parte das pessoas que imigram são por possibilidades econômicas que confiam encontrar nos lugares de destino. As desigualdades econômicas dos países ricos com relação aos países pobres representam hoje um grande fator desencadeante dos fluxos migratórios.

proximidade entre as culturas, por outro lado vivemos novas formas de intolerância e agressão.

“La globalización se nos presenta como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento entre naciones y personas. Pero la globalización también introduce entre nosotros nuevas tensiones en la convivencia social. Advertimos el surgimiento de nuevas formas de intolerancia y agresión. Por un lado experimentamos la fascinante proximidad de múltiples culturas; pero por otro lado vemos cómo aumenta la xenofobia, el racismo y las discriminaciones basadas en diferencias de color, sexo o rasgos étnicos. La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte también en amenaza y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación.” (Hevia Rivas, 200, p. 02).

Assim, o impacto da globalização para os países desenvolvidos requer das pessoas e instituições o desenvolvimento de competências interculturais que permita por um lado compreender as mudanças que estamos passando e tolerar, respeitar e valorar as pessoas das outras culturas. Daí a importância de políticas públicas orientadas ao trato da diversidade. E, neste entorno, a escola é convidada a desenvolver estas competências para minimizar as intolerâncias no mundo global, ajudar a integrar socialmente o novo contingente.

Enfim, a imigração é uma realidade e não temos como fugir dela. É uma realidade de como tal devemos criar mecanismo de enfrentamento, criar condições dignas de sobrevivência e convivência como aponta Guardiola, (2004).

“(…) sin embargo, guste o no, la opción es aceptar que el proceso migratorio é algo imparabile, que é una realidad, y que una vez traspasadas las fronteras hay que enfrentar y gestionar la integración y a convivencia, entre otras cuestiones porque las personas que han decidido asentarse en España se convertirán en ciudadanos de hecho, que transformarán -como es característica de la especie humana- el contexto social.” (p.49).

Daí a necessidade de se criar mecanismos de ajuda, acolhimento e apoio à integração dos imigrantes. Ficam algumas perguntas abertas: Como a escola pode ajudar as minorias étnicas a se integrar? Quais são as medidas tomadas pela escola na Espanha, especificamente, na Catalunha para incluir socialmente os recém-chegados. Que papel cumpre a família em contexto de diversidade cultural? Como criar pontes comunicativas entre escola e família em contexto de diversidade?

2.2 - A imigração na Espanha

“(...) las diferencias de lugar de nacimiento (que crean la distinción nativo/inmigrado) y de nacionalidad (español/extranjero) se superponen en la vida cotidiana las diferencias de posición económica, pero también de adscripción cultural y religiosa, pertenencia étnica, género, etc. Los partidarios de una convivencia igualitaria relativizan estas diferencias y resaltan lo que de común tienen todas las personas como base de una sociedad cohesionada y un intercambio enriquecedor; sin embargo, otras veces las diferencias son vividas en confrontación y desde una relación de poder entre las partes, con un polo discriminante y un polo discriminado” (Colectivo IOE, 2008, p. 08).

Ao tratar de imigração no mundo ou em especial na Espanha, torna-se inevitável estabelecer uma correlação entre as condições socioeconômicas das áreas de origem e destino. Entretanto, o fenômeno migratório não pode e nem deve ser visto de forma reduzida.

A imigração também deve ser vista como um fenômeno complexo, que requer uma visão poliocular. Olhares das motivações no plano subjetivo por circunstâncias culturais, históricas, afetivas, geografias, lingüísticas, focos do plano estrutural/ conjuntural as desigualdades econômicas e sociais, insegurança, desprestígio dos serviços públicos etc., e o intercruzamentos entre estas visões.

De qualquer forma, o fenômeno da imigração exterior na Espanha constitui um fenômeno recente. Segundo Bueno y Belda (2005) o relativo crescimento da economia espanhola nas últimas décadas unido a extensão de um regime subsidiário, generalizado e de fácil acesso, gerou disponibilidade de posto de trabalho para a categoria de trabalhadores menos especializados. A disponibilidade de mercado de trabalho pouco qualificado, de certo modo, exerce um efeito de atração sobre os fluxos migratórios e explica as características sociodemográficas predominantes das possibilidades em que se encontram o imigrante que decide trabalhar ou residir no Estado espanhol.

Um outro olhar seria escapar da instabilidade e insegurança econômica ou política dos países de origem, as desigualdades sociais entre norte e sul são a base da motivação. Um outro olhar seria as questões culturais: as tradições latinas, língua, é um pólo que atrai os coletivos ibero-americanos, uma outra direção poderia ser a localização geográfica que atrai África, os vínculos familiares, dentre muitos outros.

Seja qual for a motivação nas últimas décadas, a Espanha se converteu no décimo país do mundo por número total de imigrantes, fato este que rompe uma larga tradição histórica que lhe caracteriza como país de emigração. Segundo a divisão da população das nações unidas, Espanha era em 2005 era o terceiro país do mundo que mais havia incrementado sua população imigrante em números absolutos desde 1990, ficando atrás dos Estados Unidos e Alemanha, e o país que mais o havia feito em termos relativos. Também segundo a OCDE em 2005 Espanha se converteu em dos países com maior número de trabalhadores estrangeiros, superando em números absolutos Francia y Reino Unido, e inclusive superando em termos relativos a Estados Unidos e Alemanha.

Como se pode ver na tabela abaixo a Espanha saiu de um percentual de 1,1% imigrantes no ano de 1971 para 13% no ano de 2008.⁵⁵ Levando-nos a perceber a evolução da população imigrante no país.

	Año	A Pobl.Total	B Inmigrados	% B/A	C Extranjeros	% C/A	D Residentes	% (C-D)/C "Irregulares"
Censos	1971	34.117.623	365.376	1,1	183.195	0,5	148.400	19,0
	1981	37.723.299	625.907	1,7	233.082	0,6	183.422	21,3
	1991	38.846.823	840.594	2,2	350.062	0,9	278.696	20,4
Padrón contínuo	2001	41.116.842	1.969.270	4,8	1.370.667	3,3	895.720	34,7
	2002	41.837.894	2.594.052	6,2	1.977.944	4,7	1.109.060	43,9
	2003	42.717.064	3.302.440	7,7	2.664.168	6,2	1.324.001	50,3
	2004	43.197.684	3.693.806	8,6	3.034.326	7,0	1.647.011	45,7
	2005	43.975.375	4.355.300	9,9	3.691.547	8,4	1.977.291	46,4
	2006	44.708.964	4.837.622	10,8	4.144.166	9,3	2.738.932	33,9
	2007	45.200.737	5.249.993	11,6	4.519.554	10,0	3.021.808	33,1
	2008*	46.063.511	5.995.962	13,0	5.220.577	11,3	3.979.014	23,8**

Tabela 4 - População total, imigrada e estrangeira na Espanha (1971-2008).

Fuente: Elaboración del Colectivo IOE⁵⁶

⁵⁵ Em 2004 e 2005 se criaram as primeiras instituições e estrutura administrativa para atender a imigração.

Pela tabela acima, percebe-se que nos últimos cinco anos, o crescimento da imigração foi grande. O ano de 2004 o número de imigrantes apresentou um total de 8,6 da população espanhola. Em 2008 este percentual chega a quase seis milhões de imigradas (pessoas cadastradas nascidas em outros países) e 5,2 milhões de estrangeiros (pessoas cadastradas com nacionalidade não espanhola). Estes dados convertem à Espanha em um país de imigração, revertendo a longa tradição histórica que lhe caracterizava como país de emigração.

Deste percentual de 11,3% segundo o regime de residência, 447.3499 são estrangeiros⁵⁷. Quanto a nacionalidade, o coletivo majoritário é o Romano (718.844 pessoas), seguido dos Marroquinos (717416) e equatorianos (421.527). A continuação se encontra coletivo colombiano (274.832), os britânicos (219.738), os búlgaros (144.401), os italianos (139.132), os chineses (138.558), os peruanos (130.900) e os portugueses (121.918). As pessoas que estas dez nacionalidade representam aproximadamente 68,02 % do total dos estrangeiros como se pode confirmar na tabela.

⁵⁶ Fuente: Elaboración del Colectivo IOÉ con base en el INE (Censos de Población y Padrón Continuo de Población), Ministerio del Interior (Extranjeros documentados: Residentes). Las cifras del Ministerio del Interior corresponden a 31/12 de cada año. (*) Datos provisionales, excepto Residentes. (**) Si se computan como regulares los 626.000 europeos comunitarios empadronados que carecen de autorización de residencia, la proporción de irregulares baja al 13,2%.

⁵⁷ Um dado que se faz importante constar que o numero de pessoas com documentos (papeis) não correspondem ano número de pessoas regularizadas nas prefeituras. Isto significa dizer que existe um grande contingente de imigrantes ilegais, além das pessoas com estância para estudos que representam um total de 42.876 estudantes, a maioria são ibero- americanos 63,41% segundo os africanos 12,72% e os asiáticos 11,69%.

Variación de los extranjeros con permiso de residencia respecto al año 2007				
País	31/12/2008	31/12/2007	Variación	
			Numérica	%
Rumanía	718.844	603.889	114.955	19,04
Marruecos	717.416	648.735	68.681	10,59
Ecuador	421.527	395.808	25.719	6,50
Colombia	274.832	254.301	20.531	8,07
Reino Unido	219.738	198.638	21.100	10,62
Bulgaria	144.401	127.058	17.343	13,65
Italia	139.132	124.936	14.196	11,36
China	138.558	119.859	18.699	15,60
Perú	130.900	116.202	14.698	12,65
Portugal	121.918	101.818	20.100	19,74
Alemania	102.202	91.670	10.532	11,49
Argentina	97.277	96.055	1.222	1,27
Polonia	86.995	70.850	16.145	22,79
Bolivia	85.427	69.109	16.318	23,61
República Dominicana	80.973	70.775	10.198	14,41
Francia	78.934	68.377	10.557	15,44
Ucrania	65.795	62.409	3.386	5,43
Cuba	49.553	45.068	4.485	9,95
Argelia	48.919	45.825	3.094	6,75
Brasil	47.229	39.170	8.059	20,57
Resto	702.929	628.462	74.467	11,85
Total	4.473.499	3.979.014	494485	12,43

Tabela 5 - Número de estrangeiros residentes na Espanha 2007-2008.

Fonte: INE, elaboração própria.

Esta nova realidade demográfica modificou a configuração das características da cultura espanhola. Porém, sob o ponto de vista legal os imigrantes não são vistos e nem tratados como iguais, segundo a *Ley de Extranjería* os imigrantes podem ser comunitários ou não comunitários, como veremos no próximo item.

2.2.1 - Composição da imigração: comunitários ou não comunitários?

Segundo Sole (2001), a incorporação da Espanha na Comunidade Européia (União Européia) foi um dos fatores que influenciou de maneira decisiva para o desenho de uma política de imigração. A Lei de estrangeira promulgada em 1985, seis meses depois que a Espanha entra na União Européia justifica que até aquele momento a sociedade Espanhola não considerava a intervenção governamental devido ao número de imigrantes que era reduzido. No que diz respeito à procedência, a união européia tem dois tipos de política para estrangeiros: comunitário e não comunitário. Os estrangeiros que recebem o nome de cidadania européia, possuem documentos, por isso desfrutam de maiores oportunidades para se movimentar, viver e trabalhar em qualquer país da União. E um outro que se denomina não comunitário que recebe o nome de imigração tendo um modo de acesso muito mais controlado, dependendo de vários requisitos, ou variação dos acordos em as políticas para os estrangeiros de cada país. Apesar das fortes medidas que a União européia dispõe para frear a imigração, os fluxos migratórios têm crescido assustadoramente nos últimos 20 anos.

Dos 4.192.385 residentes legais, 2.230.835 de estrangeiros (53,19% do total) estão incluídos no regime geral, 1.962.655 (46,81%) no Regime Comunitário, os quais formam parte dos nacionais de países da Europa Comunitária, assim como seus familiares, e os nacionais de terceiros países que são familiares de quem já tinha adquirido a nacionalidade espanhola.

Procedência	Quantidade
Europa	2.304.485 (deles 2.095.952 são da UE de 27 de países membros) 42,2% da Europa
América	1.761.272 (deles 1.735.025 procedem da América Latina) 30,7% de América do Sul
África	797.592 (deles 644.688 são marroquinos) 20,8% de África
Ásia	253.447 (de ellos 124.022 de China) 5,9% de Asia
Oceania	2.354 0,38% de Oceania
Total	5.220.577

*Tabela 6 - Número de imigrantes segundo a procedência.
Fonte: INE, elaboração própria.*

A partir da tabela se vê claramente que a imigração na Espanha hoje cresce assustadoramente. Até os anos 80 a maioria de pessoas que imigravam para a Espanha tinha procedência do continente europeu, ao passo que a partir da década de 90 o maior índice de imigrantes vem de outro continente. Destacando-se a imigração latino-americana que desponta na estatística com o continente que mais imigra para a Espanha.

2.2.2 - Imigração latino-americana

A imigração latina - americana representa 36% do total das pessoas estrangeiras na Espanha no ano de 2008, representando o coletivo mais numeroso. São muitas as razões para justificar o crescimento da imigração latino-americana: razões lingüísticas, históricas, e culturais. As nacionalidades de procedência mais importantes são Equador, Bolívia, Colômbia, Argentina e Peru.

“Aunque también cabe destacar que muchas personas provenientes de Argentina están nacionalizadas españolas por derecho de sangre y que se calcula que el 60% de las nacionales italianas en España provienen del Cono Sur americano, fundamentalmente Argentina.” (Colectivo IOÉ, 2008).

A seguir apresentaremos a evolução da imigração latino americana na Espanha do ano de 1998 a 2008:

Ano	Percentual
1998	18,50%
2000	20,51%
2002	36,93%
2004	40,79%
2006	36,21%
2008	36,0%

Tabela 7 - Imigração latino-americana na Espanha 1998-2008.

Fonte: INE, elaboração própria.

Como se pode observar na tabela abaixo, a população Ibero-americana representava um total de 1.33.886 em 2007 e passou a 1215.351 em 2008, tendo uma variação de 9,75% de um ano a outro. Do conjunto dos vinte países mais populosos Ibero-americano que reside na Espanha, destacamos os cinco países com maior variação

de 2007 a 2008: Paraguai com um percentual de 44,48%, em seguida Nicarágua com 35,87, Honduras com 26,96, Argentina com 23,61%, Brasil com 20,57%.

Variación de los extranjeros iberoamericanos con permiso de residencia respecto al año 2007				
País	31/12/2008	31/12/2007	Variación	
			Numérica	%
Ecuador	421.527	395.808	25.719	6,50
Colombia	274.832	254.301	20.531	8,07
Perú	130.900	116.202	14.698	12,65
Argentina	97.277	96.055	1.222	1,27
Bolivia	85.427	69.109	16.318	23,61
República Dominicana	80.973	70.775	10.198	14,41
Cuba	49.553	45.068	4.485	9,95
Brasil	47.229	39.170	8.059	20,57
Venezuela	36.616	33.262	3.354	10,08
Uruguay	31.956	31.092	864	2,78
Chile	26.906	24.841	2.065	8,31
Paraguay	19.723	13.651	6.072	44,48
México	14.339	12.633	1.706	13,50
Honduras	7.322	5.767	1.555	26,96
Nicaragua	2.640	1.943	697	35,87
El Salvador	2.544	2.222	322	14,49
Guatemala	1.428	1.221	207	16,95
Panamá	1.126	989	137	13,85
Costa Rica	830	706	124	17,56
Otros Iberoamérica	738	536	202	37,69
Total	1.333.886	1.215.351	118.535	9,75

Tabela 8 - Variação dos estrangeiros latino-americanos com autorização de residência.

Fonte: INE, elaboração própria.

O crescimento da imigração latino-americana está relacionado à combinação de muitos fatores. As crises política e econômica que geraram incertezas sobre o futuro dos países e das pessoas. Apesar do crescimento econômico e da diminuição de pobreza de alguns países da América latina, os problemas estruturais seguem estando presentes, as desigualdades entre as distintas classes sociais, a instabilidade econômica, as carências de serviço públicos, dentre muitos outros que servem de motivo para buscar uma economia estável, qualidade de vida, segurança, as facilidades do idioma, as afinidades culturais, os motivos afetivos, a busca de familiares, enfim, são muitos os motivos que tornaram a América Latina como o maior contingente migratório da Espanha.

2.3 - A imigração em Catalunha

No ano de 2000, havia na Catalunha 181.590 pessoas de nacionalidade estrangeira, percentual que representava 2,9% da população. Já no ano de 2004 o número total de cidadãos estrangeiros representa 642.846, sendo um percentual de 9,44% , no ano 2006 os números eram de 12,81% da população total de Catalunha. Já no ano de 2008 a imigração procedente do estrangeiro em Catalunha é de 1.103.790 pessoas, percentual que representa 14,99% do total da população.

Estes dados são do padrão municipal de primeiro de janeiro de cada ano. Como podemos confirmar no gráfico abaixo:

Ano	População Total	Nacionais	Estrangeiros	% Estrangeiros sobre o total
2000	6.261.999	6.080.409	181.590	2,90
2001	6.361.365	6.104.045	257.320	4,05
2002	6.506.440	6.124.420	382.020	5,87
2003	6.704.146	6.161.138	543.008	8,10
2004	6.813.319	6.170.473	642.846	9,44
2005	6.995.206	6.196.302	798.904	11,42
2006	7.134.697	6.220.940	913.757	12,81
2007	7.210.508	6.238.001	972.507	13,49
2008	7.364.078	6.260.288	1.103.790	14,99

*Tabela 9 - Evolução da população catalana de 2000-2008
Fonte: Idescat. Institut d'Estadística de Catalunya, elaboração própria*

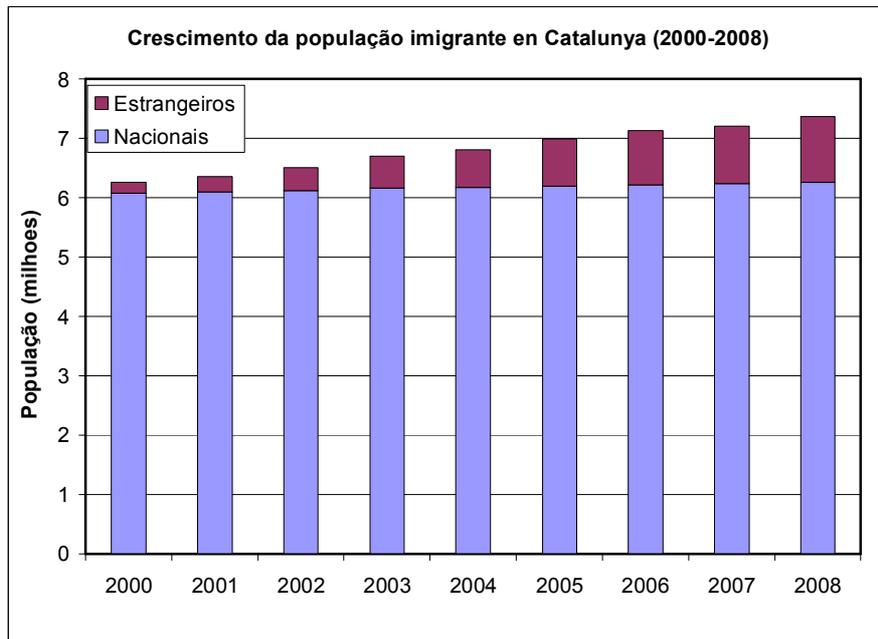


Gráfico 1 - Evolução da população imigrante na Catalunya 2000-2008.
 Fonte: IDESCAT. Elaboração própria.

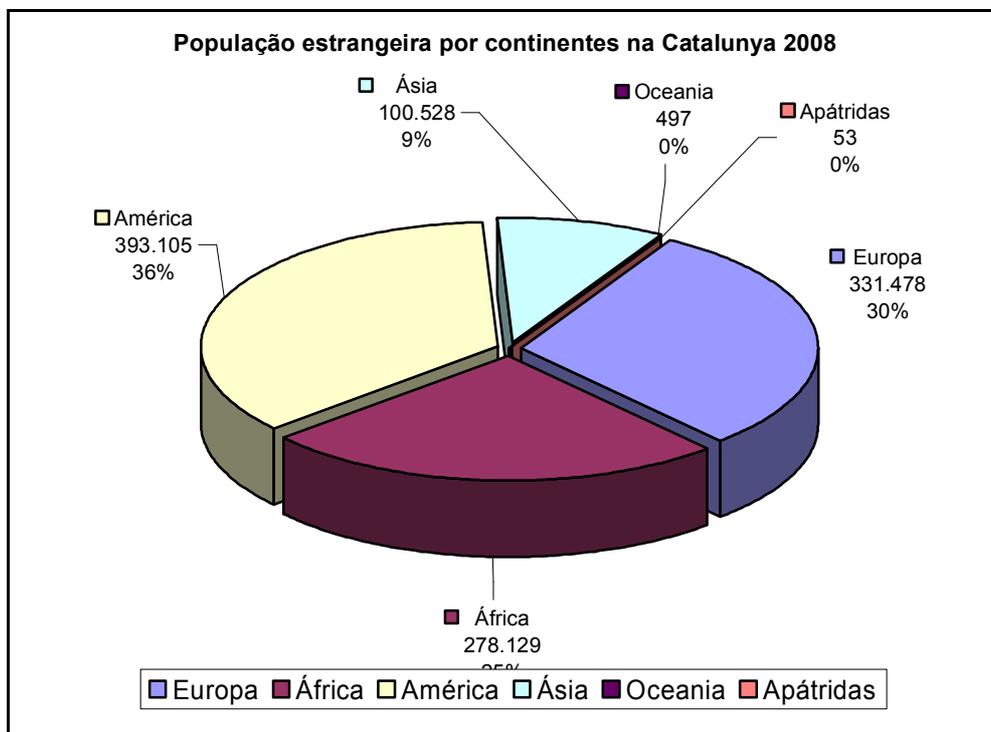


Gráfico 2 - População estrangeira por continentes na Catalunya
 Fonte: IDESCAT. Elaboração própria.

Como podemos observar na tabela anterior os imigrantes de maior precedência são os Americanos com um total de 36%l de estrangeiros residentes na Catalunha. Deste percentual de americanos somente 0,51% são da América do Norte, 4,7% da América Central e 30, 41% da América do Sul.

Em se tratando dos países com maior número de imigrantes em Catalunha Marrocos tem o percentual de 18,94% seguido de România, 7.98% , Equador, 7,34%, Bolívia 5,51%, Colômbia 4,19% Itália 3,96% , China com 3,52% ,Argentina, 3,19%, França 3,03% , Peru 2,96%, Paquistão 2,59% e Brasil 2,33%.

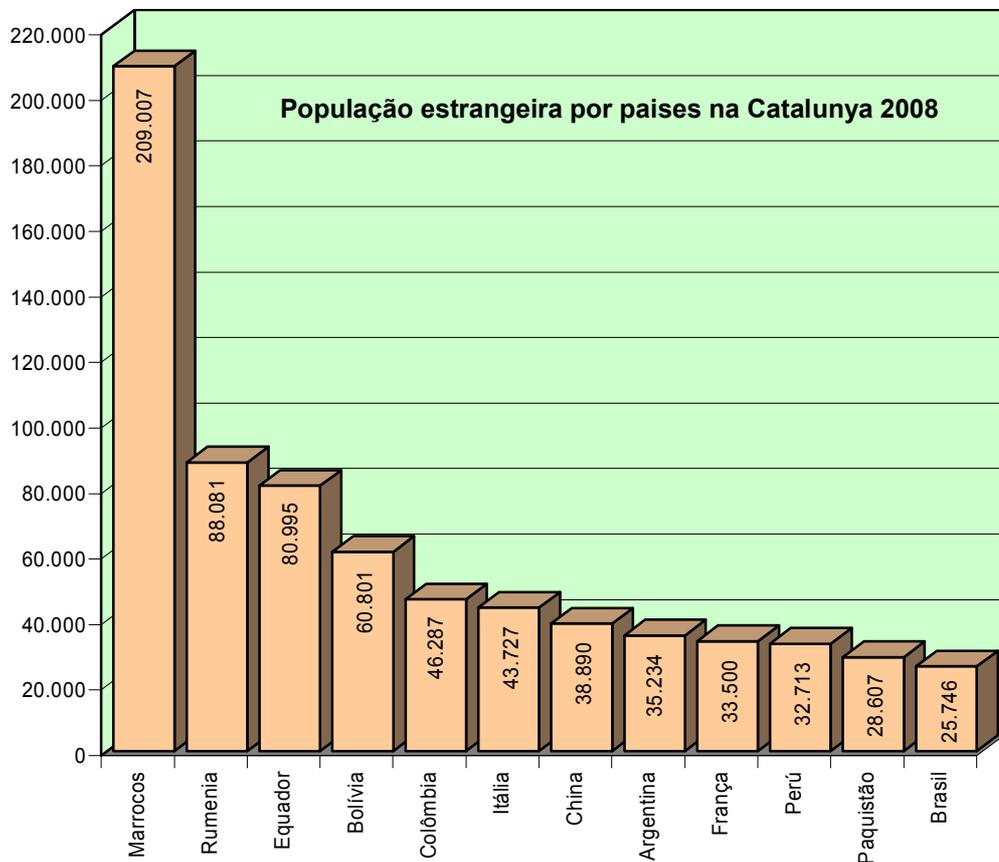


Gráfico 3 - População estrangeira por países na Catalunha
 Fonte: IDESCAT. Elaboração própria.

2.4 - Imigração e integração: uma olhar sócio-educativo

“la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (Delors, J., 1996)

São muitas as iniciativas legislativas dirigidas para controlar e limitar o volume da imigração. Segundo (Sigum: 1998) essa limitação se busca através de contas de admissão ou de se exigir previamente um contrato de trabalho, ou combinando ambas as medidas. A cada dia aumenta o controle para evitar a chegada de “clandestinos” e controlam-se as atividades dos que já estão instalados, expulsando os que estão em situação irregular ou lhes acusado de atividades delinquentes.

“(…) Esse conjunto de medida dirigida a reprimir a chegadas dos imigrantes se compensa com outras destinadas a favorecer os imigrantes que já estão instalados, sejam regulando a situação dos que estavam legalizados, seja favorecendo a reagrupação familiar, seja aumentando suas garantias jurídicas. E formando parte dessas mediadas protetorados ou, mais em geral, como parte principal da política de respeito à imigração, todos os países europeu ditaram disposições sobre a maneira de incorporar os imigrantes no sistema educativo” (Sigum, 1998, p. 16).

Assim, a educação é chamada a dar resposta concreta a essa situação, não somente incorporando os novos alunos, porém ajudando-lhes a ter êxito escolar e se adaptarem à sociedade. A escola está convidada a ajudar neste processo de integração...*la escuela pública se convierte así en uno de los principales instrumentos de los que dispone el Estado para integrar socialmente a esta inmigración (Bueno y Belda, 2005, p. 22).* De acuerdo com Baráibar (2005):

“A muchas personas inmigradas, la escuela de sus hijos e hijas (y por supuesto la propia, en el caso de la educación de personas adultas) les proporciona el primer espacio social en el que son reconocidas como tales

y no como fuerza de trabajo, problema de seguridad ciudadana o datos estadísticos. Un espacio privilegiado para adquirir recursos y estrategias que les ayuden a comprender la sociedad de acogida y aprender participar participando” (p.89)

No entanto, para que a escola resulte em um espaço privilegiado de integração das famílias imigrantes e não imigrantes é necessário promover melhores espaços de participação, ampliar os canais de comunicação tendo em conta seus entornos, ampliar os conhecimentos das famílias acerca do sistema educativo, criar medidas de acolhida para as famílias imigrantes com o objetivo de melhorar a convivência.

2.4.1 - O novo contingente escolar da Espanha

Os dados oficiais dos alunos matriculados na Espanha durante o curso escola 2007-2008 na educação não universitária cresceram para 7.226.664 alunos o que significa 135.808 alunos a mais, representando um aumento em relação ao curso anterior de 1,9%. O número cifra global dos alunos com nacionalidade estrangeira no ensino não universitário é de 695.190, com um aumento em relação ao curso de 2006-2007 de 85.300 alunos (14,0%), representando 9,4% do alunado do ensino não universitário de regime geral.

Deste percentual de alunos estrangeiros matriculados 67,4% dos alunos se encontram em escolas públicas, representando em números absolutos 4.872.019 e o restante do alunado está matriculado em *escolas concertadas* 32,6%, somando um total de 2.354.645.

Segundo os dados do Ministério da Educação e Ciências da Espanha, no curso de 2006-2007 o número de alunos estrangeiros era de 529.461, representando um 6,94 por cento do total do alunado. Este importante incremento do número de alunos estrangeiros no sistema educativo Espanhol não universitário se produziu desde o curso de 1999-2000. Desde este curso o número de alunos de outras nacionalidades vem se

multiplicado praticamente por cinco, passando de algo mais de 100.000 no citado curso para 529.461 de 2005-2006 como podemos confirmar na tabela abaixo.

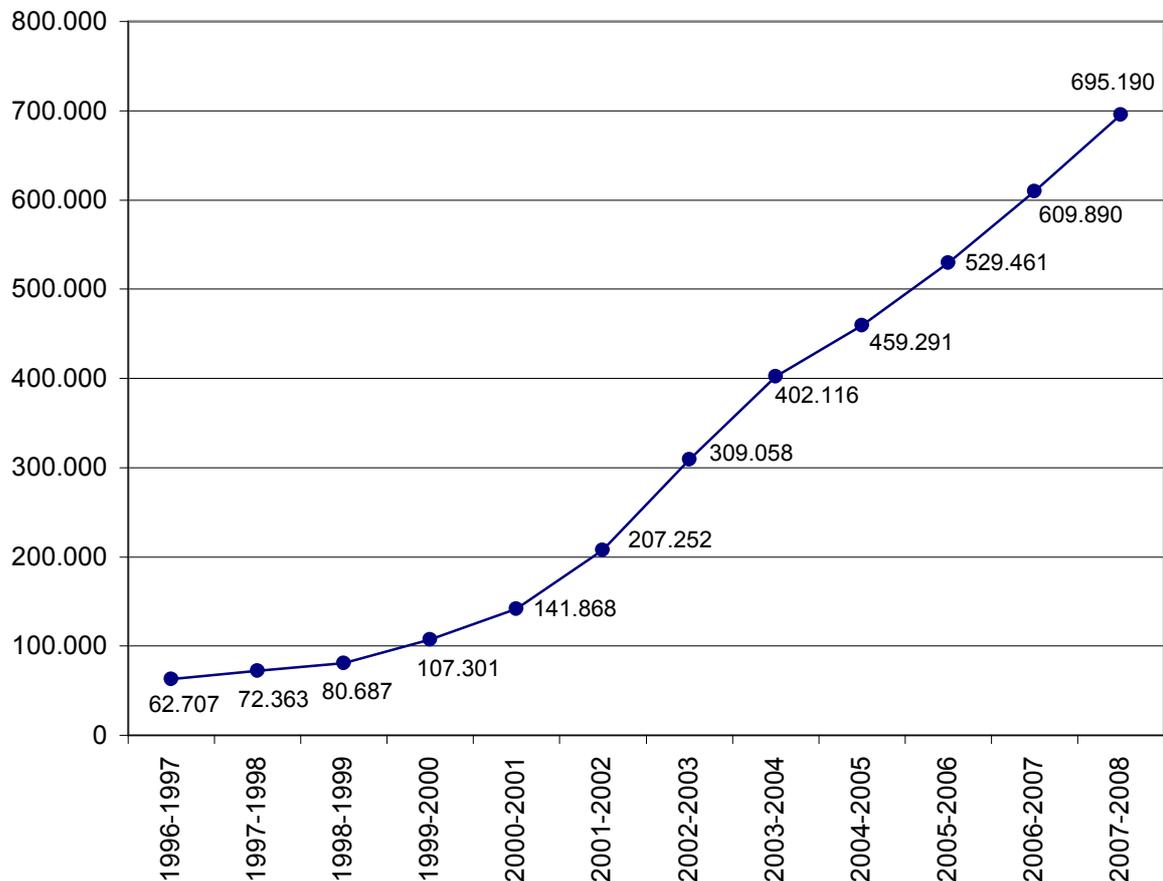


Gráfico 4 - Evolução dos alunos estrangeiros matriculados na educação não universitária de 1996-2008.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do “Plan estratégico de ciudadanía e”.

Integración 2007-2010 de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración” e do “Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Oficina de estadística. “Estadística de las enseñanzas no universitarias”

Deste total de alunos matriculados na educação não universitária, ano de 2008, 41,9% são de origem da América do Sul, 3,6% representando o maior percentual, seguido dos Europeus 29,1%, Africanos 19,4%, Asiáticos 4,8%, América Central 3,6% e América do Norte 1,0% como podemos confirmar na tabela abaixo:

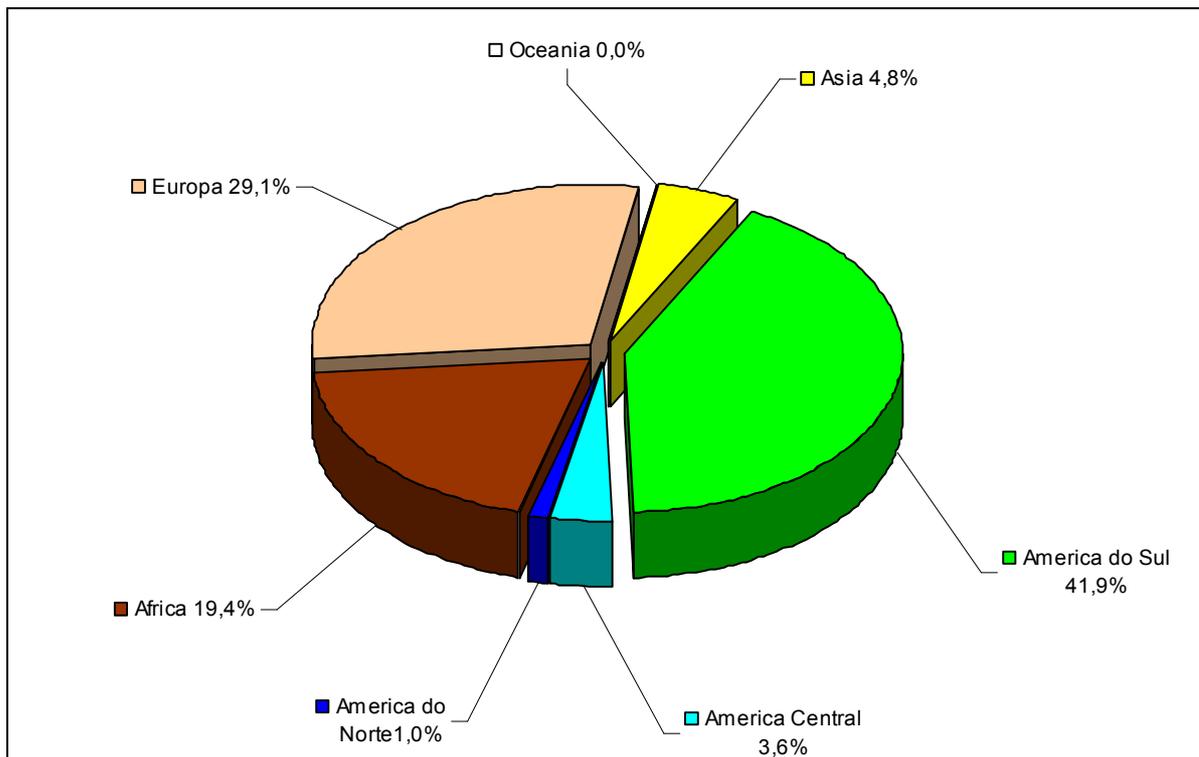


Gráfico 5 - Origem dos alunos estrangeiros matriculados na educação não universitária na Espanha (curso 2007-2008). Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do “Ministério da Educação, Política Social e Deporte. Oficina de estadística. Estadística de las enseñanzas no universitarias”.

Como podemos observar, o número de alunos estrangeiros está quatro vezes maior, nestes últimos sete anos, ainda que a maioria esteja matriculada na educação infantil e nas etapas obrigatória⁵⁸.

Como podemos observar, a educação primária é o nível educativo no qual está matriculado o maior número de alunos imigrantes.

⁵⁸ A educação infantil realiza-se desde o zero (0) aos seis (6) anos de idade. Consta de dois ciclos de três cursos cada um: o primeiro ciclo estende-se até aos três anos de idade e o segundo ciclo desde os três até aos seis anos de idade. Esta etapa não é obrigatória, tem carácter voluntário. Educação primária é obrigatória e gratuita. Realiza-se desde os seis (6) aos doze (12) anos de idade. Inicia-se em todos os meninos e meninas que tenham cumprido ou que vão cumprir os 6 anos no ano natural do começo do curso escolar. A educação secundária é obrigatória e gratuita. Normalmente realiza-se entre os 12 e 16 anos de idade. Compreende quatro cursos. Os alunos que completarem a Educação Secundária Obrigatória receberão o Título de Graduado em Educação Secundária. Com este título podem aceder ao Bacharelado, à Formação Profissional específica de Grau Médio e ao mundo laboral. Os alunos que não obtiverem o Título de Graduado em Educação Secundária podem aceder aos Programas de Garantia Social.

Enseñanza	Alumnado extranjero								
	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
TOTAL	107.301	141.868	207.252	309.058	402.116	459.291	529.461	609.890	695.190
Infantil	17.148	24.571	39.048	60.042	78.986	85.799	93.299	104.215	118.007
Primaria	43.943	59.387	87.685	132.453	174.722	198.165	228.072	262.569	292.457
Secundaria	38.838	48.799	68.743	100.365	134.593	159.201	192.278	218.212	251.912
- E.S.O.	29.644	38.163	55.246	80.286	107.533	124.714	146.387	169.598	197.184
- Bachilleratos	6.235	7.061	8.605	12.099	15.520	19.160	21.828	25.123	27.181
- Ciclos formativos de FP	2.959	3.575	4.892	7.980	11.540	15.327	24.063	23.491	27.547
Especial y Programas de Garantía Social	1.011	1.427	2.396	3.452	4.473	5.500	6.829	24.894	28.226
- Educación Especial	330	428	560	965	1.331	1.572	2.028	2.205	2.760
- Programas de Garantía Social	681	999	1.836	2.487	3.142	3.928	4.801	6.064	7.069
EE. Régimen Especial	3.584	4.624	5.964	6.659	9.342	10.626	13.784	16.625	18.397
No consta	2.777	3.060	3.416	6.087	-	-	-	-	4.588

Tabela 10 - Distribuição dos alunos estrangeiros por grau de ensino, 1999-2008.

Fonte: Elaboração propia a partir dos dados do “Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010 de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración” e do “Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Oficina de estadística. Estadística de las enseñanzas no universitarias”

2.4.1 - A imigração escolar na Catalunha

Segundo *La Vanguardia* de (31/03/09) a população catalana escolar cresceu 145.000 nos últimos cinco anos. Em um ano o número total de alunos entre os 18 anos de idade aumentou em 35.000, boa parte deste crescimento é por razão da imigração.

No ano de 2008/2009 a Catalunha tem um total de 148.525 de alunos estrangeiros, representando um percentual de 13,5%. Há nove anos atrás a população escolar estrangeira em Catalunha era de 19.757 com um percentual de 2,1% do total. Deste percentual 63% estão matriculados em escolas públicas e 37% em escolas concertadas.

2.4.2 - A população escolar latino-americana

A seguir apresentaremos um quadro que mostra a evolução geral da população de imigrantes na etapa da educação primária na Espanha, diferenciando entre os alunos de origem iberoamericana e o resto das nacionalidades dentro das dezessete comunidades autônomas, durante os cinco anos acadêmicos de 2001-02 até 2006.

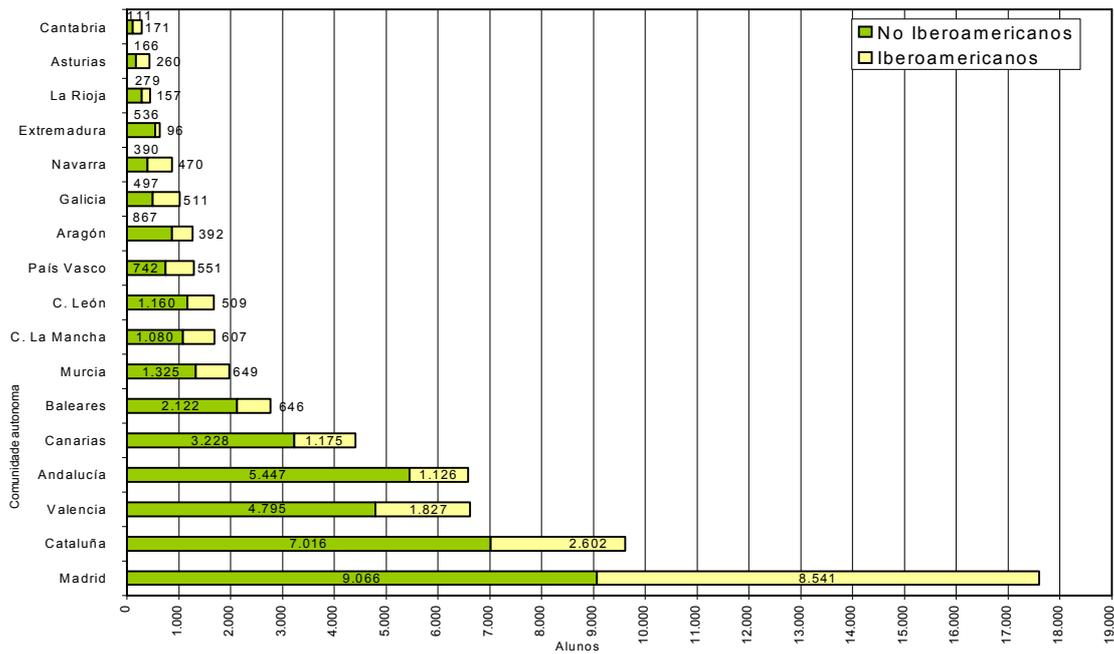


Gráfico 6 - Alunos imigrantes na educação primária por comunidades e origens. Curso 2000/2001.
 Fonte: Informe sobre la acogida e integración educativa de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.

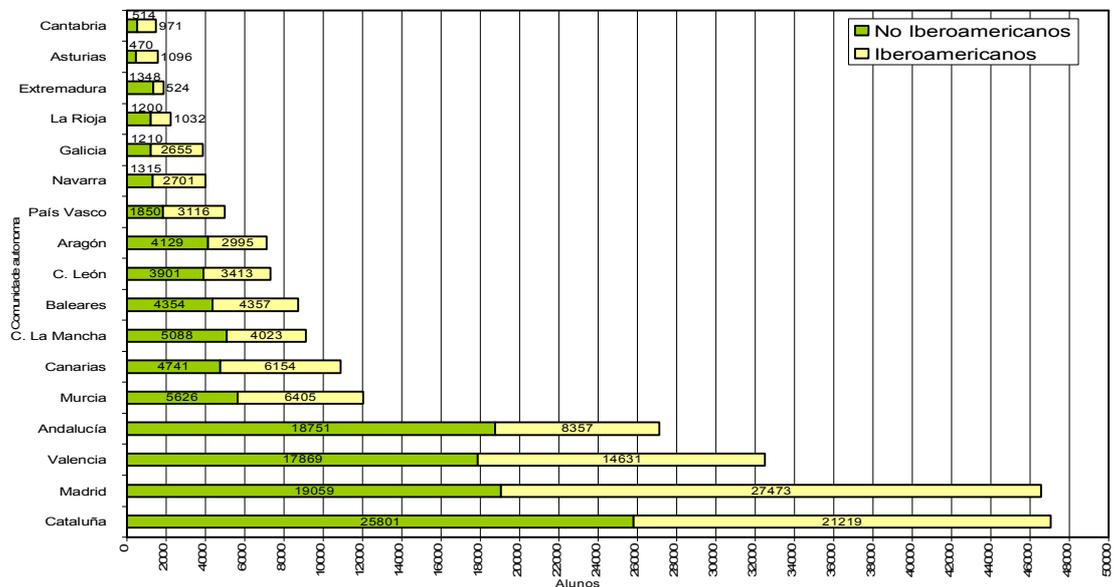


Gráfico 7 - Alunos imigrantes na educação primária por comunidades e origens. Curso 2005/2006.
 Fonte: Informe sobre la acogida e integración educativa de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.

Como podemos notar no gráfico 1 e 2 a população imigrante cresceu assustadoramente. Tanto a nível ibero-americano, como a nível do resto da população imigrada. Um ponto de destaque especial é o caso de Catalunha que em 2000/01 tinha um número de 7.016 alunos e no curso 2005/06 esta quantidade se situou em 25.801 alunos. Do mesmo modo se destaca Madrid, cujo número do alunado ibero-americano passou de 8.541 a 27.473 neste mesmo período.

Em termos gerais podemos notar o grande aumento da taxa de alunos de origem ibero - americano na educação primária. E, por último, sinalizar que a presença do alunado ibero-americano é mais destacada em Madrid, Catalunha, Valencia e Andaluzia. Sendo as quatro comunidades mais povoadas com alunos de origem ibero-americana.

Em 2008/2009 do total dos alunos estrangeiros matriculados, 40% são de origem latinoamericana (La Vanguardia, 31/03/09).

2.4.2.2 - Políticas e programas em Catalunha para a imigração

A entrada dos alunos imigrantes nas aulas originou uma diversidade social e cultural que coloca em questão o modelo homogêneo tradicional e deu lugar “(...) a *controversia en el terreno pedagógico. Las estrategias de atención a la diversidad presentan una gradación que va desde la segregación o la asimilación a la educación intercultural o antirracista, pasando por la compensatoria, la educación para la tolerancia y la promoción del pluralismo cultural*” (Coletivo IOÉ, 2008:06).

Muitas coisas foram realizadas para auxiliar no processo de integração dos imigrantes. A seguir apresentaremos uma tabela que expõe os programas políticos, de acolhida, igualdade e acomodação do novo contingente em Catalunha.

Instrumentos de gestión de las políticas	Gestión de los flujos migratorio	Programa de acogida	Política de igualdad	Política de acomodación
Creación de la Mesa de Ciudadanía	Programa para la reducción del trabajo irregular	Elaboración de la Ley de acogida	Programas para mejorar el acceso a los servicios y a los recursos (11 programas)	Programas de gestión de la diversidad (15 programas)
Pacto Nacional de la Inmigración	Programa de formación de trabajadores extranjeros en origen	Creación de la Agencia de Migraciones de Cataluña	Programas de formación de los profesionales (9 programas).	Programas de sensibilización (11 programas)
Creación del observatorio de la inmigración	Programa de retorno voluntario	Puesta en marcha de programas locales de acogida. Contratación de agentes de acogida	Programas de promoción de la participación de los ciudadanos de origen extranjero (6 programas)	
Convocatoria de subvenciones a entres locales	Programa de inserción laboral de reagrupados familiares	Creación de una web de acogida en diez idiomas y materiales de apoyo a los profesionales	Programas de mejora de la formación individual (9 programas)	

*Tabela 11 - Políticas e programas em Catalunya para a imigração.
Elaboração própria a partir do “Pla de ciutadania i immigració 2005-2008 de la Generalitat de Catalunya”*

Mesmo diante de todas estas políticas e programas para o acolhimento e integração os imigrantes se deparam com diferentes problemas, os quais têm urgência em ser pensados:

“Os imigrantes, bem sejam legalizados ou se encontrem em situação de irregularidade, constituem um dos coletivos com mais risco de encontrar situações de exclusão social. As dificuldades de acesso, a determinados níveis do mercado de trabalho, a difícil integração em o sistema educativo nacional (junto com a freqüente impossibilidade de homologação ou equivalência de estudos), o acesso a vivência e o fenômenos de exclusão espacial, se constituem como causa e como efeito da situação vulnerabilidade que padece esse coletivo” (Bueno y Belda, 2005, p. 45).

Dia a dia estamos confirmando que:

- A população imigrante ocupa os trabalhos de mais baixa qualificação (a imigração proporcionou uma oferta em setores que antes não se encontravam deficitários de mão de obra, como os serviços domésticos e agricultura. O trabalho dos imigrantes facilitou, às vezes, a promoção laboral da população nativa, permitindo as mulheres espanholas incorporar-se ao mercado de trabalho).
- A porcentagem de alunos de origem familiar africano com fracasso escolar é superior a 70%, o dobro em relação á população total (Basalú Y Vila) o fracasso escolar engendra o fracasso social, ou seja, a vida precária, a marginalização, a dependência de mecanismo de assistência social, dentre muitos outros (Chalort, 1990).

2.5. - Acolher para integrar? políticas e programas para a acolhida sócio-educativa

A Comissão Europeia sinaliza em numerosas ocasiões que *a inclusão e participação* dos imigrantes são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma área de liberdade, seguridade e justiça e para alcançar os objetivos da Agenda de Lisboa sobre emprego, competitividade, crescimento econômico e coesão social. Em esta linha de pensamento a comissão apostou pelo o desenvolvimento da denominada **cidadania cívica**, um conceito que estabelece uma série de direitos cívicos, econômicos, políticos e sociais que **devem permitir equiparar** os residentes estrangeiros aos nacionais dos Estados membros da União Europeia.

São muitos os enfoques que vêm sendo dados na Espanha- comunidades autônomas- para acolher a população imigrante. São medidas que vão desde a escolarização nas aulas de plena integração dos alunos recém chegados ao tratamento isolado do aluno recém chegado.

Todas essas proposições de integração são vistas claramente como um grande desafio para a educação. A escola, como um espaço sociocultural, é um locus privilegiado para aprender a conviver, um espaço por excelência no qual se deve valorar as diferenças. Confirmando isto, a lei orgânica de educação 2/2006, de três de maio de 2006, estabelece a atenção a diversidade como princípio básico do sistema educativo para atender a uma necessidade que abarca todas as etapas educativas e todos os alunos. Deste modo, esta legislação trata de responder adequadamente as demandas educativas que a diversidade de alunos e alunas requerem, sem nenhum tipo de exclusão.

Na mesma direção, Catalunha através do **“Plan Estratégico de Ciudadanía y Integración”** (PECI) 2005-2008 parte do pressuposto da concepção de integração como adaptação mutua, de responsabilidade compartilhada, tanto das distintas administrações, os atores sociais, as pessoas imigrantes do conjunto de a sociedade de acolhida, de colaboração ativa entre o setor público e a sociedade civil, a integralidade e

universalidade, assim como a incorporação transversal do enfoque da integração ao conjunto das políticas públicas.

Assim, segundo o entendimento do PECEI a integração é vista como um processo bidirecional que afeta a todos os cidadãos - autônomos e imigrantes e propõe a igualdade de direitos e deveres, a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento do sentimento de pertinência da população imigrante á sociedade espanhola e o respeito a diversidade. Nesta linha, o PECEI se baseia nos princípios de igualdade e não discriminação e, que busca a equiparação de direitos e deveres da população imigrante e nativa, dentro do marco da Constituição; *ciudadania*, que implica o reconhecimento dos direitos a plena participação cívica, social, econômica e cultural das pessoas imigrantes; e interculturalidade, como mecanismo de interação entre pessoas de distintas origens e culturas, valorizando e respeitando a diversidade cultural e garantindo a coesão social.

No âmbito da integração e educação, o PECEI propõe:

- 1.- Garantizar el acceso del alumnado inmigrante a las etapas de educación obligatoria en igualdad de condiciones.
- 2.- Garantizar una educación obligatoria de calidad, independientemente de la condición o procedencia del alumno.
- 3.- Adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales.
- 4.- Transformar la escuela en espacio de comunicación, convivencia e integración en el entorno.
- 5.- Facilitar el acceso del alumnado inmigrante a etapas no obligatorias.
- 6.- Mejorar el acceso de los inmigrantes a la formación de adultos.
- 7.- Mejorar los procedimientos de homologación de las titulaciones académicas.

Uma outra medida que merece destaque na Catalunha é o “Plans Educatius d’ Entorn” Este programa é uma iniciativa de cooperação educativa que tem por finalidade educar para a cidadania, tornar possível a autonomia e o desenvolvimento de

todos os alunos no marco da sociedade plural. Seu propósito essencial é conseguir, por meio do trabalho conjunto entre escola, família e comunidade, o êxito educativo do aluno imigrante, em todas as suas dimensões: pessoal, social, acadêmica e laboral. Para isso, se entende que se faz necessário orquestrar instrumentos que permitam visualizar e sintonizar o papel que deve ter a totalidade dos agentes educativos que afetam os processos de socialização das crianças, adolescentes e adultos.

“Los Planes Educativos de Entorno están dirigidos a todo el alumnado, y a toda la comunidad educativa, pero con una especial sensibilidad a los sectores sociales más frágiles y más vulnerables; pretenden educar para la ciudadanía, haciendo posible el desarrollo de todo el alumnado a partir de la educación intercultural, basada en la igualdad de oportunidades y el derecho a la diferencia, y a partir de la consolidación del catalán como lengua de uso social.” (Plan para la lengua y la cohesión social, 2006. Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya).

Este programa é aberto e de cooperação que busca dar uma resposta integrada e comunitária às necessidades educativas de crianças e jovens, coordenando a ação educativa de uma zona de forma mais ampla que o âmbito escolar. Dentre muitas de suas iniciativas esta fortalecer os vínculos entre famílias e escola, através da acolhida às famílias. Este programa trata de assegurar que as famílias recebam a informação e o apoio necessário para responder às suas necessidades específicas. A atuação esta direcionada especialmente as famílias recém chegadas que desconhecem o sistema educativo espanhol e àquelas que, por diversas circunstâncias, se encontram distanciadas do mundo escolar. Busca-se que as famílias sejam um referencial positivo e colaborem com a educação dos seus filhos e filhas.

Para isso oferecem os seguintes serviços:

- Servicio de información para familias recién llegadas;
- Sesiones informativas sobre la cultura escolar en lenguas de origen;

- Acompañamiento en el proceso de matriculación;
- Programas de acompañamiento escolar para las familias;
- Seguimiento de familias con dificultades especiales;
- Programas de acogida: familias acogedoras/madre acogedoras, jóvenes guía;
- Grupos de conversación...

2.5.1 - A acolhida as famílias imigrantes

“A muchas personas inmigradas, la escuela de sus hijos e hijas (y por supuesto la propia, en el caso de la educación de personas adultas) les proporciona el primer espacio social en el que son reconocidas como tales y no como fuerza de trabajo, problema de seguridad ciudadana o datos estadísticos. Un espacio privilegiado para adquirir recursos y estrategias que les ayuden a comprender la sociedad de acogida y aprender participar participando” (Baráibar, 2005, p. 89)

O plano de entorno social é uma proposta de ampliar a função da educação no âmbito escolar, mas abrange o contexto, entende que a educação não se acaba na porta da escola, devendo incluir espaços não formais. O acompanhamento das famílias é um dos objetivos deste plano. Para concretizar um destes programas, foram realizados *talleres* para as famílias, um espaço de convivência, sendo este um espaço de troças de conhecimentos, participação e a aprendizagem da língua catalana.

“Los talleres de padres y madres, las tertulias pedagógicas, los encuentros intergeneracionales, las actividades de participación ciudadana, la participación en asociaciones de padres y madres o de vecinos, la organización de fiestas, los talleres interculturales, etc. favorecen que todos se sientan protagonistas de un amplio proceso educativo que no excluye a nadie” (Plan de entorno, 2006, p.25).

Este projeto oferece as seguintes atividades:

“Actividades de conocimiento del municipio. Actividades de formación y de convivencia. Tertulias literarias, Actividades intergeneracionales, · Espacios de intercambio entre familias en relación con la educación de los hijos, · Fiestas, veladas, encuentros interculturales, encuentros de final de actividades” (Plan de entorno, 2006, p. 25).

Os projetos propostos consistem em espaços de aprendizagem, de encontros que se centram na realização de *talleres* dirigidos às famílias que têm filhos escolarizados nas escolas, tendo por meta facilitar a inter-relação entre as famílias imigrantes e catalanas e ao mesmo tempo facilitar o conhecimento da língua catalã. Também se organizam classe de aprendizagem da língua catalana, em colaboração com o *Consorti per a la Normalització Lingüística del Departament de Cultura*. A seguir está um quadro com os *talleres* realizados em Barcelona através do plano de Entorno.

Taller formatiu per a famílies acollidores. Taller de participació en l’entorn, per a famílies. Taller "Històries de famílies". Taller d’informàtica per a famílies. Taller de cant coral per a famílies. Taller de teatre per a famílies. Taller de cuina per a famílies. SACAPI, servei a les famílies assistents. Taller de manualitats per a famílies. Contes d’acollida per a adults.

*Quadro 1 - “Talleres” para famílias imigrantes em Catalunha.
Fonte: Pla Educatiu Entorn (<http://www.xtec.es/lic/entorn/cataleg/index2.htm#8>)*

Será que estes *talleres* respondem às necessidades das famílias? Que tipo de formação as famílias necessitam para melhorar a comunicação com as escolas, apoiar e acompanhar a educação dos seus filhos? Estas iniciativas respondem às necessidades

das famílias? Quais são as chaves para criar um cenário dialógico intercultural entre família e escolas?

2.5.2 - A acolhida aos alunos imigrantes

Como bem sinaliza o plano de cidadania 2007- 2010⁵⁹:

“(…) las Conclusiones del Consejo Europeo de Tampere de 1999 y diversas Comunicaciones de la Comisión Europea desde el año 2000, hasta la Resolución del Parlamento Europeo de nueve de junio de 2005 sobre los vínculos entre la migración legal e ilegal y la integración de los inmigrantes que comienza señalando que la política de inmigración de la Unión Europea tiene que adoptar un enfoque global y no sectorial, basado no solamente en las exigencias del mercado laboral de los Estados miembros sino sobre todo en políticas de acogida e integración, así como en la definición de un estatuto claro y de derechos de ciudadanía, sociales y políticos para los inmigrantes en toda la Unión Europea”.

A partir desta perspectiva a integração dos imigrantes deve ser tomada dentro de um enfoque holístico, exigindo uma ação coerente e complementara com as políticas de imigração. Exige sair de aspectos econômicos, laborais, educativos, sanitários alojamento e social para questões referentes a cidadania, participação e aos direitos políticos dos imigrantes.

Recortando especificamente para o âmbito escolar, são muitas as iniciativas para integrar o novo contingente nas escolas. Medidas que buscam a acolhida da população imigrante. A acolhida nestas iniciativas se constitui como um dos principais

⁵⁹ O Plano de cidadania e integração 2007-2010 é uma inciativa do governo espanhol para ao conjunto da população e está orientado para potencializar a coesão social através das políticas baseadas na igualdade de oportunidades e igualdade de direitos e deveres.

condicionantes no processo de integração na medida em que esta permite acelerar a inserção em todos os âmbitos vitais.

“Además, la acogida juega también un papel esencial en la adquisición de un sentimiento de pertenencia a la nueva sociedad, porque la forma en que las personas inmigrantes experimentan que han sido acogidas deja una marca indeleble en su biografía vital y en la valoración de su proceso migratorio. En este sentido, los programas de acogida ocupan un lugar central en la escala de integración de los inmigrantes, sea local, estatal o europea.” (Plan estratégico de Ciudadanía e Integración, 2007-2010. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)

As escolas, da Espanha, desenvolvem programas específicos de acolhida e apoio ao aluno imigrante destinado a favorecer a sua integração no sistema educativo. Estes programas se centram na aprendizagem da língua (as) de ensinamentos como pauta de conduta dos centros. É um conjunto sistemático de atuações que a escola desenvolve para atender a incorporação de todos os alunos. Esta perspectiva está dentro do projeto educativo e do projeto lingüístico.

2.5.2.1 - Plano de acolhida e aula de acolhida: currículo intercultural?

Uma escola que recebe alunos estrangeiros (recém chegados) seja qual for a sua percentagem, deve ter em conta na sua organização um plano de acolhida. Este deve conter as estratégias para integrar a todos os alunos novos matriculados nas escolas. Cada escola deve confeccionar o seu plano de acolhida.

Um plano de acolhida deve estar pautado no modelo de intervenção sistêmico, fazendo referência aos distintos níveis de atuação: escola, família, alunos e contexto. No que diz respeito ao plano de acolhida da escola, o mesmo deve responder as seguintes questões:

- ¿Qué medidas debe tomar un centro cuando llega un alumno nuevo con unos referentes culturales familiares distintos de los mayoritarios en el país receptor?
- ¿Quién será, en primera instancia, el responsable de la acogida y del acompañamiento educativo en todo el proceso de incorporación y en la primera fase de su escolarización?
- ¿Cómo participará el resto de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, personal no docente, etc.) en este proceso de acogida y de acompañamiento educativo?
- ¿Qué medidas se dispondrán para la acogida de los familiares del alumnado recién llegado?

O plano de acolhida é justificado ela Lei de Educação - LOE 2/2006 que outorga às administrações públicas o fomento da criação de programas específicos que favoreçam a integração e acolhida dos alunos que:

“(...) presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.” (LOE 2/2006 (BOE del 4), dedica el capítulo I del Título II a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, determinando en su artículo 78)

No que diz respeito às famílias, corresponde à Administração pública fomentar a participação dos progenitores no processo educativo:

“(...) adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.” (LOE 2/2006. art 79)

Assim, é fundamental que os planos de acolhida garantam a criação de espaços de comunicação não somente entre professores e alunos, mas também com sua família. O plano de acolhida deve ser um projeto que potencialize o desenvolvimento pessoal, cultural e social do novo aluno.

É importante ressaltar que o plano de acolhida não deveria se concretizar como um mero protocolo de acolhida ao aluno novo, mas como um instrumento que envolva toda a comunidade escolar, como progenitores, Professores, AMPA⁶⁰ e não como uma mera rotina escolar burocrática de matricular e distribuir informações às famílias.

São muitas as medidas de acolhida tomadas para a integração das famílias e alunos recém chegados nas escolas. Medidas que vão desde tratamento isolado dos alunos ao tratamento intercultural no centro escolar e dentro do entorno social. A seguir apresentamos a tipologia das aulas de acolhida do Estado Espanhol.

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) (Andalucía, Extremadura)
Aulas de Enlace (Madrid)
Aulas de Apoyo Idiomático (Islas Canarias)
Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) (Astúrias)
Aules d'Acollida (Cataluña, Aragón, Murcia, Islas Baleares.)
Programas de Acogida (Navarra)
Grupos de Adquisición das Linguas (Galícia)

Quadro 2 - Tipo de medidas de acolhida as famílias imigrantes na Espanha (Oliver, 2008)

Dentro deste programa existem medidas dirigidas à atenção e apoio às famílias dos alunos. Em Catalunha, especificamente, o plano de acolhida e integração deve contemplar:

- Un protocolo de actuación para todo el alumnado de nuevo ingreso en el centro;

⁶⁰ AMPA: Associação de Mães e Pais de Alunos

- Las medidas específicas para atender las necesidades comunicativas del alumnado;
- As estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad.
- El fomento entre todo el alumnado del conocimiento y respeto a la diversidad cultural y lingüística;
- El fomento entre todo el alumnado de pautas de uso lingüístico favorables a la lengua catalana;
- La sensibilización de toda la comunidad escolar para la educación intercultural;
- Las estrategias para potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro;
- Las medidas para garantizar la igualdad de oportunidades;
- Los criterios de evaluación de las medidas de acogida e integración.

Enfim, como aponta Oliver: 2008 as aulas de acolhidas são espaços de intervenção em pequenos grupos:

“Se trata de espacios centrados en la intervención educativa en pequeños grupos, en los que se mezclan niñas y niños de todas las edades, recién llegados a Cataluña... cada aula tiene una tutora o tutor que se convierte en un referente para el alumnado y su familia en esta inmersión cultural y lingüística. Además estas aulas tienen el apoyo y la coordinación de un/a asesor/a especializado/a en lengua y cohesión social, y de traductores/as y mediadores/as que ofrece puntualmente la Administración Educativa.” (Oliver, 2008, p. 13)

Será que estas aulas de acolhida respondem ás expectativas dos alunos e famílias imigrantes? Será que nestas aulas se reconhecem os universos culturais presentes? Que tipo de diálogo se estabelece nestas aulas: Horizontal? Vertical? Assimilacionista? Interculturalista?

2.5.2.2 – Acolhida escolar: integração ou assimilação?

Pensar a acolhida na escola ou nos bairros significa respeitar e reconhecer as diferenças. Acolher não significa assimilar⁶¹, nem se reduz a ensinar uma língua, explicar os valores e hábitos da sociedade em que o imigrante vai se incorporar. Acolher é um processo bidirecional que envolve um compromisso mútuo.

“La acogida es, ante de todo, abrir el espacio y tiempo propios al encuentro con otra/a persona/s, crear vínculos e iniciar una relación que nos llevara a compartir vivencias; recibir a otras personas, aceptarla, darle su sitio entre nosotros/as, hacer que se sienta aceptada y parte de “nuestro mundo” que se vuelve diferente por todo lo que nos aporta: abrirse no es hacer entrar a otra persona en lo mío haciéndola perder su identidad(que seria igual a asimilación), sino hacer que surja algo nuevo que es de los dos (interculturalidad). La acogida, además es bi-direccional e implica ponerme en condiciones de ser acogido por la persona inmigrada” (Fuchs, N. y Gómez Ciriano, E.J. 2008, p. 1).

Daí que entendemos que toda e qualquer forma de acolhida não pode ser gerada de cima para baixo, mas deve ter como princípio norteador o diálogo. O diálogo como uma ferramenta para integração, possibilidade de compreensão entre as diferentes culturas, como via para resolver os conflitos. O diálogo como uma ponte entre os diferentes, como a palavra, como a escuta e como o encontro.

“Potenciar la participación de todas las familias, promover espirales positivas, mejorar la información y, particularmente, la

⁶¹ Existem várias correntes ideológicas - políticas do movimento do trato “acolher” a diversidade: assimilacionista, integracionismo, pluralismo e o interculturalismo. A corrente assimilacionista pretende a absorção dos diferentes grupos étnicos e culturais em uma sociedade que se supõe relativamente homogênea, já a corrente integracionista propõe a fusão de todas as diferenças étnicas numa só cultura ou em uma única identidade cultural que, então, seria uma espécie de promover a unidade por meio da diversidade. O Pluralismo aparentemente é mais avançado que o integracionismo está calcado na lógica liberal, além de negar a possibilidade de enriquecimento entre as diferentes culturas. O interculturalismo permite o intercâmbio e o diálogo entre as diferentes culturas.

comunicación, y sensibilizar respecto a la necesidad y formar sobre cómo hacerlo a las familias y al profesorado son las prioridades para conseguir algo que parece comúnmente aceptado: la necesidad de reducir las distancias entre dos instituciones que en lugar de colaborar en un proyecto común a menudo vigilan sus respectivos «espacios»” (Garreta, 2008, p. 162).

Não existe acolhida/encontro sem escuta, não existe acolhida sem aprendizagem, não existe acolhida sem o entendimento das expectativas, dos sentidos, das representações das partes presentes. Qualquer projeto de acolhida às famílias, sobretudo em contexto de diversidade, deve partir do contexto, do mundo vivido, do mundo experiencial. A aprendizagem de uma outra cultura deve ser significativa: por que me interessa aprender certos valores, hábitos e atitudes? A aprendizagem só terá sentido quando se sentir valorizada, respeitada, entendida.

Para que uma cultura seja entendida é necessário que seja escutada, que possa manifestar suas posições, suas expectativas e necessidades. Daí que o esquema de comunicação vertical, no qual só um fala, só um tem razão, deverá ser invertido por um esquema horizontal⁶².

Como aponta Oliver (2008, p. 11) “*es preciso dar un giro de ciento ochenta grados a la intervención con esta población y dejar de hablar y escribir el profesorado para escucharlos y leer y conocerlos... El profesorado acostumbra a pedir tanto a los alumnos como a las familias que les escuchen y lean sus comunicados, sin embargo es más importante escucharlos y leer lo que nos indiquen de forma que podamos comunicarnos.*”

Como discutiremos na próxima sessão da tese, nenhuma ação pode ser entendida fora do mundo histórico das relações sociais e culturais. Por isso, uma ação é sempre

⁶² No próximo Capítulo abordaremos o tema da escuta sensível e do reconhecimento como chaves para a construção do diálogo intercultural.

interação, comunicação, transformação. Não existe um sujeito sem intenção e um objeto intencionado. Toda comunicação está orientada por valores que se interconectam de forma dinâmica com o conteúdo da ação.

É por tudo isso que entendemos que qualquer projeto de acolhida que não considere os universos culturais distintos, que não escute as partes dentro de uma perspectiva horizontal se traduz por um processo de assimilação. Um projeto de acolhida busca a integração perante uma prática dialógica, de intercâmbio e comunicação entre grupos culturais.

Enfim, em um contexto marcado pela diversidade e desigualdades sociais e culturais, a comunicação intercultural toma o centro do debate para evitar conflitos e choques entre as culturas. Em se tratando do campo da educação, a comunicação intercultural toma o foco principal como necessidade primordial para ajudar a favorecer a igualdade de oportunidade educativa aos menores imigrantes, favorecendo a compreensão do entorno dos menores e apoiando e ajudando para que estes obtenham o êxito educativo. Mas, que é necessário para construir um diálogo intercultural? Como ficam as identidades no contexto de imigração? A representação influencia na construção do diálogo intercultural? Como construir uma prática dialógica entre famílias e escolas para lograr o êxito educativo dos menores imigrantes?

Capítulo III – Representações sociais e diálogo intercultural: o eu e o outro

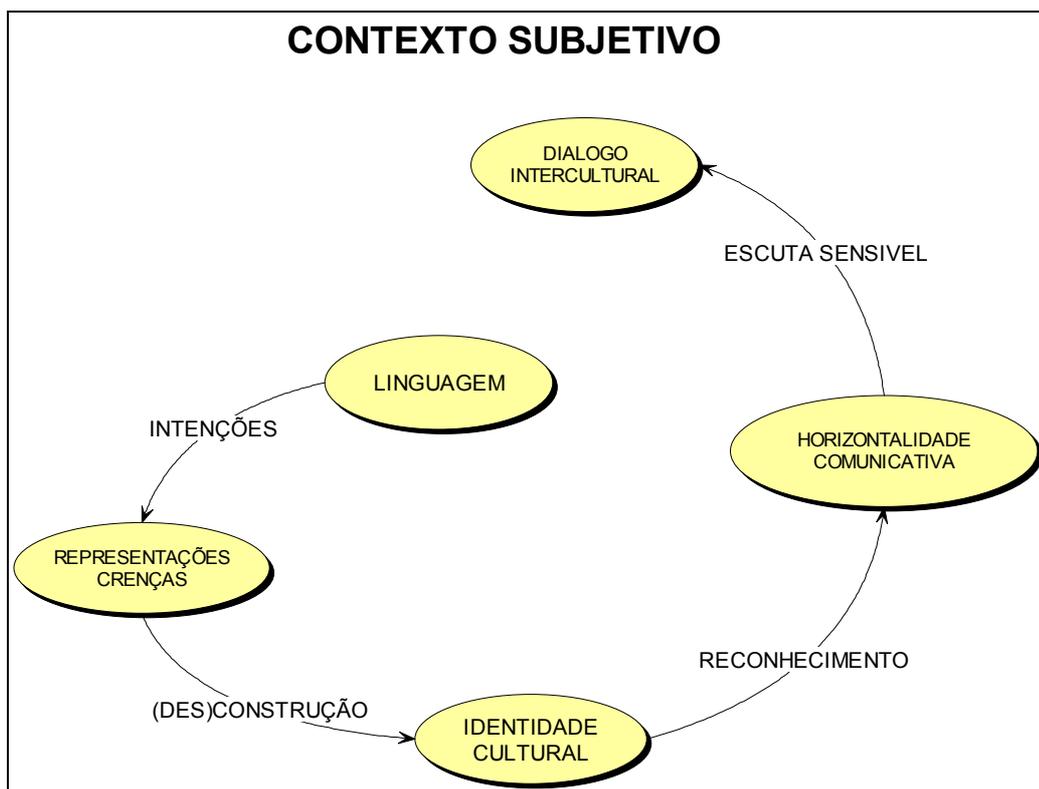


Figura 5 - Conceitos principais do Capítulo III

3.0 - Introdução

Realizada uma leitura do plano epistemológico e global sobre o tema da interculturalidade e acolhida ao novo contingente migratório no âmbito educativo, o presente capítulo centra-se no plano subjetivo, voltando-se para a análise das representações, linguagem e identidade, ou seja, uma breve revisão teórica sobre as inter-relações destes conceitos e a implicação do estudo dos mesmos para entender a comunicação entre famílias escola.

3.1 - A representação como a decodificação da realidade

A realidade é socialmente construída, não emerge de leis naturais ou históricas abstraídas da atividade humana. Esta compreensão implica no entendimento de que o sujeito é intrinsecamente social, sendo construído nas relações. Portanto, o sujeito é construtivo e não pré-determinado, sendo criado e recriado continuamente. Assim, os sujeitos elaboram, reelaboram e alteram os significados daquilo e daqueles com os quais interagem no ambiente social.

Neste entendimento, todos os universos socialmente construídos se modificam sendo transformados pelas ações concretas dos seres humanos, bem como a realidade social é definida pelos sujeitos sociais. (Berger e Luckmann, 1973). Neste sentido, o que permanece sociologicamente essencial é o reconhecimento de que todos os universos simbólicos e todas as legislações são produtos humanos, cuja essência tem por base a vida dos indivíduos concretos, portanto, não possui status empírico à parte dessas vidas (Macedo, 2000:59)

A partir desta concepção, a cultura é um conjunto de significados partilhados (Hall, 1997). Os significados só podem ser partilhados pelo acesso comum à linguagem, que funciona como sistema de representação. É através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos - como representamos - que damos significado. Ou

seja, em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos e, em parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano.

A teoria das representações sociais⁶³ desvela a realidade, entendendo que muitas vezes não se percebe que não se age mediante razões lógicas, racionais ou cognitivas, mas, principalmente, através de razões afetivas, simbólicas, míticas, religiosas etc. Ela tenta mostrar a importância de conhecer essas representações para se compreender o comportamento das pessoas. A construção representacional é, em grande parte, derivada do contexto social no qual a pessoa está inserida, sendo ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, individual e coletiva, não sendo estática e apresentando nuances contraditórias.

Daí a necessidade de um estudo desta natureza para em contexto de diversidade cultural, pois investigar as representações dos professores e famílias imigrantes em contexto de diversidade cultural possibilita um desvelamento da linguagem etnocêntrica ou intercultural, dos preconceitos, dos valores, da forma de ver a si mesmo e aos outros.

3.1.1 - Linguagem e representações como mecanismo para compreensão do “outro”

A linguagem é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento das culturas, pois ela amplia e permite a comunicação, assim como controla as atividades. Nela, as características psicológicas se dão através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados, para operar com as informações.

⁶³ O conceito de representação é usado na linguagem, bem como em estudos pertencentes a diversos campos do conhecimento tais como: sociologia, antropologia, psicologia social, Educação, etc. Muitas das pesquisas sobre este tema frequentemente utilizam como sinônimo de percepção outro como sinônimo de representações sociais ou ainda no sentido de conhecimentos. Em nosso caso assumimos a representação a partir das contribuições de (Moscovisi, 1978).

A linguagem tem o poder de conferir um caráter mediador às relações entre as pessoas. O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre o ator/atriz social para integrá-lo na complexa rede cultural, que resulta de um processo histórico de organização da atividade social. *“A linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem a relação uns com os outros e com a sociedade mais ampla”* (Giroux, 1995, p. 143).

Essa mesma linguagem que forma o homem se transforma a depender do contexto. Segundo Bakhtin (1992) a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial. O sentido é determinado pelas interações de vozes ou por opções ideológicas múltiplas. O significado adquire uma significação concreta no contexto da interlocução. Para Bakhtin (1992)

“Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se for verdadeiro ou falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (p.32).

A linguagem aqui não é compreendida como um sistema fechado, a partir da categoria de decodificação de sentidos, mas como um movimento dialético, no qual a compreensão do processo de interlocução se dará como resultado da interpretação e da negociação entre sujeitos sociais. A prática dialógica não é neutra, passiva e linear, mas é interessada, política e ideológica.

Como aponta Giroux (1995b)

“(...) a linguagem interage com o poder, da maneira como determinadas formas lingüísticas estruturam e legitimam a ideologia de

grupos específicos. Intimamente relacionada ao poder, a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com outros e com a sociedade mais ampla” (p.143).

A linguagem é ferramenta fundamental na produção de experiências que fazem parte de uma luta ideológica, na medida em que “(...) *cria um regime particular de representações, que serve para legitimar certa realidade cultural*” (MaClaren, 1995, p.128). Deste modo, como aponta Macedo (2000):

“(...) a linguagem revela, veicula e cria representações cujas formas de significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime toda ação humana existe uma política de sentido. Em educação, certas práticas não são discursos, mas os discursos sustentam, orientam e justificam a prática. Faz-se necessário frisar, também, que resulta em uma produção de discurso” (p. 165).

Nesse entendimento, a linguagem é tomada dentro de um contexto específico, historicamente datado, sendo um mecanismo que instaura realidade, que institui posturas, assegura relações. Através da linguagem, existem as divergências, a concretização da luta pelo poder por parte dos interlocutores, evidencia-se via linguagem marcas de pertencimento, religiões, posições políticas, preconceitos quanto à raça, etnia, gêneros, e defende posicionamentos ideológicos distintos etc.

É por tudo isso que a linguagem faz um *nexo necessário* para o estudo investigativo que se paute na teoria das representações sociais. Como afirma Anadon; Machado (2001).

“A linguagem é um modo de investigação privilegiado para estudar a teoria das representações, pois ela permite que se coloque um olhar sobre os mecanismos presentes na sua elaboração (...) identificar as operações

que o sujeito conhece utiliza para trabalhar os sentidos, para reconstruir a realidade e estruturar seu pensamento” (p.54).

Nesse sentido, o estudo das representações vai auxiliar na construção de um sistema de significantes que interfere na relação social e constrói o sentido de sua prática. No entendimento de Macedo (2000), a representação é um ato pensado, pelo qual um sujeito reporta-se a um objeto. Nas representações, o sujeito exprime o significado que dá ao mundo, pois:

“No ato de representar há uma fusão entre o percepto, o conceito e o seu caráter imagético. Um outro dado importante é que as representações não correspondem literalmente nem ao real, nem ao ideal, tampouco parte subjetiva do objeto ou parte objetiva do sujeito; as representações sociais são produtos da relação entre essas instâncias, ela nasce de um processo relacional entre essas instâncias referenciadas.” (p.81).

Daí a relação entre linguagem e representação tem uma aproximação intrínseca e identificável. Como aponta Moscovici (1961, 1984) conhecer uma coisa é falar dela. Assim, noção de representações sociais diz respeito ao modo como nós, sujeitos sociais, apreendemos a realidade que nos circunda e remetemos para um conceito ou conjunto de fenômenos e explicações, criados no cotidiano e decorrente da comunicação interindividual.

Assim, as representações se manifestam com palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social (Minayo 1994, p. 108).

Assim, uma investigação que busca captar a ação humana vinculada aos sentidos que lhe são inerentes, torna imprescindível a necessidade de tratar como as representações sociais se configuram, como se instituem e como orientam as atitudes.

3.1.2 - As representações sociais como mecanismo de apropriação da realidade

Toda representação social é representação de qualquer coisa (o objeto), por alguém (o sujeito). Não se traduz na reprodução do real nem do imaginário, mas do fato de as características do sujeito e do objeto influírem sobre o que é a realidade, envolvendo necessariamente um caráter significativo, de modo a significar sempre qualquer coisa para alguém.

Nesse contexto, a teoria das representações sociais trata de compreender e interpretar a vida a partir da ótica dos autores/ autoras sociais. O trabalho com as representações possibilita conhecer/ reconhecer as posições de indivíduos e grupos em relação a situações, acontecimentos e comunicações. As representações não são somente reprodutoras, mas construtoras e comportam, na comunicação, uma parte de autonomia e de criação individual ou coletiva (Jodelet 1984 apud Eizirik, 1999).

A teoria das representações sociais é contra a epistemologia do sujeito puro, assim como é contra a epistemologia do objeto puro. Suas reflexões estão calcadas em uma epistemologia interacionista, na qual há conexão entre o sujeito/objeto. Como aponta Jovchehovitchc (1995), a teoria das representações recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si mesmo.

Assim, uma representação social não pode, portanto, ser captada como um dado estanque e isolado, mas no movimento pelo qual o homem concreto relacionado e histórico vai, continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria.

Neste sentido, a teoria da representação⁶⁴ parte de uma análise complexa, pois busca captar os significados a partir de uma compreensão multifacetada:

⁶⁴ O conceito de representações sociais foi introduzido pelo psicólogo francês Moscovici, em 1978, representante da escola psicossocial francesa, destaca-se por estudar as representações sociais. Seu trabalho retoma e renova os estudos de representações coletivas Durkheim, superando o determinismo e

“A dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais (...). O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social (...)” (Moscovici apud Guareschi e Jovchelovitch. 1994, p. 20).

Neste sentido, as representações estariam sustentadas, essencialmente, em indicadores do investimento socioafetivo dos sujeitos, sempre que estes fazem certas opções ao nível de respostas ou conduzem o discurso numa certa diretriz. Enquanto fenômenos complexos, as representações sociais envolvem vários elementos de natureza informativa, cognitiva, ideológica e normativa como crenças, valores, atitudes etc .

Assim, a representação social é uma noção híbrida, pois é uma interface do psicológico e do social. Diz respeito à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida corrente, as informações que ali circulam, assim como as apresentações estão orientadas à comunicação, compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Macedo (2000).

Entendido assim, a representação social significa o modo como os sujeitos se apropriam de sua realidade. São sempre construtivas, ou seja, elas constituem o mundo tal como ele é reconhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar neste mundo. Esta não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. Partilhamos o mundo com os outros, e com eles interagimos continuamente,

a estaticidade dos conceitos anteriormente estudados e articula as relações entre indivíduo e sociedade, isto é, o universo interno e externo do indivíduo. Esta articulação se dá pelo entendimento de que as representações não reproduzem passivamente um objeto dado, porém de certa forma, "o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material" " (Mazzotti, 2001, Alevato 1999).

seja na convergência, às vezes no conflito, mas necessariamente, em todas as situações que evocam a elucidação, a administração e o enfrentamento da vida, como é definido por (Jodelet,1998:80).

Nesta perspectiva, as representações sociais são entendidas como atividade mental que orienta os comportamentos e a comunicação interpessoal no cotidiano ou como produção simbólica, dos grupos, geradas através da interação social e cuja função é viabilizar as relações (Sá, 2002). As representações sociais são conteúdos imagéticos e lingüísticos formados pelo grupo quando este se apropria de um dado novo da realidade. Caso este se revele compatível com a visão de mundo, os sujeitos lhe atribuem significado específico. As representações sociais têm como fundamento o processo de comunicação social que facilita a familiarização com o conhecimento proveniente da realidade, retroalimentando o processo de comunicação (Goulart, 2006, p. 03).

3.2 - Representações e identidades culturais: entrelaçando olhares

"La palabra básica Yo-Tú sólo puede ser dicha con la totalidad del ser. Pero la reunión y la fusión en orden al ser entero nunca puedo realizarlas desde mí, aunque nunca pueden darse sin mí. Yo llego a ser Yo en el Tú; al llegar a ser Yo, digo Tú. Toda vida verdadera es encuentro" (Buber, M., 1998, p. 18)

A identidade não deve ser vista como algo pronto, fixo, fechado e acabado, mas como um processo de aprendizagem em constantes modificações. “O eu” deve ser visto como uma produção cultural, histórica e discursiva, sempre em processo de construção, a partir de uma rede de relações com outros “eus”. As identidades⁶⁵ contém múltiplas facetas, se constroem paulatinamente, são transitórias e se desenvolvem intersubjetivamente.

A construção da identidade não se dá de forma tranquila, mas se constrói dentro de processo de luta e poder. Assim a construção das identificações não se dá de maneira técnico-linear, tranqüila, sem tensão ou conflito. Como aponta Torres (2001) é uma jornada de conhecimento, aprendizagem e reconhecimento com bases materiais, históricas, experienciais e de poder.

“A identidade, como afirmei, não é nenhum marcador fixo, nenhuma substância essencial que algumas pessoas compartilham em virtude de sua origem, de sua raça, filiação religiosa, preferência sexual, sexo ou classe, mas sim um processo de aprendizagem, que depende do contexto e que efetivamente está aberto à interpretação. Como tal ela depende também da historicidade das lutas que exercem influência sobre a consciência social em dado momento cronológico, fazendo da experiência, e da consciência da experiência, um processo importante de compreensão e sentido pelos

⁶⁵ “[...] em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificações, e vê-la como um processo em andamento [...]” (Hall, 1999:39).

indivíduos que tentam compreender as condições de suas - de nossas - vidas. Seria ingênuo, não obstante, entender a identidade simplesmente como uma narrativa em desenvolvimento, como um jogo sem fim de palavras na construção social do ser. Na identidade existe muito mais do que retórica, argumentação, ou um “texto” social (e individual) construídos por e através de diferentes conjuntos de experiências e de conhecimentos” (Torres, 2001, p. 243).

Assim, os seres humanos constroem sua identidade numa relação de diferença, num processo de referências cruzadas. É no jogo das semelhanças e das diferenças entre as alternativas oferecidas pelo local situado no espaço geográfico que se constrói a identidade (cf. Oliveira, 1976). Neste sentido, a identidade é sempre um processo que se constrói nas práticas sociais.

Assim, a família como um espaço de excelência de relações, é um lugar privilegiado de socialização e por isso de construção, reconstrução e desconstrução de identidades. É um *locus* de transmissão de valores, hábitos, atitudes, espaço de relações, de comunicação; é um território de construção de identidade. Como afirma Comas y Pujadas (1991).

“El conocimiento y vivencia de elementos simbólicos, las actitudes ante el uso de la lengua como factor de comunicación-diferenciación o la propia conformación de ideas y representaciones respecto al entorno social inmediato se modelan, en buena parte, en el contexto familiar. Son elementos todos ellos que contribuyen a que el individuo vaya forjando un sentimiento de pertenencia respecto de la comunidad circundante” (p. 36).

Por sua vez, a escola lugar de vivência e convivência, um espaço por excelência de *múltiplas linguagens e experiências*, que produz e reproduz a vida social/cultural, é um espaço no qual se cruzam, se ganham e se perdem identidades.

“Através das práticas que têm lugar nos centros escolares, dos conhecimentos, competências e valores que de uma forma explícita ou oculta neles se promovem, os meninos e meninas vão se sentindo membros de uma comunidade; pouco a pouco, tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que os identificam e dos laços que os unem ao grupo dos seus iguais; em contraposição, descobrem que algumas das características físicas, língua, costumes, modos de pensar, etc., de que eles e elas comungam são diferentes das de outras pessoas e grupos humanos. Todos os seres humanos, no momento em que se encontram perante outras pessoas com traços físicos muito diferentes ou com outra língua materna ou com costumes diversos, adquirem certo grau de consciência da sua existência como grupo diferenciado, de que partilham uma certa visão do mundo com o grupo dos seus pares e de que, ao mesmo tempo, existem outras maneiras de pensar e ser.” (Santomé, 1995, p.167).

Desta forma, as identidades “escolares” dos menores imigrantes não estão determinadas *a priori*, mas é um processo de aprendizagem. A identidade é formada e transformada no cotidiano, o êxito ou fracasso dos alunos se constroem com a ajuda da instituição escolar e dos progenitores.

É fundamental nesta trama e teia identitária e dialógica que tanto os profissionais como as famílias vejam a identidade como algo aberta, relacional e contrativa, e percebam que esta se constrói em espaços plurais - como o espaço escolar e a família, sendo o professor e a família fundamentais como referências identitárias. Entretanto, não se deve naturalizar ou essencializar as identidades construídas nestes espaços. É dentro da prática dialógica que estas identidades podem ser revisadas e reconstruídas

Neste processo de construção das identidades escolares dos estudantes imigrantes é fundamental revisar as representações dos professores e das famílias sobre os menores na tentativa de desvelar os enquadramentos, as etiquetas que codificam um grupo cultural de acordo com a origem, bem como decodificar as representações das famílias sobre as identidades profissionais dos professores. Todas as representações

negativas ou positivas favorecem os espirais na comunicação que podem dificultar ou ajudar no processo de apoio e ajuda à família e escola.

Os espirais negativos ou positivos da comunicação entre professores e famílias potenciam ou restringem o êxito do diálogo intercultural (Garreta: 2008). As formas de interação escola e família e a influencia que tem sobre ela a própria dinâmica do centro, seus diferentes modelos de participação e as práticas de acolhida conduzem a diferentes estruturas de espirais positivos ou negativos que parecem responsáveis pela a distância entre família imigrante e escola.

“(...) la colaboración entre la comunidad educativa produce sinergias favorables de la que también se ven beneficiadas estas familias (o sinergias negativas). De ahí la diversidad de formas de interactuar que creemos que existen y la importancia que otorgamos a la institución escolar y al AMPA ya que, aunque la experiencia de personas de un mismo origen sea parecida (no idéntica), el modo como son acogidos y la relación que se va construyendo no tienen por qué serlo. Mientras unos van a centros donde la participación de estas familias es valorada o cuando menos requerida, otros no son recibidos de la misma forma.” (Garreta: 2008, p.152).

Todo este processo conduz à construção de espirais positivos ou negativos que podem possibilitar ou impossibilitar a relação famílias imigrantes e escola. Superar as resistências, potencializar a participação de todas as famílias, promover espirais positivos, melhorar a informação, sobretudo, a comunicação é uma tarefa urgente para promover o êxito educativo do menor imigrante.

Enfim, as imagens que uns fazem do mundo, de si mesmo e dos outros, é um elemento essencial na comunicação. Por outro lado, os valores têm grande influência no processo de comunicação, já que os mesmos modificam ou orientam as vivências. O contexto sociocultural em que se desenvolvem os processos de comunicação é determinante. Conhecer as representações dos professores e das famílias é um passo para entender o significado social que regulam e governam as relações no contexto de diversidade.

3.3 - As crenças e representações dos professores no cotidiano escolar

“(...) A representação é, pois um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, uma forma bastante particular que o eu é produzido (...)” (Silva, 1995, p.1999).

As atividades de ensino e aprendizagem estão relacionadas com as atitudes dos professores. Tanto estes podem favorecer boas situações de ensino/ aprendizagem, assim como poderão dificultar os mesmos. Estas atitudes favoráveis ou desfavoráveis dos professores são frutos de suas crenças, representações e expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Entender como estas crenças ajudam a formar as representações, influenciando na prática pedagógica, sobretudo no contexto de diversidade cultural, é uma tarefa urgente e necessária para o trabalho com a interculturalidade.

Sendo o professor um sujeito sociocultural, seus pensamentos e percepções sobre o contexto social dentro e fora da aula, influenciam sua conduta. Seu estilo na sala de aula está determinado pela forma como percebe o conhecimento, por sua experiência adquirida como aluno. Refletem suas experiências de aprendizagem etc. É por tudo isso que *“(...) se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomado decisiones sobre que hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos” (Clark, 1978, p.3 apud, Marcelo, 1998, p.21.)*

Dentro desta perspectiva, as ações dos professores em sala de aula refletem muito do que acreditam a respeito do que ensinam, e, a isto denominamos crenças. Entendemos crenças como um conhecimento subjetivo que se sustenta não somente nas

realidades vivenciadas pelo indivíduo, como também nas ações que ele propõe em sala de aula, pois estas são baseadas nas suas expectativas e no que ele entende como verdadeiro. Ao entrar no programa de formação, os professores já entram com crenças que seguem durante o processo de aprendizagem e prática pedagógica.

“Entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino.” (Kagan, 1992 apud Marcelo, 199, p. 55).

Deste modo, podemos dizer que as crenças que os professores têm a respeito de determinada disciplina ou sobre determinado tema regem suas decisões, seu planejamento, o desenvolvimento e principalmente a forma como eles avaliam o processo ensino-aprendizagem. *"(...) el sustrato pedagógico del docente, configurado por la incorporación lenta, persistente y no reflexiva de la cultura docente, es el factor decisivo en la determinación de la conducta académica y profesional del docente en interacción con las exigencias inmediatas de su escenario concreto de actuación"*. (Pérez Gómez 1998, p. 165). Estas crenças configuram seus estilos cognitivos, bem como suas estratégias de ensino e aprendizagem.

É importante perceber que as crenças não se constituem isoladamente, umas fundamentam outras, formando uma teia que encaminhará todo o trabalho pedagógico proposto pelo professor no seu cotidiano. Estas crenças formam um contexto difícil de romper, pois as ações do professor, muitas vezes, como são mediadas por elas, acabam por consolidar crenças antigas e reafirmar algo que poderia ser visto de outra forma.

As crenças educacionais (idéias pré-concebidas e teorias implícitas, Clark, 1988) fazem parte da vida cotidiana, orientam as atitudes, inclusive a conduta intelectual. Compreender as crenças implica em interpretar as ações cotidianas, desvelar os sentidos ocultos das práticas sociais. Gemeno Sacristan (1998) como referência para a

implementação do currículo, reiterou a importância de levar em conta a mediação dos professores e o papel que eles implicam na educação.

Os professores desempenham um papel muito importante como mediadores entre a base do conhecimento e o aluno. Eles selecionam, estruturam, interpretam e avaliam o conhecimento distribuído na escola. Dia a dia, em sala de aula, através dos seus exemplos, motivação e estilo cognitivo, o professor está transmitindo suas teorias. Conhecer estas teorias pode ajudar a melhorar o trabalho docente. Entendo que no desvelamento destas teorias se encontra referências que explicam e organizam suas práticas.

Uma vez que a vida do professor não pode ser separada de sua prática, Goodson (1992) aponta que é fundamental analisar a prática docente não somente a partir do que ele faz na sala de aula, mas a partir de suas percepções e perspectivas, sobretudo através do seu processo de ensinar e aprender. O estudo das crenças e representações dos docentes em contexto de diversidade ajudará a desvelar os sentidos que estes atribuem aos alunos imigrantes e suas famílias.

Escutar as representações ou teorias implícitas⁶⁶ do professor traz à tona seu sistema de crenças, seus sentidos, suas expectativas, seus objetivos e seus valores sobre os alunos e suas famílias, bem como o desvelamento da sua função em sala de aula. As crenças se convertem em instrumentos de medida no que diz respeito a interpretação dos fatos. Orientam a prática e afetam a tomada de decisão.

As idéias pré-concebidas devem ser investigadas, sobretudo em contexto de diversidade cultural, no qual as diferenças são explicitadas pela forma de falar, vestir e ser. As crenças sobre determinada cultura podem etiquetar um grupo de alunos com características muito diferentes. Os alunos não são encaixáveis em um pacote como

⁶⁶ Alguns autores denominam teorias implícitas. Las teorías implícitas pueden definirse como “(...) unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social (...)”. Y permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social”. (Hernández, F y Sancho J, 1998, p. 139).

grupo de marroquinos ou grupo de brasileiros. É importante ressaltar que as situações educativas são singulares, com não devendo ser encaixotadas em pré-julgamentos como aponta Stenahouse citado por Contreras (1997: 84).

"cada clase, cada alumno y cada alumna, cada situación de enseñanza, refleja características únicas y singulares. Las acciones de enseñanza son significativas; por tanto, dependen de las intenciones y de las significaciones atribuidas por sus protagonistas" (Stenahouse, 1987 citado por Contreras, 1997, p. 84).

Desta forma, as crenças, que são representações simbólicas e, por esta razão, são sistematicamente organizadas como sistemas, com origem na sua experiência sensorial, cognitiva e social, devendo ser analisadas para melhorar o entendimento da realidade social.

3.4 - Família e escola em contexto de diversidade cultural: por uma prática dialógica intercultural

Se tomarmos a educação como um ato comunicativo e que a comunicação é, antes de tudo, um ato educativo, podemos entender que as relações comunicativas envolvem ensinar e aprender. Mas, se tomamos a comunicação dentro de uma perspectiva vertical: um fala (o que sabe) e o outro ouve (o que não sabe), instituímos uma concepção autoritária e linear, pautada na visão bancária de educação (Freire, 1980) em que quem tem domínio do saber, por isso vai depositar o conhecimento de forma linear e autoritária em quem não sabe, visando a sobreposição de um saber sobre o outro. Ao passo que existe um outro que não sabe, por isso necessita ouvir e anotar informações.

Entretanto, se tomamos a comunicação a partir de uma outra lógica, de interaprendizagem, de reconhecimento ao outro, escuta sensível, estamos partindo para a perspectiva dialógica horizontal do ato de comunicar, na qual a constituição do diálogo se constrói e se reconstrói através da linguagem democrática, em que os interlocutores têm o direito de falar e ouvir. Assim, a concepção de educação veiculada prima pelo respeito/reconhecimento dos universos culturais, por isso é solidária e democrática.

Ao colocarmos respeito/reconhecimento como prioritários no processo de construção de uma prática dialógica intercultural estamos assumindo paradigma epistemológico relacional, solidário e intercultural que reconhece o outro como produtor de conhecimento.

“(...) nessa forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Esse conhecimento/ reconhecimento é o que designo de solidariedade” (Santos, B., 2000, p.30).

Esse paradigma não é somente científico, mas também social. É uma forma de conhecimento prudente para uma vida decente na qual as pessoas com saberes marginalizados e desacreditados poderão pronunciar seus conhecimentos fora do padrão hegemônico, resgatando um conhecimento emancipação, por isso intercultural.

“(...) Como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo conhecimento emancipação tenha uma vocação multicultural (...)” (Santos, B., 2000, p. 30).

Compreender o diálogo família e escola em contexto de diversidade através de uma compreensão dialógica da comunicação, perspectiva esta que está implicada em uma compressão recíproca na busca de um consenso-entendimento racional de todos os seus participantes; implica em distanciamento do da visão instrumental, mas em uma teórica da razão comunicativa (Habermas, 1998, 1999) e a perceptiva dialógica de Freire (1980, 1989, 1992).

Esta compreensão dialógica está fundamentada em um diálogo como algo participativo, horizontal, ausência de coerção, um diálogo relacional. Um diálogo que possibilita a busca do consenso, que se constrói do questionamento da validade dos valores e das verdades existentes no sistema, um diálogo que problematiza a realidade, o mundo vivido que gera uma ação reflexiva que pela dialogicidade gera a emancipação dos atores sociais.

“(...) Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empañarse en la transformación constante de la realidad. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro, por hombres que son fasos seres para sí. El diálogo no puede iniciar una relación antagónica.” (Freire, 1979, p. 26).

Assim, a ação dialógica é a chave para leitura do mundo que desperta nos atores sociais a conscientização. A competência comunicativa contribui para a formação da consciência crítica na medida em que o sujeito desenvolve sua capacidade argumentativa. Para o primeiro, a competência comunicativa do sujeito autônomo resulta do desenvolvimento da capacidade de questionar, analisar e reformular as pretensões de validade por meio de ações intencionalizadas lingüisticamente.

As aproximações percebidas entre a teoria da ação comunicativa e a teoria dialógica de educação expressam uma leitura do significado dessas teorias numa prática pedagógica em que educando e educador são concebidos como sujeitos receptores no processo de construção de saberes; saberes esses advindos da vida cotidiana, do mundo da vida de cada sujeito; saberes surgidos nas interações entre os sujeitos por meio da dialogicidade; saberes que exigem uma “nova” postura dos sujeitos, ou seja, uma postura de busca de apreensão de significados, de busca dos sentidos dos diferentes contextos histórico-culturais presentes em cada mundo da vida.

- O desprendimento, pelos sujeitos, dos seus respectivos mundos de vida e de seus saberes como verdades;
- Conceber o outro como sujeito sócio-histórico-cultural que possui saberes distintos.
- Interloquções entre os sujeitos devem promover a interatividade de saberes e não a sobreposição de um saber sobre o outro o deslocamento do pensamento.

A comunicação está imersa em três mundos: o mundo das coisas, o mundo social e o mundo subjetivo. Abordar a comunicação a partir desta visão implica ver as coisas de dentro. Esta visão desde dentro da sociedade permite compreendê-la a partir dos cotidianos dos seus atores sociais, de suas vivências e experiências partilhadas (Freitag, 1986, p. 61).

Por isso, entendemos que o princípio para a construção de um diálogo intercultural entre família e escola em contexto de diversidade cultural deve partir do

desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, da capacidade de questionar, analisar e reformular as pretensões de validade por meio de ações intencionalizadas linguisticamente. Fomentando um nível de consciência crítica do sujeito em processo de interação com o mundo por meio da dialogicidade. (Freire, 1980)

Com a compreensão de que a construção de uma prática pedagógica intercultural passa necessariamente pela virada do diálogo vertical e a construção de uma prática dialógica horizontal, por isso um diálogo intercultural. Este entendido como interação, união entre atores sociais, uma relação que permite compartilhar saberes e ações, um processo relacional que permite o enriquecimento mútuo, respeito cultural, ou seja, respeito a outras formas de ser e de viver.

Construir um diálogo intercultural entre família e escola no contexto de diversidade implica romper com uma epistemológica assimilacionista, por isso autoritária, linear, verticalizada (eu sei e tu não), fundamentalista, pautada na transmissão de informações e construir um diálogo a partir de uma visão integradora (entre eu e tú) a partir de uma epistemológica solidária de respeito à condição humana, pautada no reconhecimento, escuta sensível e intra-aprendizagem.

3.4.1 - Princípios para o diálogo intercultural

Com o entendimento que qualquer projeto que prime pela acolhida, integração e convivência dos imigrantes exige uma nova postura dos atores sociais, uma busca incessante pela apreensão de significados, dos sentidos dos diferentes contextos socioculturais, uma postura horizontal da comunicação, por isso dialógica da educação, percebemos a importância da **escuta**, **reconhecimento** e das **intra-aprendizagens** como princípios fundamentais para a construção do diálogo intercultural:

- **A escuta sensível**

Como sabemos, a comunicação humana tem duas facetas: falar e escutar. Estas duas partes estão interrelacionadas e têm a mesma importância,

mas, no entanto, muitas vezes, a escuta é vista como um ato passivo, ao passo que a fala é vista como a parte ativa da comunicação. Para construirmos uma prática dialógica, por isso horizontal da comunicação, é fundamental o entendimento de que escutar é mais que ouvir e escutar, mas envolve compromisso e aprendizagem.

Ouvir está relacionado à capacidade auditiva do ser humano, é um fenômeno biológico, está associado a capacidade de distinguir sons através das interações com o meio. Se tivermos o sistema auditivo em perfeitas condições, somos suficientemente capazes de ouvir. Escutar requer um processo mais profundo, envolvendo a interpretação das políticas de sentidos, sensibilidade ao contexto, atenção, desprendimento de verdades a priori e compreensão. Embora para escutar necessitemos ouvir, o escutar se constitui através das interações.

Escutar implica abrir-se ao outro. Sem aceitação do outro como legítimo, a escuta não poderá acontecer. Aceitação de que existem outras formas de ser e entender o mundo, outras formas de vida, significativamente diferentes das nossas formas de viver. Assim, compreendemos que para construirmos uma prática dialógica necessitamos redimensionar a escuta, construindo uma escuta sensível.

A escuta sensível se apóia na empatia, sendo fundamental saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional de outrem... não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito. (Barbier, 2002b, p. 1).

- **Reconhecimento**

Reconhecer é mais que tolerar, mais que ouvir, reconhecer é a condição fundamental assegurar a legitimidade do outro na convivência. A relação pautada na negação, na obediência, no preconceito, sequer pode ser considerada como relação social. Isso porque essas formas de proceder negam a condição biológica de seres dependentes do amor e, assim, negam o outro como legítimo na relação social. Como nos aponta Maturana (2002) quando ocorre a negação do outro como legítimo na relação social, estamos diante da competição. Reconhecer é legitimar o outro na relação comunicativa, é ir contra qualquer tipo de fundamentalismo, significa a abertura a outras possibilidades de vida que não seja a nossa, abertura a outras formas de entender o mundo, de sentir e de ver significativamente diferentes das nossas formas de viver. (...) *Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser, em harmonia, sem submissão.*”(Maturana, 2002, p.34).

- **Intera- aprendizagem**

A intera-aprendizagem se constrói através da aprendizagem coletiva, em aprender com o(s) outro(s). Aprender com o(s) outro(s) implica compartilhar saberes em contexto de respeito. Deste modo, se torna efetivamente impossível a construção da intera-aprendizagem quando se começa por desqualificar e desvalorizar os saberes do outro. É impossível aprender com alguém em quem não se acredita. Por isso, para haver aprendizagem coletiva terá de existir abertura e confiança mútua. Diálogo entre duas pessoas que sabem, por isso horizontal (Freire: 1980). Diálogo que representar um sair-se de si, um reconstruir-se constante. *“El diálogo como encontro entre os homens para la ‘pronunciación’ del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización.”* (Freire, 1992, 1998).

Somente a partir de uma escuta sensível e do reconhecimento e da intra-aprendizagem podemos nos abrir para um cenário de diálogo intercultural. Entendo que cada vez que nos colocamos como superiores e que impomos nossas verdades estamos construindo um ato comunicativo etnocêntrico, vertical, infeliz e desencantado. Ao passo que cada vez que nos colocamos a escutar (não somente ouvir) estamos construindo um ato comunicativo horizontal, de respeito mútuo, por isso calcado em uma ética de convivência intercultural. Como podemos notar através da figura abaixo estes três referenciais estão inter-relacionados, sendo cada um dependente do outro.

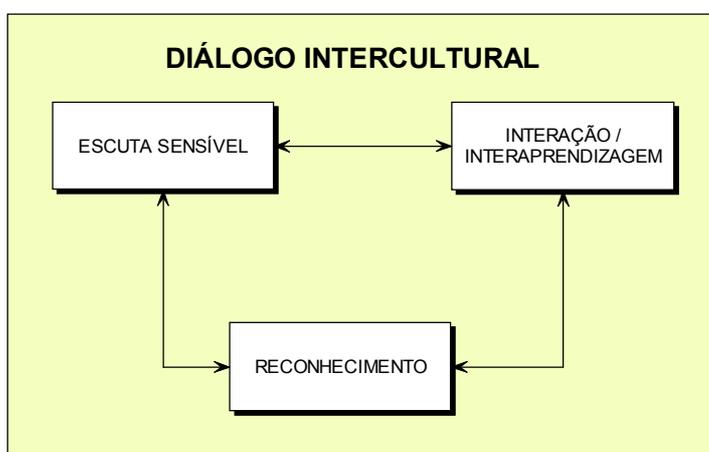


Figura 6 - Princípios para o diálogo intercultural

Enfim, como afirmamos anteriormente, as dificuldades comunicativas entre família e escola não deixa de ser um grande fator que entorpece o desenvolvimento de programas educativos que pretendem oferecer um marco igualitário de oportunidades aos alunos, trazendo implicações para integração socioeducativa das crianças em contexto de diversidade cultural e, compreendendo que a aprendizagem dos alunos é mais significativa e se realiza com maior sucesso quando se processa em um entorno em que professores e famílias colaboram e que a compatibilização dos universos culturais de ambos os sistemas - através do diálogo e interações - produzem resultados benéficos aos estudantes, nos propomos a desenvolver esta investigação para compreender e interpretar as representações dos progenitores e profissionais da educação acerca do diálogo em contexto de diversidade cultural para alcançar o apoio educativo dos menores imigrantes.

A partir do já exposto, emerge como objeto desta pesquisa e estudo sobre o domínio das representações sociais das famílias e professores acerca do diálogo em contexto de diversidade.

Sínteses dos capítulos teóricos.

Buscamos trabalhar o diálogo entre família e escola em contexto de diversidade dentro de três dimensões: epistemológica, global/local e subjetiva. A idéia principal foi abordar o tema de estudo não somente no plano das discussões do novo cenário paradigmático, ou apresentar o que está instituído sobre a comunicação famílias e escolas (projetos de acolhidas, programas escolares para diversidade, projetos de apoio ao entorno educativo, etc.) ou centramos nas crenças e expectativas dos sujeitos envolvidos, enfocando suas identidades culturais. A idéia foi olhar o tema levando em conta o contexto específico e o contexto global, articulando as dimensões econômicas, culturais, institucionais e identitários.

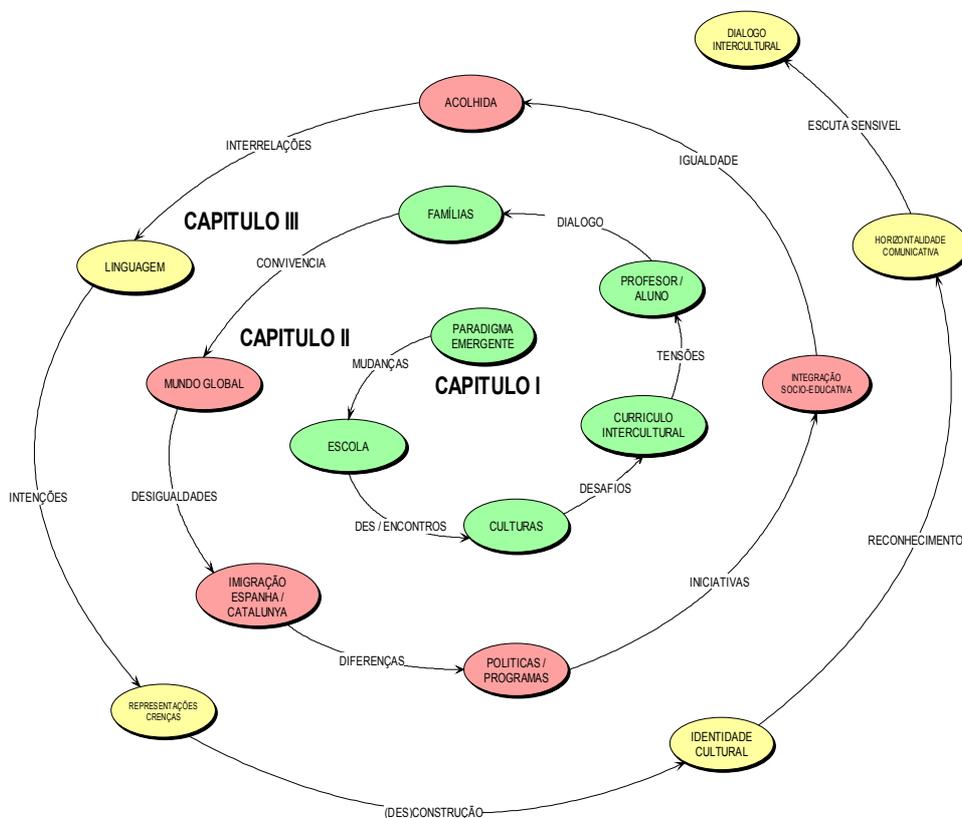


Figura 7 - Conceitos principais da parte teórica

Parte Empírica

Parte empírica	Desenho e desenvolvimento da investigação	<ul style="list-style-type: none">• Reconfigurando o problema• Descrição e justificação do método• Estudo de casos• O papel do investigador• Etapas da investigação• Técnicas para obtenção das informações• A interpretação das informações
	Análises e interpretação das informações	<ul style="list-style-type: none">• Análise dos <i>talleres</i>• Resultados das entrevistas• Resultados dos questionários• Conclusão• Proposição

Capítulo IV – Desenho e desenvolvimento da investigação

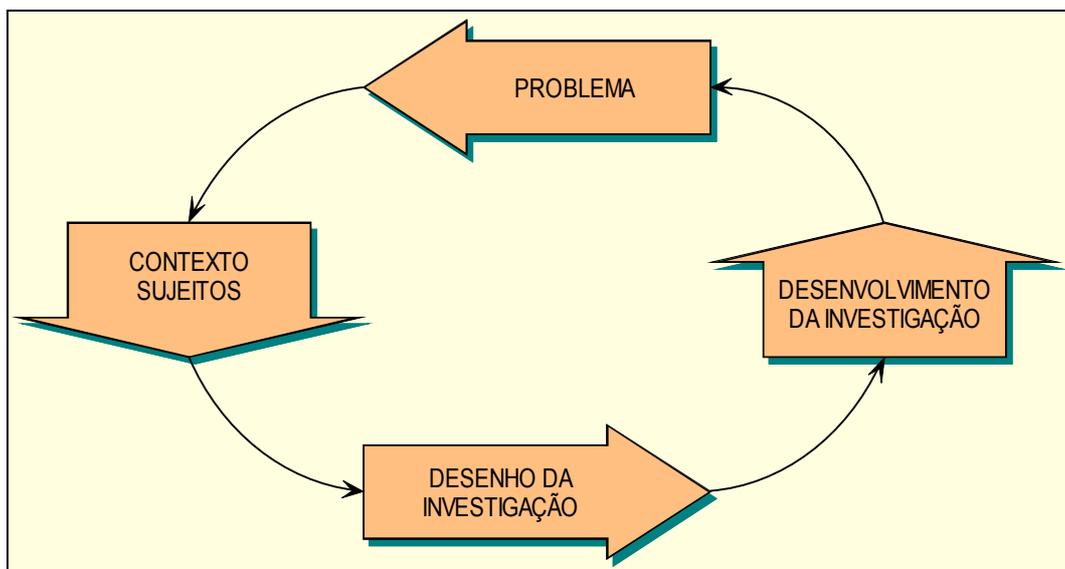


Figura 8 - Caminho metodológico

4.0 - Introdução

Depois de mapear os conceitos principais, os quais orientaram nossa pesquisa, neste capítulo nos propomos apresentar e justificar os fundamentos epistemológicos/metodológicos que elegemos para realizar o itinerário investigativo; assim como descrever o desenho e o desenvolvimento do itinerário da presente investigação.

4.1 - Reconfigurando o problema

“Umás dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está” (Freire, 1995, p.79).

No âmbito da literatura sobre a participação das famílias imigrantes nas escolas, quase todos os estudos consultados coincidem em apontar a dificuldade de participação e a necessidade de criar novos canais de comunicação entre os progenitores e as instituições escolares: Garreta, (1994, 2007a, 2007b); Bueno y Belda, (2005); Soto y Tovas, (2005); Rego (coord), (2007); Katri Tormikoski, (2004); Gregório, (2007), dentre outros.

A importância da participação das famílias na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no êxito escolar. O diálogo entre família e escola colabora para o equilíbrio dos menores imigrantes, incidindo positivamente em um projeto educativo igualitário e solidário. No entanto, a diversidade de interesses, situações e expectativas de ambos os sistemas podem coincidir como podem gerar choques entre os mesmos.

Simplificando, uma investigação canadense centrada na relação entre o pessoal das escolas e as famílias “comunidades culturais” distingue quatro grupos de dificuldades na comunicação escola - família e, como se pode ver, algumas destas dificuldades não somente são provenientes das famílias. (Services aux Communautés Culturelles, 1995 citado por Garreta, 2008):

Barreras lingüísticas	Las barreras socioeconomicas
<p>Conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por parte de las escuelas para tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, las calificaciones, la agrupación y los problemas de comportamiento).</p>	<p>No disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.</p>
Las barreras culturales	Las barreras institucionales
<p>Diferencia de los sistemas escolares (no es igual lo que conocen los padres que lo que se encuentran en destino, las divergencias pueden llegar a: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente que en otros países no existe enfermero, trabajador social..., programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, papel de la escuela y estatuto del personal docente, etc.); diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura</p>	<p>Dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.</p>

*Tabela 12 - Dificuldades comunicativas família/ escola.
 Fonte: elaboração própria com (base em Garreta: 2008)*

Em um estudo realizado por Garreta (2003) confirma estas barreiras entre famílias e escolas aqui na Catalunha. Para os docentes catalães no contexto específico

se trataria principalmente por dificuldades lingüísticas, culturais e socioeconômicas e a responsabilidade de que a comunicação funcione melhor segue recaindo em geral, ao parecer dos docentes, nas famílias. Segundo este autor, foi detectado que ao parecer dos docentes a participação e ou implicação dos pais na escola é “excessiva” (0,5%), “satisfatória” o “notable” (25%) o “suficiente” (39,5%). Porém em outros casos era “insatisfatória o no suficiente” (33%) e “inexistente” (1,5%). Além de confirmar a pouca participação das famílias em general foi solicitado estabelecer a percepção de que existe um grau de implicação diverso em função da origem:

“(…) los españoles son los que participan de la forma “más adecuada”, mientras que en el extremo opuesto están los gitanos, los magrebíes y los subsaharianos. Esta gradación se relacionaba con las expectativas educativas que se les atribuyen, que expresan que los docentes tienen determinadas representaciones del ‘yo’ y de la alteridad.” (Garreta, 2007a, p.10).

Um outro estudo mais recente realizado por Garreta (2007) centrado nos representantes das associações de mães e pais (AMPA¹²⁹) tinha por objetivo analisar as opiniões destes sobre a participação das famílias na escola. Foram realizados 594 questionários com representantes da AMPA de todas as regiões espanhola e ficou claro a baixa participação dos conjuntos das famílias e, as de origem imigrante, em particular. Assim, a inscrição na AMPA obtém uma média de (57,5%), a assistência as reuniões são de 18,3% e a assistência às atividades realizadas são de 32%¹³⁰. Além de constatar a necessidade global de participação (17,8%) esta investigação confirma que as escolas que têm presença de imigrantes, a participação, a assistência às atividades (32,5%) ser reduz significativamente.

¹²⁹ AMPA é a associação de mães e país.

¹³⁰ Essa porcentagem varia de acordo com o nível de educativo que se encontram seus filhos ou filhas. Em educação infantil a participação é maior, em educação primaria é um pouco menor e em educação secundaria é muito mais reduzida.

Na tentativa de entender os obstáculos que dificultam a participação das famílias tomando em consideração a diversidade cultural, Garreta (2007) aponta que entre os principais obstáculos que dificultam a comunicação entre a escola e o coletivo imigrantes segundo os representantes dessas associações-AMPA, dos coletivos das famílias imigrantes obtendo os seguintes resultados: desconhecimento do sistema educativo aparece em primeiro lugar com um percentual de 43,3%, em segundo o escasso interesse que adquire um importante papel 33,6% e seguindo como último o idioma dos progenitores (325), o conflito cultural da escola com a família (23%) a incompreensão das famílias do que pede as escolas (25,5%) professores que frequentemente não compreendem o que querem e o que pedem as famílias (11,6%) são os três obstáculos que dificultam a comunicação entre escola e família. Já na opinião dos professores ressalta a importância da escola realizar mais atividades com as famílias.

“(...) aunque sea una prioridad la incorporación de las familias de origen inmigrante, parece presentarse como una tarea difícil. La baja participación del conjunto de padres, menor entre las familias de origen inmigrante, es el escollo principal a superar, además que las distancias y resistencias son numerosas” (Garreta, 2007a, p. 159).

Confirmando a mesma perspectiva, um outro estudo realizado por Bueno y Belda (2005) que tinha por finalidade desenhar uma experiência de aprendizagem para as famílias dos alunos imigrantes, adaptada ao contexto, ao perfil dos implicados e que, por tanto, esta encardinada-encarnada dentro de um programa macro de formação. Para concretizar essa finalidade, este estudo, contou com a realização de cinco entrevistas em profundidade com professores dos colégios implicados, realização de cinco grupos de discussão com pais de alunos imigrantes e a realização de dois *talleres* com alunos imigrantes, a aplicação de 60 questionários a diferentes agentes educativos (família, professores e estudantes).

A parte quantitativa dessa investigação aponta como resultado que as famílias gostariam de mais informação, apesar da visita à escola ser por convite dos professores, a maioria não participa das atividades escolares e tampouco não há oportunidade, nem opção de colaborar com as mesmas. Apesar das famílias manifestarem que estão informadas, não conhecem os valores, objetivos e metas da educação de seus filhos, não conhecem o plano de estudos que a escola realiza, mesmo assim, se sentem satisfeitos com o êxito da escola.

A parte qualitativa (etnografia, entrevista etc.) apontava que a dificuldade na comunicação ainda é problema manifestado, devido a carências de conhecimentos das línguas oficiais. Essa carência se manifesta na incompreensão de normas, documentos oficiais ou de possibilidades de relação, fato que leva muitas culturas a fecharem-se em seus grupos de origem. O segundo problema é a situação econômica, a qual lhes submetem a uma carga horária excessiva, a necessidades de ajuda econômica para que seus filhos possam ascender em iguais condições à escola e por fim a falta de informação.

Os resultados das entrevistas com os professores mostram que os pais estão tão ou mais preocupados e interessados pelos estudos dos seus filhos que os pais autônomos. Alguns professores vinculam quanto maior integração da família, maior implicação na escola e que o conhecimento do castelhano constitui-se um processo importante na integração destas famílias.

Visto deste modo, as dificuldades comunicativas entre famílias e escola não deixam de ser um grande fator que entorpece o desenvolvimento de programas educativos que pretendem oferecer um marco igualitário de oportunidades aos alunos, trazendo implicações para integração socioeducativa das crianças em contexto de diversidade cultural.

“(...) la dificultad con que se encuentran los padres de los alumnos inmigrantes en los primeros momento de la escolarización de sus hijos; desde el desconocimiento administrativo de cada comunidad receptora en particular, hasta aspectos relativos as diferencias culturales, entre otros

muchos, que inciden negativamente en los procesos iniciales de la escolarización y que configuran percepciones y proyecciones que de no superarse convenientemente acompañaran durante un período prolongado la experiencia escolar del niños” (Bueno y Belda, 2005, pp.60/1).

Para ajudar o processo de convivência entre família e escola é necessária a compreensão do entorno, das suas das expectativas e, esta, por sua vez, implica um processo de aprendizagem e descoberta, ou seja, um entendimento mútuo de expectativas, interesses e compromissos de ambos os sistemas. Entendemos que esta é a via mais fácil para mudar as amarras de uma comunicação fria, descontextualizada e clientelista e assumir uma relação acolhedora, participativa e cidadã.

Assim, nesta investigação consideraremos as dificuldades de comunicação entre família e escola dentro de uma visão epistemológica, global e singular. Bucaremos desvelar os fatores que incidem negativamente no processo de comunicação, tentando captar as representações, as expectativas, as necessidades que famílias e professores têm acerca da comunicação sem deixar de considerar aspectos mais amplos como projetos migratórios, situações econômicas, nível de integração, etc

Desse modo, nossa intenção em estudar a comunicação entre família escola em um entorno de diversidade cultural não é interpretar unicamente o que está instituído aqui na Espanha (políticas, programas, planos, etc.), especialmente em Catalunha no âmbito da educação intercultural, ou centrar em uma visão da estrutura em que se concretiza estas políticas (visão macro social), mas nosso interesse é saber como o instituído se institui e como a estrutura se estrutura, isto é, se constrói no cotidiano, dentro das dinâmicas das relações. Assim, pretendemos captar esse movimento, sem desconsiderar o contexto mais amplo ou o contexto específico, mas ir até às práticas aos contextos culturais, no cotidiano escolar onde as políticas verdadeiramente se concretizam, onde acontecem a dinâmica das relações e comunicações.

O nosso propósito principal é descrever, interpretar e compreender como um grupo particular de famílias imigrantes latino-americanas conseguia (ou não) se

comunicar com a escola, entender o sistema educativo espanhol, o que os professores valorizam e esperam destas famílias e crianças e de forma mais efetiva, como se dá o processo dialógico na escola em contexto de diversidade.

Para concretizar este propósito, buscamos interpretar e compreender as representações de ambos os sistemas acerca do processo de comunicação em um entorno de diversidade cultural. Para isso, nos propomos a analisar as expectativas das famílias e dos professores/as a respeito da escolarização dos menores imigrantes; compreender os significados e interesses dos progenitores e profissionais da educação acerca da comunicação, na tentativa de criar pontes de comunicação interculturais que ajudem a melhorar o acompanhamento educativo dos menores imigrantes.

Por isso, nosso caminho será pautado nas seguintes questões:

- Qual é a relação comunicativa entre famílias e escola para lograr apoio educativo dos menores imigrantes?
- Quais as representações sociais das famílias imigrantes latino americanas e dos professores/as de educação primária acerca da comunicação nas escolas?
- De que forma a representação dos professores/as, famílias imigrantes instituem (ou não) um diálogo intercultural no âmbito da escola?

Quadro 3 - Questões da pesquisa

Para investigar estas questões buscamos, através da observação, escuta e leitura, compreender e interpretar as inter-relações entre professores e famílias imigrantes na tentativa de fazer uma leitura da/sobre a comunicação intercultural no âmbito da escola, focalizando suas diferentes facetas. Por isso, trilhamos os caminhos desta pesquisa dentro de uma perspectiva qualitativa, fundado na etnografia para entender as dinâmicas

culturais dos progenitores e dos profissionais da educação. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos:

- Analisar as formas de comunicação entre família e escola para lograr o apoio educativo dos menores imigrantes.
- Descrever, compreender e interpretar as representações das famílias imigrantes latino-americanas e de professores/as de educação primária acerca da comunicação e as implicações destas representações para o processo de construção do diálogo intercultural no âmbito escolar.
- Analisar se essas representações, de professores/as e famílias imigrantes, acerca da comunicação intercultural, veiculam (ou não) uma proposta de diálogo intercultural.

Quadro 4 - Quadro objetivos da pesquisa

Para estudar os diferentes significados que as famílias e professores atribuem à comunicação seguimos um caminho metodológico aberto, flexível, interativo e heurístico. O método que apresentamos nesta pesquisa se traduz como o percurso, o caminho que realizamos para concretizar a investigação, este, por sua vez, é indissociável do conhecimento produzido. Segundo Demo (1985, p.14), o método é o modo de se fazer o tratamento teórico e prático sem estabelecer, jamais entre as duas esferas, divisões estanques. O método é a construção do caminho informado e sustentado.

Daí termos construído um caminho multifacetado, poliocular e relacional, trazendo à tona múltiplos olhares sobre o tema estudado na tentativa de superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico, instaurado pela ciência moderna, mas concebendo o conhecimento investigado como nos explica Costa (1996, p.9) como prática social, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o

rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual.

Assim, na realização desta metodologia-caminho está pautada como aprendizagem (Morin,1992) dentro de uma perspectiva relacional Santos,(1995) por isso trabalhamos na investigação levando em conta as diversas dimensões do contexto, tentativa de compreender os vários significados que fazem parte dessa situação investigada.

O olhar multirreferencial¹³¹ nos permite uma visão holística, centrada nas relações, na temporalidade, no trabalho a partir de uma multiplicidade de referências, apreendendo a realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da discrição por óticas e sistemas de referências diferentes, na tentativa de superar uma visão isolada dentro de um viés de “cultura” ou “estrutura”, mas incorporando a visão das minorias étnicas sobre a sociedade de acolhida (Ardoino, 1998, Macedo:2000).

(...) análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (Ardoino, 1995 apud Martins, 2004, p. 87)

Optei por um paradigma, emergente, social, relacional e complexo, por isso, multirreferencial, transdisciplinar e intercultural na busca de criar, inventar e transgredir as narrativas da educação conservadora *monocultural, monorreferencial, disciplinar e técnica*; daí a escolha do método mais aberto é uma exigência para articular teoria e prática ao longo da investigação.

¹³¹ A noção de multirreferencialidade concebida por J. Ardoino permite mostrar com o recurso de várias teorias, nem sempre convergentes, era necessário, e por que era desejável fazer funcionar vários conceitos vindo de diferentes escolas de pensamento, a fim de apreender de maneira satisfatória os fenômenos complexos da entrada em uma nova instituição de ensino

Em seguida explicaremos a concepção da investigação, os diversos instrumentos que utilizamos para coletar as informações e os critérios que elegemos para analisá-los.

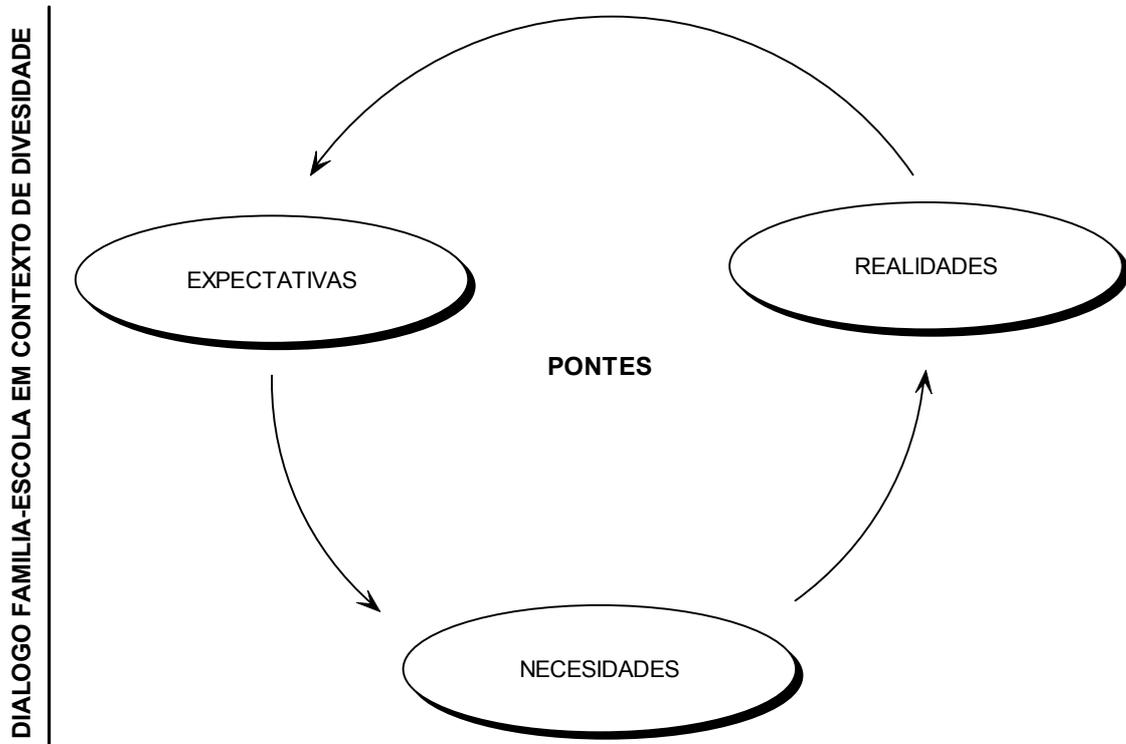


Figura 9 - Problemática da pesquisa

4.1.1 - Situando o contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no município de Vilassar de Mar. Vilassar de Mar é um município da costa catalana, situado na região do Maresme,¹³² a vinte e cinco quilômetros de Barcelona. Vilassar de Mar surge a partir de Vilassar de Dalt que até o ano de 1875 não se constituiu como município. Vila de larga tradição marinheira que, durante o século XIX, dedicava-se à construção de barcos de vela, teve uma escola privada de pilotos -Col·legi Nàutic Mercantil- fundada no ano de 1876 por Joan Monjo i

¹³² O Maresme é uma província da comarca de Barcelona que fica entre o mar e montanha, essa região de Barcelona é conhecida como costa do Maresme.

Pons, ao longo daquele núcleo que em sua origem correspondia a um grupo muito seletivo de pessoas que tinham neste povoado uma residência e temporalmente iam passar o verão, foi-se convertendo em um centro urbano transitado por bastante gente, com atrações para os imigrantes que chegaram e edificaram suas casas.

Vilassar de Mar tem uma superfície de quatro quilômetros e uma densidade de 4.761,8 habitantes por quilômetro quadrado com uma população de 19.052 ¹³³.



Ilustração 1 - Vista aerea de Vilassar de Mar

Vilassar de mar durante os últimos dez anos vem recebendo um grande contingente imigratório, sobretudo de alunos latino-americanos. Como podemos notar na tabela abaixo:

¹³³ Informações coletada no Instituto Nacional de Estatísticas.

Evolução da população de Vilassar de Mar (1996 a 2008)			
Ano	Total	Homens	Mulheres
1996	14.821	7.295	7.526
1998	16.024	7.892	8.132
1999	16.572	8.181	8.391
2000	17.000	8.327	8.673
2001	17.374	8.498	8.876
2002	17.721	8.691	9.030
2003	18.321	8.948	9.373
2004	18.558	9.069	9.489
2005	18.900	9.269	9.631
2006	19.051	9.343	9.708
2007	19.052	9.298	9.754
2008	19.090	9.282	9.808

*Tabela 13 - Evolução da população em Vilassar de Mar-elaboração própria
Fonte: Prefeitura de Vilassar de Mar*

Evolução da população imigrante de Vilassar de Mar

Ano	Nacionalidade							Total	% imigração
	Espanhola	Resto UE	Resto Europa	Africa	America do norte e central	America do sul	Asia e Oceania		
2000	16.320	158	53	371	22	62	14	17.000	4,00%
2001	16.550	169	65	418	29	121	22	17.374	4,74%
2002	16.752	180	96	439	38	184	32	17.721	5,47%
2003	17.132	213	152	461	40	289	34	18.321	6,49%
2004	17.342	225	167	402	50	336	36	18.558	6,55%
2005	17.438	304	187	417	73	430	51	18.900	7,74%
2006	17.450	335	205	411	84	509	57	19.051	8,40%
2008	17.453	499	87	367	108	528	48	19.090	8,58%

*Tabela 14 - Evolução da imigração em Vilassar de Mar- elaboração própria
Fonte: Prefeitura de Vilassar de Mar*

Como se pode notar através da tabela, Vilassar de Mar que era um município de pescadores, com uma população imigrante quase inexistente há dez anos atrás, hoje tem um percentual de quase 10% de sua população total de pessoas de fora.

4.1.2 - Os sujeitos da pesquisa

Considerando assim como Garreta (2005, 2006, 2007 e 2008) Bueno Y Belda (2005) Essomba (2006), dentre outros, a implicação das famílias nas escolas em contexto de diversidade cultural é de suma importância para potencializar o êxito escolar dos menores imigrantes. Neste sentido, definimos como sujeitos potenciais deste estudo, aqueles que podem nos proporcionar a aproximação ao objeto de estudo proposto, a partir de suas inserções diferenciadas e das múltiplas leituras que podem ofertar. Por isso, elegemos os seguintes critérios:

Famílias latinoamericanas

A região de maior procedência dos alunos imigrantes é América latina;

A imigração latina - americana representa 44.5% do total dos estudantes estrangeiros matriculados na Espanha no ano de 2008,

Escolas Públicas

Do total de imigrantes matriculados na Espanha no ano de 2007-2008, 82,5% dos alunos estudava em escolas públicas, restando um percentual de 17,45 que estavam matriculados em escolas privadas.

Educação primária

O nível educativo no qual existe mais população estrangeira está escolarizado na educação primária.

Ainda que os alunos estrangeiros estejam presentes em todos os níveis educativos, está claro que no nível obrigatório é a etapa que conta com maior número de alunos imigrantes. No curso de 2006-2007, um 10,32% (261.583 alunos) do alunado da educação Primária da Espanha era de procedência estrangeira, o que significa que 44,2% dos alunos estrangeiros estudavam dentro desta etapa educativa. Contudo, na Educação Secundária Obrigatória (ESO) e na Infantil o percentual de estudantes estrangeiros é menor, representando uns 9,21% e uns 6,7% respectivamente do total dos alunos matriculados.

Quadro 5 - Sujeitos da investigação

Neste sentido, para a realização da investigação direcionamos nosso olhar para a população latino-americana no nível escolar de educação primária e nas escolas de

educação públicas. Voltamos-nos para o estudo com famílias latino-americanas com filhos em educação primária e professores de educação primária de escolas públicas.

Nosso recorte diz respeito à análise das representações sociais de dez famílias imigrantes de origem latinoamericanas residentes no município de Vilassar de Mar, província de Barcelona, e dez professores/as de educação primária deste mesmo município a cerca do diálogo em contexto de diversidade.

Os critérios para eleição das famílias foram os seguintes:

- Ser mãe ou pai de crianças em educação primária
- Ser latino-americano
- Ter no máximo cinco anos de residência na Espanha
- Ter disposição para participar de *talleres* de acolhida para famílias imigrantes

Quadro 6 - Critério para seleção das famílias imigrantes

Os critérios para eleição dos professores foram os seguintes:

- Ser professor/tutor de uma classe de educação primária¹³⁴
- Ter em suas classe alunos imigrantes (preferencialmente alunos latino-americanos)
- Estar disposto a colaborar na investigação

Quadro 7 - Critérios para seleção dos professores

¹³⁴ A escolha do professor tutor se deu em função de este esta mais relacionado com as famílias. Serem os responsáveis pela classe.

4.1.3 - Características das famílias estudadas

Nacionalidade	Famílias latino-americanas: duas brasileiras, três argentinas, uma cubana, uma boliviana, uma uruguaia, uma peruana, uma dominicana.
Idades	As idades flutuavam entre 22 e 42
Formação escolar	Todas tenham algum nível de educação secundária e uma delas, educação universitária.
Tipo de família	A maioria das famílias tinham viviam com seus cônjuges, haviam três que eram mães solteiras.
Anos de residência no país	Residiam na Catalunha de zero a cinco anos
Estudos que cursam os filhos	Todas tenham, pelo menos, uma criança na idade escolar primária.

Quadro 8 - Nacionalidades e famílias estudadas

4.1.4 - Características das escolas pesquisadas

Escola 1

Nº de professores	31
Nº de professores da educação primária	23
Nº total de alunos	442
Nº de alunos da educação primária	301
Nº de alunos imigrantes	55
Nº de alunos imigrantes da educação primária	38
Nº de alunos latino-americanos	21
Nº de alunos latino-americanos na educação primária	17

Tabela 15 - Dados da escola 1

Zona geográfica de origem	% de alunos estrangeiros na educação infantil	% de alunos estrangeiros na primária	% de alunos estrangeiros matriculados
União Europeia	1,42%	1,99%	1,81%
Resto da Europa	0,71%	1,00%	0,90%
Magrebi / Norte de África	6,38%	3,32%	4,30%
Resto de África	0,71%	0,66%	0,68%
América do Norte	---	---	---
América central Sul	2,84%	5,65%	4,75%
Ásia y Oceania	---	---	---
Total	12,06%	12,62%	12,44%

Tabela 16 - Porcentagem de alunos estrangeiros na escola 1

Escola 2

Nº de professores	40
Nº de professores da educação primária	32
Nº total de alunos	518
Nº de alunos da educação primária	366
Nº de alunos imigrantes	33
Nº de alunos imigrantes da educação primária	20
Nº de alunos latino-americanos	19
Nº de alunos latino-americanos na educação primária	10

Tabela 17 - Dados da escola 2

Zona geográfica de origem	% de alunos estrangeiros em educação infantil	% de alunos estrangeiros em primária	% de alunos estrangeiros matriculados
União Europeia	0,66%	---	0,19%
Resto da Europa	0,66%	---	0,19%
Magrebi / Norte de África	0,66%	2,19%	1,74%
Resto da África	---	---	---
América do Norte	0,66%	0,55%	0,58%
América central e sul	5,92%	2,73%	3,67%
Ásia e Oceania	---	---	---
Total	8,55%	5,46%	6,37%

Tabela 18 - Porcentagem de alunos estrangeiros na escola 2

4.2 - Descrição e Justificação do método

Nesta sessão explicaremos a concepção que orientou o itinerário da pesquisa e seus pressupostos epistemológicos - metodológicos. A intenção é definir o caminho que escolhemos para a realização da investigação e justificar o porquê das escolhas.

4.2.1 - Concepção da pesquisa

Partindo do pressuposto de que a realidade é socialmente construída, o paradigma¹³⁵ que orienta essa pesquisa não é hermético, constituído de verdades *a priori*, mas é relacional, aberto e heurístico, busca a compreensão das subjetividades, expressões e ações, para interpretar os significados, produzidas pelos atores e atrizes pesquisados, recuperando a significação dada a partir de uma análise contextual.

Nesse sentido, o método desse trabalho se funda na perspectiva **qualitativa**, por considerarmos ser esta a mais adequada para compreender as representações dos professores e das famílias imigrantes acerca da comunicação na escola. Este tipo de pesquisa se fundamenta em uma perspectiva naturalística; a interpretação em contexto; maior ênfase no processo do que no produto; a valorização da apreensão dos significados atribuídos pelos pesquisados aos fenômenos estudados, à análise indutiva (Ludke & André, 1996).

Procuramos entender a comunicação no contexto de diversidade através da interpretação dos significados, refletindo e analisando sem divorciar o ato, a palavra ou gesto do seu contexto para não perder de vista o significado (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48); buscamos interpretar o que as famílias e professores diziam dentro do lugar específico, pois entendíamos que fora do meio tudo perderia sentido. A visão que orientou esta pesquisa parte do olhar de que o conhecimento é como uma produção

¹³⁵ ... um paradigma impera sobre as mentes humanas porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sob seu império ... (Morin, 2000., p. 114)

construtiva - interpretativa, ou seja, o conhecimento não representa a soma de fatos definidos pelas constatações imediatas do momento empírico. O caráter interpretativo do conhecimento aparece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado.

Assim a construção do caminho - método desta pesquisa- é **interpretativo**, ou seja, o conhecimento não representa a soma dos fatos definidos pela constatação imediata do momento empírico, mas o caráter interpretativo aparece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado, pelo problema estudado. **Interativo:** por que o resultado para pesquisa é fruto das interações do investigador - investigado, do movimento de aprendizagem e descoberta. **Contextual:** enfatizando as subjetividades, expressões e ações, buscando compreender os significados, produzidos pelos atores e atrizes pesquisados, recuperando a significação dada a partir do entorno, do seu cotidiano.

Adotar esta postura implica em refletir sobre os múltiplos sentidos que os atores sociais atribuem à comunicação, ao processo de interação, significa, ainda, entender as representações das famílias e escolas a partir de seus itinerários migratórios, profissionais e pessoais. Implica também analisar as práticas dialógicas que acontecem no interior da escola a partir das experiências, dos contextos e situações, dos espirais que são gerados na comunicação, ligando imagem multifacetada do fenômeno social estudado.

Neste sentido, buscaremos analisar, interpretar e compreender as representações das famílias imigrantes e professores/as de educação primária sobre a comunicação, na tentativa de penetrar no interior de seus significados a partir de suas informações sem hipótese prévia (*caráter indutivo*); com base em um enfoque global, abordando as múltiplas dimensões que envolvem a problemática (*holístico*) e dentro de uma acepção singular do caso estudo pesquisado (*ideográfico*).

Estes pressupostos nos configuram dentro de uma abordagem qualitativa por que esta visa dar ênfase no processo; permite a modificação de técnicas de coleta; a revisão de questões, a localização de novos sujeitos; a revisão de toda a metodologia durante o

desenrolar do trabalho; a preocupação em retratar a visão pessoal dos participantes; trabalho de campo; a descrição e a indução, visando à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Segundo Minayo (1994, p. 20), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, por esta razão trabalhar dentro desta abordagem é o caminho ideal para penetrar e compreender o significado e a intencionalidade dos relatos das vivências, valores, percepções, desejos, necessidades e atitudes presentes nas falas dos professores que farão parte da pesquisa¹³⁶.

Esta visão que busca **imagens multifacetadas do fenômeno social** estudado tal como se manifesta nas distintas situações e contextos sociais a partir da compreensão do mundo da experiência humana, ou seja, como as pessoas vivem, interpretam e constroem seus significados e como estes estão integrados à cultura, à linguagem e às ações dos atores coisas (Latorre, 1996) revela nossa inclinação qualitativa na orientação desta pesquisa.

Nossa pesquisa buscou *"retratar a multiplicidade de dimensões de uma situação, enfocando-a sob o prisma da totalidade, possibilitando a evidência da complexidade e inter-relação dos elementos que a compõem"* (Ludke, 1986:19). Daí que buscamos perceber as diferentes representações dos professores, famílias latinas americanas e projeto de acolhida das escolas a partir de uma leitura múltipla da realidade, buscando captar os significados a partir de um olhar complexo, considerando a dimensão do contexto, dos projetos migratórios, das experiências escolares anteriores, em função das interações desses atores, modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, dentre muitos outros.

Deste modo, o caminho que trilhamos para realizar esta tese não foi não linear, fixo, cerrado, sendo definido de antemão, porém foi um caminho construído na

¹³⁶ A pesquisa qualitativa tem um caráter fenomenológico na medida em que busca compreender e interpretar de maneira singular e subjetiva o mundo, a partir de uma atitude aberta e com sensibilidade.

caminhada, sendo este flexível e aberto, desenhado à medida que a investigação ia avançando. Assim, o método que utilizamos, não forma pré-fixados, mas usufruímos de métodos (técnicas e instrumentos) que estavam à disposição sendo eminentemente progressiva. Denzin y Lincoln (1994, p. 2) afirmam que *“la investigación cualitativa, como conjunto de prácticas interpretativas, no otorga privilegios a ninguna metodología, no posee ninguna teoría, ni paradigma, ni conjunto de métodos que sea específicamente suyos”*. Daí, a necessidade de um desenho aberto, dinâmico.

Por isso o caminho que seguimos não teve uma hipótese prévia, mas continuamente questionávamos os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber como eles interpretavam a comunicação na escola, como eram suas experiências em um contexto de diversidade cultural e como eles estruturavam sua realidade. Esta investigação não tinha uma verdade a *priori*, porém foi construída em um processo interativo e flexível sendo repensada e mudada de acordo com o contexto. Essa concepção de pesquisa vai exigir do pesquisador um olhar poliocular da realidade, sendo necessário fazer uma leitura densa da realidade que, por sua vez, vai ser estudada.

“(...) assim sendo, o pesquisador sempre buscará novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho, valorizam a interpretação do contexto, buscam retratar a realidade de forma densa, refinada e produzida, estabelecendo planos de relação com o objeto pesquisado, relevando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referencias presentes em determinadas situações ou problemas, usam uma variedade de informações, assim, em desenvolvimento o estudo de caso o pesquisador usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos (...)”
(Macedo, 2000, p.150).

Isso vai exigir do pesquisador uma compreensão relacional da realidade, entendendo a articulação das partes com o todo, percebendo a sua dinâmica e a sua complexidade do ato de conhecer, exigindo do pesquisador um estudo de caráter singular, sendo necessário uma visão macro e micro estrutural do objeto pesquisado.

4.2.2 - Pressupostos teóricos da investigação

Os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa prima por negar a:

- Visão excludente entre sujeito (pesquisador) e objeto de estudo;
- Visão instrumentalista que super valoriza o método, desprezando a teoria e a interpretação;
- Visão elementarista e determinista da realidade;
- Visão da realidade absoluta, supra-histórica, governada por leis imutáveis apresenta uma longa história no pensamento ocidental.

Deste modo busca substituir a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, da qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas idéias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica. (González Rey, 1998, p. 42).

Enfim, para realizar uma investigação desta natureza assumimos uma combinação (articulação), uma atitude epistemológica dentro das perspectivas **interpretativa - crítica -participativo**: A ideia de articular estas perspectivas de pesquisa tem a finalidade de fazer uma leitura densa na procura da compreensão do sentido da ação social dos indivíduos, por isso seu caráter interpretativo. Participativo, porque é interativo e, crítico, porque busca fomentar uma linguagem de emancipação, entendendo que conhecimento é poder, ou seja, a formação a partir de um conhecimento refletido acerca da realidade.

A seguir justificaremos opções interpretativa-crítica-participativa como inclinações que respondia ao propósito da investigação, por isso orientou nosso caminho, mas deixamos registrado que nossa pesquisa é aberta, integradora e multirreferencial.

4.2.2.1 - Uma inclinação interpretativa - crítica

O paradigma interpretativo-crítico se manifesta contra o reducionismo do paradigma positivista¹³⁷. Com o seu excesso de objetividade e caráter conservador e se fundamenta em uma leitura interpretativa da realidade¹³⁸, desmascarando a ideologia linear, buscando uma consciência emancipadora, tendo como pressuposto que o conhecimento é uma via de libertação do homem¹³⁹.

O paradigma interpretativo-crítico busca, através de uma perspectiva polissêmica da realidade, romper com as regularidades ou leis e que virão a posteriori, descrições, explicações e previsões. Desta perspectiva segundo (Santos 1989 apud Macedo) a primeira virada crítica da hermenêutica, consubstancia-se nos seguintes níveis: o comando da teoria, a não - neutralidade das técnicas de investigação, o pluralismo metodológico, a reflexividade e a teorização da observação, a articulação entre compreensão e explicação e entre modelos explicativos, as condições

¹³⁷ O paradigma positivista, também denominado racionalista, quantitativo, neo-positivista, no âmbito educativo, busca compreender as leis que regem os fenômenos educativos e elaboram teorias científicas que guiam a ação pedagógica. Segundo Politzer (1998, p. 66) este paradigma se configura por: a teoria deverá ser universal, não vinculada ao contexto específico nem às circunstâncias em que foram formuladas as generalizações. A função da ciência se limita a descobrir as relações entre os fatos, o mundo social existe como um sistema de variáveis, o método que predomina é o dedutivo.

¹³⁸ O paradigma interpretativo, também denominado qualitativo, naturalista, humanista, etnográfico... busca estudar os significados das ações humanas. A base primeira é a compreensão, penetrando no mundo do sujeito, tem como critério de evidência o acordo intersubjetivo no contexto educativo (Latorre et al., 1996).

¹³⁹ O paradigma sócio crítico tem como base a teoria social, enfatizando a necessidade de uma ciência que não seja puramente empírica ou interpretativa. A idéia chave deste paradigma é a transformação social, buscando através da auto-reflexão crítica da realidade. Esta teoria tem como objetivo a análise das transformações sociais e dar respostas aos problemas gerados por estas, daí orienta o conhecimento a emancipar e libertar o homem.

metodológicas para superação de dicotomia tais como estrutura-ação, singular-universal, acontecimento- longa duração, individual-coletivo, etc.

Enfim, uma mirada hermenêutica - crítica na investigação sobre as representações sociais as famílias latino- americanas e professores de escolas públicas possibilita uma visão mais reflexiva e prática sobre o diálogo em contexto de diversidade, a partir de uma visão mais democrática e emancipadora, fundada em análise contextual.

A investigação não busca somente descrever e interpretar a realidade das famílias imigrantes e professores no que diz respeito a comunicação na escola, mas tem caráter emancipatório. Este caráter está relacionado ao entendimento que temos dos atores e atrizes da pesquisa, isto é, são seres criadores da sua própria realidade da qual participam através de suas experiências, de sua imaginação e intuições, de seus pensamentos e ações, sendo este resultado do contato com o outro.

Assim, a visão que temos das pessoas que participaram desta investigação é como sujeitos ativos, cuja participação é a referência para interpretar a realidade. A construção da realidade começa a se manifestar através da ação reflexiva das pessoas e das comunidades. Nesta perspectiva, se atribui muita importância ao conhecimento experiencial, que, por sua vez, se gera através da participação com os outros.

Por este parâmetro de análise, define-se a necessidade epistemológica de uma referência a modalidades de investigação profundamente introduzidas nos contextos operacionais dos quais emergem as problemáticas.

4.2.2.2 - Uma inclinação participativa

Dentro dos enfoques de pesquisa que articulam teoria e prática pode-se identificar a investigação ação, investigação colaborativa e investigação participativa¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Entre os modelos de investigação qualitativa se destacou desde 1946 o modelo de investigação ação. Sinaliza-se como sua origem no trabalho realizado pelo psicólogo social Kurt Lewin que desenvolveu e

Cada uma tem enfoques diferentes e enfatiza aspectos distintos. A investigação participativa é uma proposta metodológica emergente da crise das ciências sociais que se desenvolveu durante a década de sessenta na América Latina e, com aspectos semelhantes, também na Europa.¹⁴¹

Esta investigação adquire uma forma de resolução de problemas sociais que têm determinados setores da sociedade, condicionada de certo modo por seus antecedentes, intimamente ligados ao contexto social e à investigação comprometida com o contexto social. (Buendía et al, 1998) A investigação participativa é um enfoque da investigação social mediante o qual busca a plena participação da comunidade em análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a participação para o benefício dos participantes da investigação.

“Todo este proceso de investigación participativa es, en esencia, un proceso educativo y de auto-formación, donde los participantes (la comunidad y los investigadores) van descubriendo su propia realidad, las características de sus problemas inmediatos y proponiendo soluciones alternativas para solucionarlos. ...La investigación participativa remarca la relevancia del conocimiento científico como generador de una conciencia crítica de la realidad. En esta dimensión, mantiene un énfasis por preservar el carácter de totalidad de dicha realidad y de sus rasgos más dinámicos, cualquiera que sea la dimensión analítica desde donde se le aborde. Ella asegura la unidad esencial de la teoría y la práctica en el proceso de

aplicou durante muitos anos em uma série de experimentos comunitários nos estados Unidos da América. Ao longo da metade do século XX, este método de investigação foi configurado a partir de numerosos aportes desde diferentes contextos geográficos e ideológicos.

¹⁴¹ Para uma análise mais densa sobre os caminhos da investigação participativa na América latina e Europa com maiores detalhes sobre os fatores relacionados a sua dinâmica consultar Investigação participativa, uma produção do centro de investigações sociológica. Um manual que esta escrito por um casal de investigadores com grande experiência sobre esta temática na América latina. Explica os conceitos, limitações e uma grande bibliografia comentada. Posteriormente sendo submetida em diversos contextos como habitação, igualdade de oportunidade para obter emprego, melhoramento da formação de jovens lideres, formação de jovens e adultos, etc.

generación de un conocimiento transformador, esencialmente educativo, enriqueciendo el proceso metodológico.” (Schutter y Yopo, 2008, p. 24).

Este tipo de pesquisa, também denominada alternativa, surgiu em oposição à pesquisa tradicional, onde os grupos observados não têm nenhum poder sobre a pesquisa feita sobre eles (e não com eles). São apenas objetos de estudo (Demo, 1989). A pesquisa participativa procura levantar dados junto aos objetos de pesquisa e não apenas sobre eles. É aproximativa, podendo, de alguma forma, contribuir para transformar a realidade de um grupo. Quando acontece de forma efetiva, proporciona percepção sobre fatos ignorados anteriormente, planejamento e organização para lidar com o fato descoberto (Demo, 1989).

A investigação participativa não busca uma intervenção externa, na qual os pesquisadores-espertos veem de fora uma situação dada e se propõem a fazê-la evoluir, propõem ou negociam uma intervenção em uma determinada realidade. Esta perspectiva de pesquisa exige do investigador uma implicação com a situação a ser conhecida e transforma a partir de uma discussão coletiva na busca de ajudar a encontrar novas soluções.

Segundo Cano (1997) em poucos anos a investigação participativa ganhou prestígio no mundo das ciências sociais devido à valiosa experiência especialmente ao campo da educação. Obtendo um grande reconhecimento a nível científico. O processo de investigação participativa como uma arte de uma experiência educativa que ajuda a determinar as necessidades dos grupos, da comunidade, incrementando os níveis de consciência dos grupos implicados acerca da sua própria realidade.

- Postula destruir a separação entre teoria e prática - sujeito e objeto: o problema da investigação é analisado pelos atores implicados, superando o caráter alienante e de dominação do conhecimento e busca a articulação entre o saber popular e o saber científico.

- Transforma a realidade social em benefício das pessoas implicadas: a ação é o resultado da unidade e permanência da investigação. A ação é fonte de conhecimento e este, por sua vez, é o resultado de novos conhecimentos gerados. Assim, este processo prima por uma ação-reflexão- ação.
- Busca elevar permanentemente a consciência do grupo implicado acerca de sua própria realidade a partir de uma análise macro e micro-social.
- Busca a dialogicidade. Os seres são dialogicamente sujeitos de um mundo objeto. A comunicação não é neutral, daí que a investigação deve partir do conhecimento pensado sobre a realidade, sua participação na realidade.
- A construção conjunta de conhecimento entre investigador e comunidade.

A investigação participativa se caracteriza por um conjunto de princípios, normas e princípios metodológicos que permite obter conhecimentos coletivos sobre uma determinada realidade social “(...) *um es un aporte de experiencia y conocimiento del grupo y para el grupo y el compromiso participativo y colaborativo que prende en la gente lo hace genuinamente democrático*” (De Miguel 1989, p. 73).

Segundo Hall (1981 apud Latorre, 2005), a investigação participativa é uma atividade integrada que combina a investigação social, o trabalho educativo e a ação. Já para Latorre (1996) existem três características que configuram a investigação participativa:

- Método de investigação social
- Processo educativo
- Meio para adotar decisões para o desenvolvimento

Na investigação participativa os atores que participam da pesquisa não são considerados como simples objetos passivos de investigação, mas como sujeitos que conduzem uma investigação em colaboração com investigadores profissionais (Le Boter (1985 citado por Lattore 2005). Por isso, parte da perspectiva dialógica na qual existe uma horizontalidade comunicativa entre os diferentes atores sociais, promovendo a expansão do conhecimento e a consciência crítica.

Enfim, a investigação participativa tem como uma de suas finalidades criar nos participantes autoconsciência de sua realidade social e capacidade para tomar decisões para melhorá-la. Por isso, optamos por este caminho por entender que através do mesmo as famílias podem criar novas iniciativas e ações.

4.2.2.3 - Por que articular muitas perspectivas de pesquisa?

Definir o enfoque que seguimos na pesquisa implica em delimitar o caminho. Explicar as intenções, a visão das pessoas pesquisadas é o que buscaremos com os resultados. Entendendo a própria complexidade que é fazer uma investigação, a necessidade de uma cosmovisão do problema, uma orientação multirreferencializada para o trato das pessoas, informações e resultados, optamos por um caminho que consideramos, circular, crítico e interativo.

Assim, a metodologia não é vista como um conjunto de procedimentos que definem como utilizar as técnicas científicas, mas como um processo dinâmico que engloba teorias, métodos, experiências indutivas, visões de realidade etc. Mas adotamos uma visão poliocular que tenta fazer a leitura do fenômeno levando em consideração as diferentes perspectivas que este se apresenta.

Este enfoque não está centrado no ecletismo metodológico nem na adição de perspectivas distintas ou na complementaridade de princípios básicos sobre os diferentes métodos, mas, sobretudo, a busca de articular as contribuições dos enfoques

interpretativo, sócio crítico, participativo, a partir de um diálogo enriquecedor e relacional¹⁴².

Assumindo esta postura, estamos afirmando que somos contra um enfoque simplificador, contra uma racionalidade redutora, mutilante, disciplinar e dura, mas a aceitação da irredutível complexidade da emergência humana, ou seja, do seu caráter indexal, opaco, reflexivo, temporal, molar, ideográfico, contraditório e eminentemente relacional (Macedo: 2000).

Esta compreensão exige um **olhar profundo capaz de conciliar muitos aspectos e significados**, isto é, o olhar aqui não é tomado como olhar receptivo, como simples fato de constatação da realidade, ou seja, ver-por-ver, mas como um olhar ativo, um olhar intencional, um prestar atenção (Bosi:2000); neste sentido podemos identificar a inclinação heurística que diz respeito à capacidade de gerar conhecimentos, possibilitando a descoberta de novos saberes.

4.2.2.4 - (In) Conclusão metodológica

Adotar como ponto de partida o estudo das representações das famílias e professores acerca do processo de comunicação na escola revela minha inclinação interpretativa, na busca de entender os diferentes significados atribuídos à prática dialógica nas escolas. Implica, ainda, na busca do conhecimento experiencial dos participantes, na qual se refletem suas crenças, seus sentidos e interesses. Esta mirada proporciona uma reflexão crítica sobre o conhecimento, respeitando as múltiplas realidades e os seus diferentes processos socioculturais.

Tratar as diferentes representações implica em assumir as identidades culturais em movimento, aponta os conflitos gerados, os consensos, trazer à tona às

¹⁴² Entendemos que existe uma grande diversidade de métodos que se complementam, permitindo abordar o problema estudado sobre diferentes perspectivas, daí que lutaremos para sair de um modelo fechado e reducionista, por isso monorreferencial e buscaremos construir a investigação a partir de múltiplas referências.

historicidades, as visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, sentidos, primando por uma consciência conectada com a realidade mais ampla.

Assim, dada a complexidade do estudo da comunicação intercultural, os fatores que incidem para compreender as representações dos professores e famílias imigrantes, sejam de nível micro ou macro nos exige combinar vários referenciais de análise na tentativa de fazer uma leitura complexa, não complicada da situação.

A idéia de *complexidade* é aqui tomada como o que contém, engloba, reúne elementos diversos, heterogêneos; expressa a multiplicidade de perspectivas, de possibilidades de conhecer a realidade (Ardoino, apud Burnham, 1998).

Para interpretar como o mundo escolar em contexto de diversidade é construído por famílias e escola é necessária uma abertura epistemológica, uma visão integradora e multirreferencial da realidade. Por isso, não podemos seguir a um único paradigma, mas buscaremos construir possibilidades interativas entre as diversas perspectivas. Daí, a metodologia de investigação adotada foi conduzida por critérios e parâmetros de investigação aberta, flexível e heurística, demandando diálogo e articulação, a pluralidade de referências, as emergências de teorias que interpretam a realidade e que buscam a transformação das mesmas.

CONCEPÇÃO DA PESQUISA

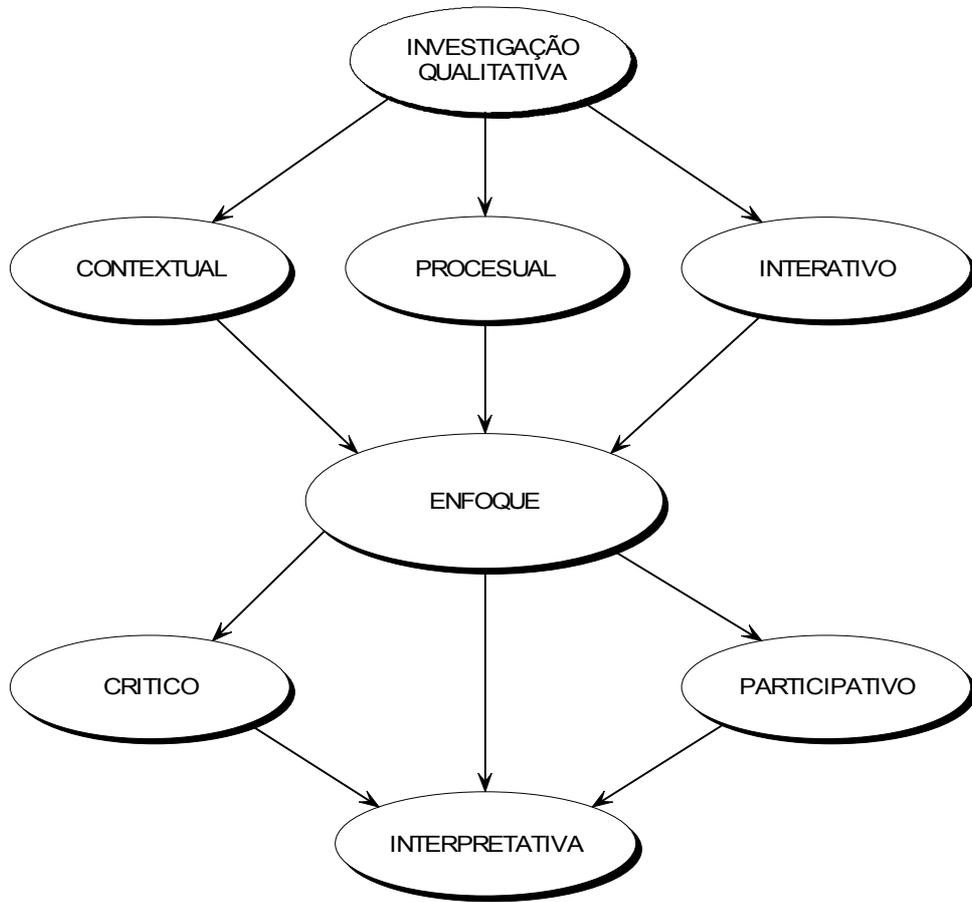


Figura 10 - Concepção da pesquisa

4.3 - Estudo de casos

Para compreender o processo de significação das famílias latino-americanas e dos professores das escolas de Vilassar de Mar sobre a comunicação no âmbito da escola, propomos um estudo de casos em que serão contrastadas, explicitadas e interpretadas as representações¹⁴³ de ambos os sistemas acerca da comunicação em contexto de diversidade, buscando, através de uma análise relacional compreender como essa representação institui (ou não) um diálogo intercultural.

A opção por um estudo de casos para analisar e interpretar as representações das famílias imigrantes latinos - americanas e dos professores se justifica por vários motivos:

- Visa a descoberta, sem verdades a priori;
- Busca retratar a realidade de forma holística, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo e as respectivas partes;
- Permite generalizações naturalísticas, isto é, aplicação a outras situações similares e associação dos resultados com outras experiências;
- Valoriza a interpretação do contexto, revelando os significados produzidos por pessoas específicas em lugares específicos.
- Procura representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social (pressupõe-se que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas);

¹⁴³ As representações são teorias coletivas sobre o real que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e rege, subsequentemente, as condutas desejadas ou admitidas. (Moscovici apud Mazzotti, 2000).

A opção pelo **estudo de casos** para estudar o tema das representações das famílias e professores em contexto de diversidade cultural é por entender que este tipo de investigação que rompe com o paradigma hermético, acabado e duro, apontando para uma perspectiva de conhecimento que se constrói e reconstrói a todo o momento.

“(...) este proceso de investigación no debe considerarse lineal sino superpuesto en la mayoría de sus fases, ya que no es extraño el que coincida una reducción de datos obtenidos mediante entrevistas, con la preparación de una nueva entrevista o que los resultados provisionales se vea necesario volver atrás y preparar un instrumento de observación o realizar nuevas observaciones porque a la luz de lo que aportan ciertos informes sea preciso reconducir dichas observaciones. Estas casi permanentes idas y venidas son esenciales en la metodología cualitativa, gracias a ellas, levan saturando los temas y llenando las lagunas que en el transcurrir de la investigación van surgiendo.” (Jiménez, 2000, p.18).

Assim, nossa investigação se delineou à medida que fomos conhecendo a realidade, o caminho metodológico que seguimos foi adaptável ao contexto, por meio de técnicas explicativas e interativas, sendo configurado em processo.

Desta forma, para realizar um estudo de casos é necessário usar uma variedade de fontes de informação na tentativa de representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Isso vai exigir do pesquisador uma compreensão relacional da realidade, entendendo a articulação das partes com o todo, percebendo a sua dinâmica e a sua complexidade do ato de conhecer, exigindo do pesquisador um estudo de caráter singular, único sendo necessário visão macro e micro estrutural do objeto pesquisado.

“(...) assim sendo, o pesquisador sempre buscará novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho, valorizam a interpretação do contexto, buscam retratar a realidade de forma densa, refinada e produzida, estabelecendo planos de relação com o objeto pesquisado, relevando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências

presentes em determinadas situações ou problemas, usam uma variedade de informações, assim, em desenvolvimento o estudo de caso o pesquisador usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos (...)” (Macedo, 2000, p.150).

Escolher este caminho para fazer uma pesquisa desta natureza implica em ampliar nossa mirada sobre o tema, me possibilitando adentrar no mundo de famílias e professores em um contexto de diversidade, ir mais que as aparências. Para isso necessitei utilizar meus sentidos, intuições, percepções, e experiências para decidir quando iniciar, quando retornar e quando terminar a coleta de informação (André: 1995).

Para Stake (1981, citado por Lattorre, 2005), o estudo de casos tem as seguintes vantagens: Es más concreto: esta vinculado con nuestra propia experiencia, es mas vivo; Más desarrollado. Por la interpretación del lector que aporta su experiencia personal y su comprensión al estudio de casos; Esta basado en las poblaciones de referencia cercanas al lector, lo que le permite implicarse más facialmente.

Para estudar esse caso tenho acompanhado minuciosamente por dois anos a trajetória de dez famílias latino-americanas em duas escolas de Vilassar de Mar, as expectativas dos professores acerca das famílias, na tentativa de evitar posições equivocadas ou mesmo interpretações duvidosas nas análises e interpretações realizadas.

4.3.1 - Por que um estudo de casos com uma inclinação etnográfica?

O estudo de casos a que nos propomos tem uma *inclinação*¹⁴⁴ etnográfica na medida em que busca entender os sentidos das diferentes culturas sobre o processo de

¹⁴⁴ Esta investigação não é definida como pesquisa etnográfica, mas buscamos nas leituras da etnografia fundamentos para a construção deste estudo, entendendo que o mesmo trata com culturas e necessitaríamos fazer uma leitura densa para entender as representações.

comunicação no âmbito da escola. Tomar a etnografia como referência para a construção desta pesquisa implica em fazer uma leitura densa das distintas representações dos progenitores e profissionais da educação, tentar captar suas expectativas, seus interesses, suas necessidades e compromisso para o estabelecimento de um diálogo intercultural.

“(“...”) fazer a etnografia é como tentar ler “no sentido de ‘construir uma leitura de’ uns manuscritos estranhos, desbotados, cheios de elipse, incoerência, emenda suspeita e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplo transitório de comportamento modelado.” (Geertz, 1989, p.20).

Os estudos etnográficos no campo da educação possibilitam o entendimento da escola dentro das dimensões política, administrativa, pedagógica, ideológica etc. Para fazer etnografia na área de educação, segundo André (1995) é importante apreender o dinamismo próprio da prática escolar, estudando-a com base em três dimensões interrelacionadas. A dimensão institucional/organizacional, enfatizando a rede de relações que acontecem no cotidiano da escola, ou seja, compreender e interpretar as relações de poder que perpassam a escola, a participação das pessoas que formam e transformam a escola. Uma outra dimensão seria a instrucional ou pedagógica, a qual está relacionada ao processo de ensino aprendizagem nos seus aspectos didáticos, epistemológicos e comunicacionais; e, por fim, a dimensão sócio-política cultural que está relacionada aos determinantes macroestruturais, estando vinculados à mudanças curriculares, contexto social e valores que permeiam a sociedade.

Nesse sentido, encarar a escola sobre uma perspectiva multidimensional implica fazer uma leitura densa do seu cotidiano numa perspectiva macro e micro, através dos seus aspectos didáticos, institucionais e políticos. Essa “leitura” da escola implica em uma visão da relação ensino-aprendizagem não somente sobre o viés metodológico, implica em uma leitura ampla da escola desvelando as relações de poder, as relações ideológicas e as relações culturais que se fazem presentes dentro e fora da sala de aula,

legitimando, instituindo e autorizando visões de mundo e de sociedade que possibilitam apreciações minuciosas da realidade, evidenciam seus conflitos e suas contradições.

“(...) uma pesquisa etnográfica permite que se chegue bem de perto da escola para tentar entender como operam, no seu dia-a-dia, os mecanismos de dominação e resistências, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças (...)” (André, 1995, p. 41).

Por isso, para estudar as representações das famílias e professores sobre o processo de comunicação em contexto de diversidade cultural fizemos uma leitura plural sobre o processo de integração das famílias imigrantes com as escolas, uma vez que nossa interpretação não se restringiu a uma mera descrição, mas, sobretudo, ampliou as possibilidades para compreender os pressupostos subjacentes a comunicação intercultural, possibilitando apreciações minuciosas da realidade, evidenciando seus conflitos e suas contradições, as representações, expectativas, necessidade e compromissos entre as famílias e escola.

Enfim, esse tipo de pesquisa vai servir para entender melhor as relações de poder tão presentes no cotidiano da escola. Desvelar os sentidos, as expectativas, os interesses das famílias e professores, descortinando os mecanismos de opressão e/ou libertação presentes no diálogo.

4.4 - O papel do investigador

Para realizar uma leitura nesta dimensão, este trabalho partiu de uma visão poliocular da realidade, através da leitura complexa dos fenômenos sociais na tentativa de interpretar as representações a partir desta atitude que exige do pesquisador uma compreensão densa da realidade, uma atitude multirreferencial. Esta atitude está implicada no entendimento da articulação das partes com o todo, percebendo a sua dinâmica e as redes de relações do ato de conhecer, exigindo do pesquisador um estudo de carácter singular, sendo necessário visão macro e micro estrutural do objeto pesquisado.

Essa visão poliocular de investigar deve estar calcada em uma postura ética, já que o investigador é o ser principal instrumento no processo de coleta de dados, podendo cometer erros, envolver-se demais com pessoas e situações, afetando os resultados da pesquisa.

“(...) Um pesquisador sem muitos escrúpulos éticos pode selecionar e apresentar somente aquelas informações que lhe forem convenientes. Relacionadas a estas, existem outras questões éticas que dizem respeito à revelação de dados que podem afetar negativamente a vida ou comprometer o futuro da instituição, da pessoa ou programa estudado, ou podem trazer implicações de natureza administrativa num sentido nem sempre desejável”
(André, 1995, p. 54).

Como aponta Latorre (1996), para realizar uma investigação qualitativa o investigador deve adquirir formação. O êxito deste tipo de investigação esta vinculado à idiosincrasia do pesquisador ou de um grupo de pesquisa. Mediante seus conhecimentos experiências e destrezas pessoais constroem o conhecimento sobre os fenômenos sociais. Daí a necessidade dos pesquisadores serem pessoas flexíveis, versáteis persistentes e meticolosas na análise das informações.

É por tudo isso que André (1995) aponta algumas qualidades que o pesquisador precisa ter para realizar uma pesquisa qualitativa:

- **Tolerância à ambigüidade** - saber conviver com dúvidas e certezas. Não existe um caminho traçado para desenvolver esse tipo de pesquisa, não se encontra na literatura de metodologia científica uma receita pronta, fixa e acabada para encaminhar um estudo de caso etnográfico. O que existe é uma série de sugestões que cada pesquisador vai dar a configuração necessária, conforme a realidade particular estudada. Quem vai delimitar os sujeitos pesquisados, quais são os documentos analisados, os dados coletados, as questões da pesquisa, dentre outros, serão os pesquisadores. Essa decisão vai estar intrinsecamente ligada à história da pesquisa, permitindo uma flexibilidade muito grande no esquema de trabalho;
- **Sensibilidade** - o pesquisador deve estar atento às diversas variáveis que permeiam o campo da pesquisa, tendo que recorrer a intuições, percepções, emoções e experiências que extrapolam os dados que são coletados. Isso vai exigir do pesquisador uma leitura densa da realidade, ultrapassando as aparências para penetrar na essência do caso estudado. Com sensibilidade, o pesquisador vai navegar na análise dos dados, a partir de uma leitura interpretativa, recorrendo à fundamentação filosófica, política e epistemológica;
- **Ser comunicativo** - é necessário que o pesquisador crie um ambiente de acolhimento para a realização da pesquisa, sabendo ouvir o ponto de vista alheio, colocando-se no lugar do outro, sendo paciente, e, sobretudo, respeitando as opiniões que divergem das suas. Para fazer fluir um clima de confiança, é

fundamental que haja empatia, só assim o pesquisador poderá adentrar em questões complexas e necessárias à pesquisa.

Todos esses requisitos vão exigir do pesquisador um contato mais direto e prolongado com a situação pesquisada, pessoa ou grupos selecionados; possibilitando um contato estreito com o contexto; a obtenção de dados quantitativos e qualitativos; um esquema flexível de trabalho; a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados; encaminhamentos metodológicos que possibilitem o livre trânsito entre teoria e o campo da pesquisa.

4.4.1 - A ética do trabalho de pesquisa

Por se tratar de um estudo em que o pesquisador está implicado diretamente com o objeto pesquisado através do seu sistema de crença, juízo de valor e expressões, a pesquisa de caráter etnográfico¹⁴⁵ exige uma postura ética, pois requer sensibilidade e preparo do pesquisador, já que ele é o ser principal no instrumento do processo de coleta de dados, podendo cometer erros, envolver-se demais com pessoas e situações, afetando os resultados da pesquisa. Por isso para a realização de um estudo de casos há necessidade de um rigor metodológico, ou seja, uma aproximação da realidade e um distanciamento e vigilância epistemológica.

O pesquisador não é um mero relator, um expectador de uma realidade cultural, mas é fundamental a familiaridade com os acontecimentos diários e as percepções e representações dos atores da pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que sendo o principal instrumento de coleta e análise das informações coletadas, o investigador terá uma condição vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir

¹⁴⁵ Entre os modelos de investigação utilizados pelas ciências sociais, a etnografia se caracteriza como uma linha metodologia que prima por fazer uma leitura densa das culturas. Essa perspectiva descreve, interpreta e explica o universo social. Como aponta Goetz e Lecompte (1997, p. 28) as etnografias recriam para o leitor as crenças compartilhadas, práticas, artefatos, conhecimento popular e comportamento de um grupo de pessoa. Assim, essa perspectiva de investigação prima por “ler” aspectos gerais como aspectos específicos do caso estudado dentro de um olhar fenomenológico, tratando as experiências de forma multidimensional.

novos horizontes, por outro lado, esta mesma condição poderá levá-lo a um erro, a deixar de ver e compreender pontos-chaves, envolver-se demais e perder o necessário distanciamento para fazer emergir o fazer da ciência.

É importante ressaltar que o investigador deve primar por respeitar as posições dos sujeitos e preservar o anonimato ou confidencialidade da informação.

Assim para fazer a descrição e interpretação do fenômeno social o investigador analisa as informações de forma indutiva, fato que se faz necessário uma competência teórico-ética-experiencial com o objeto de estudo e uma atitude criativa com o método.

4.4.2 - O papel dos participantes da investigação

Considerando que o papel do investigador é o instrumento essencial da investigação, sendo os mesmos recolectores de dados observadores, narradores, escritores (Wolcott, 1975 apud Lattore, 2005, p.231). Seu trabalho se fundamenta em relacionar-se e inter-atuar, necessitando desenvolver a habilidade de comunicar-se com os grupos, adaptar-se a seu habitat, etc.

Todas estas habilidades de comunicar, relacionar e inter- atuar são fundamentais para manter relações com os participantes da investigação, sendo estes vistos aqui como os sujeitos, os atores da pesquisa. Assim, as pessoas que participaram da investigação são vistas, desde o primeiro momento da fase exploratória, como chaves de todo o processo de pesquisa. Neste sentido, as pessoas que colaboraram da presente tese não foram utilizadas como mero objetos informativos, mas como sujeito do processo de investigação, sendo respeitando e reconhecidos nas representações sobre a realidade estudada.

Como podemos observar na página seguinte, nosso estudo se utiliza de técnicas quantitativas e qualitativas para analisar as representações das famílias e professores acerca da comunicação no contexto de diversidade. No item 4.6 explicaremos as concepções e o desenvolvimento das técnicas da presente pesquisa.

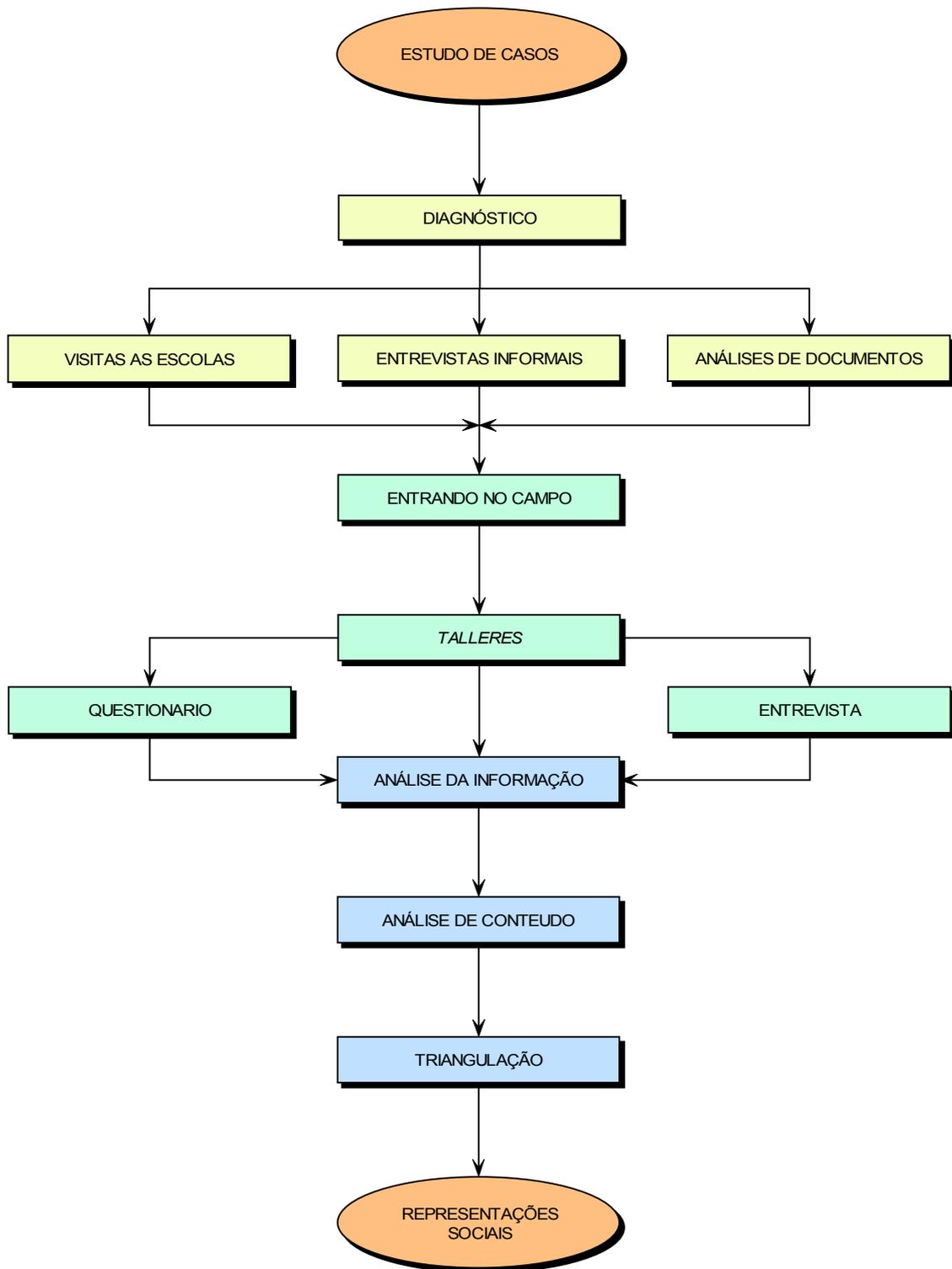


Figura 11 - Desenho da investigação

4.5 - Etapas da investigação

A presente investigação desenvolveu-se nas seguintes fases:

- Definição do problema a ser investigado e os principais objetivos
- Fundamentação teórica sobre o tema a ser estudado
- Determinação do modelo de investigação
- Seleção e aplicação das técnicas de análise e recolha de informação
- Análise e interpretação das informações
- Triangulação dos resultados
- Conclusões e proposições

Calendário com as fases da investigação

Etapas	2005	2006	2007	2008	2009
Definição do problema					
Fundamentação teórica					
Determinação do modelo de investigação					
Seleção e aplicação das técnicas					
Análise e interpretação					
Triangulação					
Conclusões					

Figura 12 - Cronograma das fases da investigação

4.6 - Técnicas para obtenção das informações

As técnicas utilizadas para obtenção das informações durante o processo de elaboração da presente tese foram: diário de campo, questionário, entrevista, *talleres* e análise de documentos. Todas estas técnicas estão interrelacionadas, sendo cada uma complementar da outra.

4.6.1 - Diário de campo

Durante todo o período de realização da pesquisa, registrei em diários os diferentes significados que emergiam das conversas com as famílias e com os professores. As anotações no diário são as minhas impressões sobre as famílias e professores, ou seja, minha impressão da realidade. Assim as notas que tomei as diferentes situações são as minhas representações escrita a partir da observação do cotidiano das interações, das relações estabelecidas entre família e escola.

A leitura e releitura destas notas em diferentes momentos favoreceram novas reflexões, oportunizando uma análise densa sobre o caso estudado. Estas anotações foram construídas de maneira contínua, de forma sistemática, a partir dos interrogantes que direcionavam a investigação. Com estas anotações pude refletir e articular com o material que havia lido. À medida que tomava nota da realidade, articulava com os interrogantes da pesquisa.

O diário de campo permite coletar a informação penetrando nas experiências dos atores sociais, analisando suas reações, intenções e representações com distanciamento. Possibilita olhar do investigador em diferentes momentos, mostrando sua evolução, equívocos. Daí que o diário não funciona como uma informação dada, mas como um caminho que se pode buscar, um fio condutor para entender as impressões, sentimentos iniciais e como se transformaram ao longo do tempo.

A prática do diário de campo ajudou a entender como meu imaginário estava implicado na pesquisa, possibilitando uma leitura sobre meu papel dentro da investigação. Foi um instrumento reflexivo, no qual estava registrada a forma de ver e viver das pessoas, seus significados, expectativas e atitudes cotidianas.

Enfim, o uso do diário de campo ajudou a codificar as situações cotidianas, captar as representações das famílias e professores através dos gestos, imagens, conversas informais etc. Foi um local importante para registrar as vivências durante os *talleres*, nas relações com o grande grupo e o pequeno grupo. Enfim, foi um lugar para explicar minhas intuições sobre a comunicação família e escola em contexto de diversidade.

4.6.2 - A entrevista

Para efetivação dessa pesquisa, utilizamos entrevista semi-estruturada, que proporcionou uma conversa mais íntima com os imigrantes e professores, possibilitando uma maior interação entre o pesquisador e os atores da pesquisa. O trabalho com entrevista semi-estruturada apresentou um roteiro parcial das questões concernentes à pesquisa, mas a partir da opinião, valores, e crenças dos atores e através da pesquisa foram construídas novas perguntas, feita novas proposições, conforme postula Macedo (2000).

Muitas outras perguntas foram surgindo à proporção em que os entrevistados iam respondendo as questões perguntadas. Não utilizamos um roteiro fixo e acabado, pois entendemos que a partir das respostas coletadas, outras questões pertinentes deveriam ser consideradas, uma vez que elas coadunavam com o tema em estudo.

“A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem

através das denominações que lhe são emprestadas... E o conhecimento terá de ser, em consequência, uma prática incessantemente tematizável.”
(Macedo, 2000, p. 65).

Na entrevista, há um movimento de interação entre quem pergunta e quem responde, é um recurso que permite uma captação imediata e corrente das informações desejadas. A opção pela entrevista semi-estruturada se deu por compreender que um estudo de caso não deve ter uma verdade que deve ser confirmada, ou não, através da pesquisa. Muitas das perguntas surgiram na interação concreta entre os autores da investigação. Nesse sentido, o roteiro das questões serviu de base para orientação da entrevista, mas não determinou um fechamento em outras possibilidades de proposições.

Estas entrevistas foram realizadas com um grupo de dez famílias latino-americanas e um grupo de dez professores de duas escolas públicas de educação primária de Vilassar de Mar. Antes de realizarmos as entrevistas, fizemos uma aproximação mais direta com o grupo que estávamos pesquisando, na tentativa de criar um ambiente propício ao trabalho investigado. As entrevistas foram realizadas no período abril a julho de 2007, no entanto, nossa entrada no campo de pesquisa se deu desde o início de junho de 2006. Em média, as entrevistas tinham duração de 40 a 120 minutos. O tempo foi determinado pela natureza das respostas.

Após escutar algumas entrevistas tive a necessidade de voltar ao campo e fazer outras perguntas, para completar algumas informações que não foram discutidas em profundidade. Para entrar no mundo das pessoas entrevistadas, sentia a necessidade do ir e vir dialógico, na tentativa de captar os seus significados, buscava apreender as falas dos sujeitos entrevistados. Incluindo não somente perguntas, mas situações e relatos que possibilitasse compreender e interpretar as representações.

O fato de compartilhar universos culturais relacionado com as pessoas que entrevistamos (ser imigrante, latino americana, mãe de uma criança em educação primária e professora de educação primária e universitária) necessitava do distanciamento para que os entrevistados não olhassem a realidade a partir das nossas

impressões e ótica. Assim, durante todo o processo de entrevista estive com atenção permanente nos objetivos, colocando-me à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado. Este processo exigiu um tempo e esforço tanto para leitura, interpretação e análise do material recolhido no trabalho de campo.

A opção pela entrevista foi por considerar que essa técnica de pesquisa possibilita uma interação entre sujeito/pesquisador, tendo um caráter revelador, sendo, portanto, um modo privilegiado de investigação para o estudo das teorias das representações sociais (Anadon, Machado, 2001).

Para analisar as entrevistas utilizamos as seguintes dimensões de análise:

Famílias	Professores
Visão da escola: papel que cumpri à escola, informações administrativas etc;	Visão da escola: plano institucional: projeto de acolhida, informações às famílias, etc.
Expectativas das famílias sobre os professores/escola;	Expectativas dos professores sobre as famílias e os menores imigrantes;
Acompanhamento educativo: como ajudar as crianças nas tarefas escolares etc;	Acompanhamento educativo: que podem fazer as famílias para melhorarem?
Visão da acolhida/ integração;	Integração acolhida das famílias e dos menores imigrantes;
Visão sobre a comunicação e as dificuldades comunicativas;	Visão da comunicação com as famílias imigrantes: quando fala, como fala, e como avalia a comunicação;
Visão cultural: cultura do país de acolhida, Línguas etc.	Visão cultural: conhecimento sobre as culturas das famílias, interesses, língua, etc.

Tabela 19 - Dimensões de análise para realização das entrevistas

No anexo II apresentaremos o roteiro das questões que nos orientou na realização das entrevistas com os professores e as famílias imigrantes. Vale ressaltar que o tipo de entrevista que utilizamos foi semi- estruturada, assim este roteiro serviu unicamente de guia para focalizar o nosso objeto de estudo.

4.6.3 - *Análise Documental*

A análise documental tem por finalidade completar as informações obtidas na entrevista, bem com desvelar outras informações que, por ventura, não foram abordadas nas entrevistas. Esse tipo de técnica apresenta uma série de vantagens (Guba; Lincoln apud Menga:1986): em primeiro lugar, esse tipo de análise se constitui em uma fonte estável e rica, podendo ser consultada várias vezes, servindo de base para triangular informações. Uma outra vantagem é o fato dos documentos se constituírem como uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador, servindo de complemento a informações obtidas por outras técnicas. E, por fim, a última vantagem está ligada ao custo que é, em geral, baixo.

Os documentos escolhidos para análise foram os planos de acolhida de duas escolas públicas de Vilassar de Mar. Nele, estão expressas as opções teóricas, os caminhos a serem percorridos para alcançar determinados objetivos, as formas de avaliação e os recursos a serem utilizados. No plano de curso também se faz presente a ementa da disciplina, ou seja, o recorte teórico com o qual se deve trabalhar.

Fizemos uma leitura, do documento como um todo, articulado com as políticas que o propõe, e os pressupostos teóricos que os fundamentam, porém nos centramos nos itens que tratam diretamente das questões concernentes à pesquisa. Esse olhar plano de acolhida é uma tentativa de perceber a inclinação (ou não) para o trabalho através das questões ligadas à diversidade cultural interpretando a representação de interculturalidade e de integração, presentes no citado projeto.

Em suma, enquanto registro do projeto de acolhida de duas escolas, a análise do projeto representa (...) um etnotexto fixador de experiência, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados. (Macedo, 2000:172). Assim, a análise representou para essa pesquisa um instrumento de grande importância para a compreensão das representações sociais.

4.6.4 - Questionários

Na eleição de qualquer instrumento de coleta de informações, durante o processo de investigação, devem ser pensadas as potencialidades e as limitações dos ditos instrumentos. Todos os instrumentos têm vantagens e desvantagens, devendo estar ajustados com o tipo de informação que a investigação deseja reunir, sendo construído a partir dos objetivos e da população investigadas.

Em se tratando do questionário, este é um instrumento de pesquisa de caráter qualitativo. Sua função básica é medir um tema de pesquisa. Esta técnica requer pouco tempo e um menor esforço. A análise através deste instrumento tem algumas desvantagens: as pessoas que respondem podem esconder a verdade ou produzir alteração nela, uniformiza o resultado, as respostas podem ser pouco claras.

Para realizar nossa pesquisa utilizamos um misto com perguntas abertas e fechadas, questionário, as perguntas fechadas requerem um menor esforço por parte dos entrevistados, é mais fácil de responder, é relativamente objetiva e fácil de classificar.

As questões abertas possibilitam uma resposta mais livre, sendo relatada exclusivamente pelo sujeito, por isso as respostas são de maior profundidade, no entanto é mais difícil para tabular e interpretar

Para entrar na escola e aplicar os questionários aos professoras, primeiro tive que pedir autorização à diretora, explicar qual era a finalidade da investigação. Solicitei uma reunião com a diretora para explicar as finalidades da investigação e a necessidade da ajuda dos professores através da resposta ou questionário. Expliquei que buscamos

professores de educação primária que tivesse em suas classes alunos imigrantes. A partir desta reunião acordamos que ela, a diretora, e a coordenadora pedagógica iam explicar em reunião, aos professores e consultar se eles tinham interesse ou não em participar da investigação.

Elegemos variáveis (dimensões) na suposição de sua influência na gestão da sala de aula com alunos imigrantes: idade, sexo, anos de exercício no magistério, número total de alunos e número total de alunos imigrantes, experiência no ensino com crianças imigrantes, formação para a diversidade cultural. Um segundo item sobre a relação família e escola que envolvia questões sobre o papel das famílias na aprendizagem das crianças, as expectativas sobre as famílias no que diz respeito ao acompanhamento escolar dos seus filhos e filhas, tipo de contato que estabelecem com as famílias, o que se faz bem no centro para melhorar o contato e o que se pode melhorar.

Com relação ao questionário das famílias¹⁴⁶ elegemos as variáveis pessoais que envolvia idade, sexo, nacionalidade, profissão, tempo de residência em Espanha e de quem recebe ajuda para criar os filhos na Espanha. Uma outra sessão enfoca a relação família e filhos que envolvia expectativas, coisas que fazem juntos. E por fim um item sobre educação escolar que envolvia as expectativas sobre as escolas, professores, programas, e por fim um apartado sobre a relação família e escola enfocando a tutoria, comunicação com o professor, estrutura organizativa da escola.

É de suma importância destacar que todo instrumento possui suas vantagens e desvantagens. Quanto às primeiras que oferece este instrumento podemos destacar:

- **Aporta informação estandarizada:** As pessoas questionadas respondem as mesmas perguntas, A obtenção das informações por um grande número de pessoas.

¹⁴⁶ Utilizamos o modelo do questionário proposto por um programa canadense *Canadian Parenting Workshops*, elaborado por la Dra. Judith Bernhard da Universidade de Toronto.

- **Facilita a confiabilidade.** É pouco ambíguo; o tratamento da informação é mais simples; é útil para contrastar informações Assegura o anonimato
- **Economia de tempo.** Podemos ter as informações imediatamente
- **Responder a objetivos descritivos:** Compre a função de enlace entre os objetivos da pesquisa e a realidade da população selecionada para tal fim;
- Quanto às desvantagens podemos citar:
- **Superficialidade da informação:** pouco aprofundamento nos temas complexos, Pouca flexibilidade;
- **Difícil elaboração.** A elaboração dos questionários é um processo que leva tempo e requer muita experiência por parte do investigador

Portanto, buscamos construir questionários com perguntas claras, evitando perguntas ambíguas, estabelecemos as áreas específicas, delimitamos as categorias principais que orientavam nossa investigação. A criação das categorias deste instrumento se baseou em função dos objetivos específicos que orientavam a investigação. Selecionamos as questões que tinham relação direta com a finalidade da pesquisa com uma linguagem clara.

Fases de la metodología de encuesta y del diseño de preguntas en un cuestionario:



Figura 13 - Etapas do questionário

Todas estas fases acima estão intrinsecamente interrelacionadas. Cada uma depende da outra. Na fase de definição do estudo, fizemos a revisão conceitual, nos aproximamos do contexto, fizemos entrevistas informais, delimitamos os atores e atrizes da pesquisa que podiam participar da investigação. No segundo momento, definimos as perguntas e os objetivos e fizemos o projeto do questionário. No terceiro momento fizemos a validação, para confirmar se está bem elaborado, se as perguntas eram pertinentes e depois de analisado e reconfigurado, aplicamos nas escolas (retiramos algumas perguntas que não foram consideradas interessantes para a investigação ou não estavam bem redigidas).

O questionário para as famílias se estrutura seguindo o seguinte esquema: Seção I: dados pessoais, Seção II: informação sobre a relação pai/mãe e filhos/filha, seção III: Educação escolar e seção IV: informação sobre a relação família e escola. Os questionários aplicados ao corpo docente se estruturavam a partir dos seguintes critérios

Sessão I: informações sobre dos dados profissionais e pessoais, **Sessão II:** relação família – escola e **Sessão III:** Acolhida/integração. No anexo I podemos observar os questionários, em sua versão definitiva.

4.6.5 - Talleres

A palavra *taller* etimologicamente vem do francês que significa atelier - lugar onde se trabalha uma obra de mão. La Real Academia de la Lengua Española (2002)¹⁴⁷ o define, no sentido figurado, como *escuela o seminario de ciencias y, en bellas artes, como el conjunto de colaboradores de un maestro. Por asimilación, define la obra de taller como la realizada por los discípulos, bajo la dirección del maestro*. No dicionário da língua portuguesa significa *atelier, ou seja, oficina, capacitação, espaço de formação e prática*.

Historicamente o *taller* no campo da pedagogia esteve relacionado a educação popular, a animação sociocultural e ao trabalho social. Este instrumento tinha por finalidade socialização e aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de uma maneira participativa e pertinente com as culturas dos participantes. No campo investigativo, os *talleres* são utilizados por investigadores sociais com trabalhos de caráter fenomenológico ou sócio crítico de linha etnográfica ou investigação ação com objetivos de reter, analisar e construir informações/conhecimentos sobre um grupo social através de suas experiências.

“(...) El taller consiste en la reunión de un grupo de personas que desarrollan funciones o papeles similares, para estudiar y analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones de conjunto, lo

¹⁴⁷ Academia Española, Diccionario de la lengua española (2002). Vigésima segunda edición. Madrid. Real Academia Española en <http://www.rae.es> . Dicionário Universal da Língua portuguesa (on line), Em: www.priberam.pt/DLPO/

cual implica que éste combina actividades tales como trabajo de grupo, sesiones generales, elaboración y presentación de actas e informes, organización y ejecución de trabajos en comisiones, investigaciones y preparación de documentos.” (Andrade, M.C. y Muñoz, C., 2004, p. 254).

Segundo González Rivero (2007, p. 3) os *talleres* formativos têm como base:

- Reflexionar hacia su interior, hacia sus raíces, para desarrollar la conciencia de los valores propios;
- Desarrollar la conciencia del desarrollo personal y proyectar el auto-perfeccionamiento.
- Dominio del cambio logrado y cómo se produjo. Conocimiento del camino por donde se transita;
- Orientar la atención hacia mediadores (niveles de ayuda, instrumentos, métodos);
- Estimular una acción referencial y procesos de transformación intencional.
- Estimular la elaboración conjunta de significados y sentidos;
- Movilizar las vivencias vinculadas a las experiencias y actuar sobre el nivel potencial del sujeto.

Na literatura encontramos definições de *talleres* formativos, críticos, investigativos etc. É importante ressaltar que os *talleres* é uma estratégia metodológica grupal que reúne formação e investigação em um só instrumento. É uma estratégia técnica para coletar as informações dos sujeitos da investigação através de debate e diálogo entre os participantes, mediado por um monitor/ especialista, assim como, um espaço de aprendizagem por descobrimento, de formação teórica e prática que esta calcado na pedagogia dialógica que prima pela horizontalidade comunicativa.

Dentro da perspectiva crítica, o *taller* se constitui como um espaço de confrontação dialógica e plurivocal no qual confluem uma serie de dinâmicas que provocam as construções de novas formas de construir conhecimento e de desenvolver competências. O *taller* é um espaço de aprender fazendo, é um *locus* para questionar, avaliar e valorar experiências e representações. É um espaço coletivo de análise e escuta do ponto de vista do outro, de interações de conhecimentos, de construção, desconstrução e reconstrução de aprendizagens.

Na perspectiva pós moderna o *taller* é um dispositivo de fazer ver, falar, recuperar, para fazer recriar para fazer análises com o objetivo de fazer visíveis elementos, relações y saberes - para fazer descontrações e reconstruções.

Seja qual for a orientação epistemológica para realização dos *talleres* estes têm caráter de estabelecer relações significativas entre o conhecimento preexistente (conhecimentos prévios) e articular a outros conhecimentos de forma contextual, dialógica e interpretativa.

A nossa orientação nos *talleres* parte de: Compartilhar/aportar informações sobre o sistema educativo espanhol. Compreender as **expectativas** e as **necessidades** das famílias acerca da escola e professores, fomentar **respostas** de comunicação e participação família escola em contexto de diversidade. Estes são os três elementos chaves para lograr uma comunicação frutífera entre escola - família e entorno.

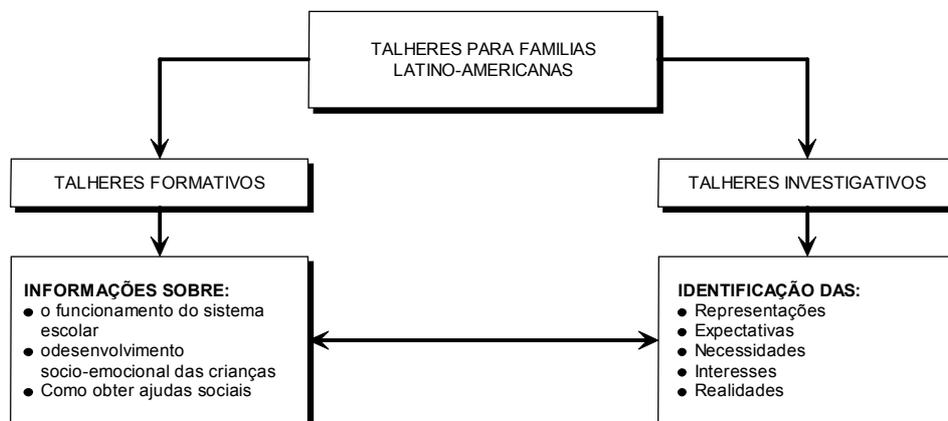


Figura 14 - Tipos de “talleres”

4.6.5.1 - Talleres Formativos

Com a intenção de proporcionar informações sobre o funcionamento da escola, bem como ajudar as famílias imigrantes a criar pontes de comunicação com as escolas, realizamos oito *talleres* formativo-investigativos baseado em um programa canadense *Canadian Parenting*¹⁴⁸, elaborado por la Dra. Judith Bernhard da Universidade de Toronto. Estes *talleres* foram traduzidos e adaptados ao contexto da Espanha/Catalunha pelo grupo de investigação EDI (Escuela, Diversidad e Inmigración), da Universidade de Barcelona, coordenado pela Dra. Carmen Oliver Vera e com nossa adaptação e realização.

Os *talleres* foram realizados como um projeto piloto com a colaboração da prefeitura de Vilassar de Mar e a Universidade de Barcelona, no período de abril a julho de 2007. O *taller* realizado em Vilassar de Mar contou com o apoio da Prefeitura que ofereceu um infra - estrutura com recursos materiais: computadores, impressão, lanches, e recursos físicos: uma monitora para cuidar das crianças enquanto as mães participavam das sessões. Além disto, a prefeitura colocou à disposição um educador social para ajudar em todo o processo de diagnóstico, implementação e avaliação dos *talleres*.

Estes *talleres* foram dirigidos a famílias latino-americanas recém - chegadas como possibilidade de abrir um diálogo mais efetivo entre ambos os sistemas a favor de uma convivência cidadã¹⁴⁹. Tinha um caráter formativo de ensinamento de como funciona a escola aqui na Espanha, explicando suas normas, regulamentos, projetos e programas etc; além de ter um caráter investigativo no qual se queria compreender como um grupo de família apreendeu a manejar a escola, interpretas os significados e as expectativas que as famílias atribuíam às escolas.

¹⁴⁸ *Canadian Parenting Workshops*. Foi desenvolvido em três cidades canadense: cidades: Montreal, Vancouver e Toronto.

¹⁴⁹ O critério que utilizamos para selecionar as famílias foi estar vivendo em Vilassar de Mar de zero a cinco anos.

A seguir relatamos a organização didático-pedagógica dos *talleres*:

O grupo: Estes *talleres* foram desenhados para serem aplicados dentro de uma mesma comunidade de recém - chegados, sendo um dos pontos principais o fato de formar grupo de pais e mães com uma bagagem cultural e lingüística similar.

“Os ‘talleres’ ofrecen a los padres la posibilidad de desarrollar grupos informales de trabajo que les permita continuar ayudándose mutuamente. La creación de grupos informales de trabajo con personas del mismo grupo étnico ayudaría a las familias inmigrantes a conectarse, a través de los problemas comunes, con el nuevo sistema educacional y sobretodo, posibilitaría ir más allá de sus experiencias individuales fomentando el proceso de concienciación sobre su situación y mejorando las estrategias de adaptación y convivencia en el país acogedor” (Oliver y Costa, 2008, p.5).

Em todos os *talleres* as famílias analisavam e exploravam por si mesmas as interações que tinham com as escolas em Catalunha e elaboravam seus referenciais, suas experiências sobre a escola, ressaltando diferentes discursos e atitudes frente à relação família e escola, identificando as diferenças entre normas e valores culturais de seus países em relação a Catalunha, além de estudar sobre o funcionamento da escola, estrutura e normativa.

As **finalidades** dos *talleres* formativos:

- Aportar a los padres la información y el conocimiento del medio educativo necesario para aumentar sus habilidades de ayuda y apoyo a la educación de sus hijos e hijas.
- Desarrollar las capacidades de ayuda y acompañamiento educativo que tienen los padres hacia sus hijos e hijas, aumentando con ello las posibilidades de éxito escolar de los mismos.

- Animar a los padres a que se impliquen activamente en la educación de sus niños.
- Crear estrategias eficaces para comunicarse con el personal de la escuela.
- Crear redes informales de comunicación entre las familias inmigrantes.

Os **conteúdos**: o currículo dos *talleres* abordava termos estruturais das escolas, assim como temas vinculados à relação interpessoal. A proposta articulava temas de diversas áreas do conhecimento: imigração, apoio educativo, desenvolvimento emocional das crianças, disciplina, deveres escolares, finalidades do sistema educativo, a importância dos jogos, expectativas das famílias e professores sobre os alunos, educação especial, sistema político do país de acolhida etc. Todos estes temas eram pospostos com um guia, porém as famílias tinham a liberdade de selecionar outros temas e modificar a ordem planejada pelos investigadores. O conhecimento base que permeava todos os *talleres* partia dos saberes das famílias, de suas experiências prévias, de suas percepções e sentidos sobre a escola e a sociedade de acolhida.

A seguir apresentamos os conteúdos trabalhados nos *talleres*:

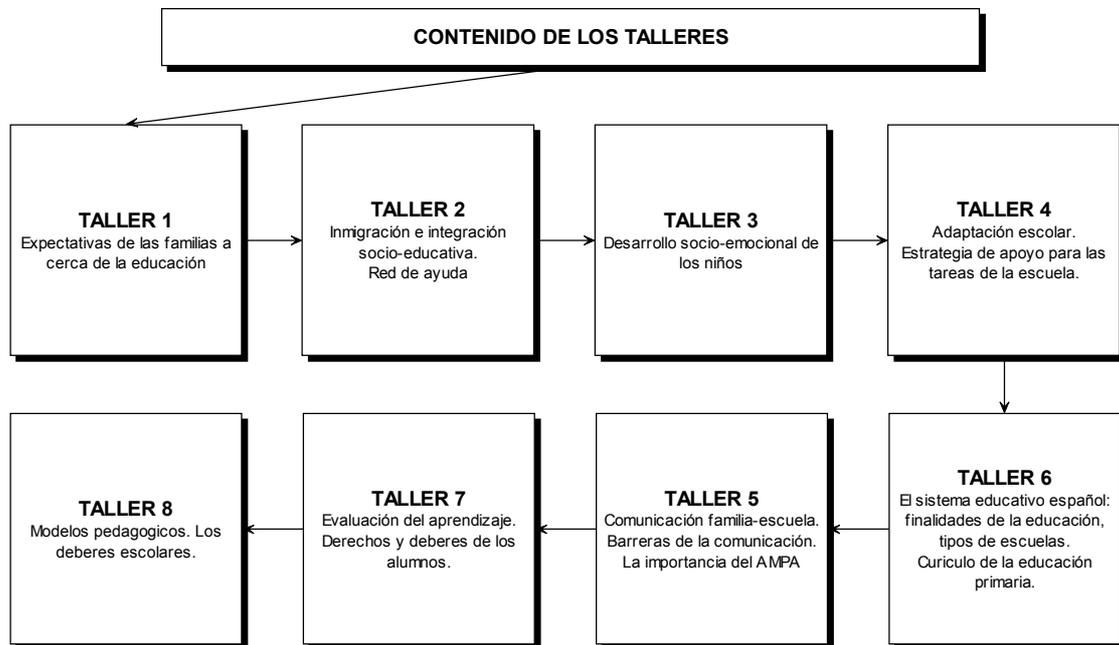


Figura 15 - Conteúdo dos “talleres”

A **metodologia** que orientou os *talleres* esteve pautada na perspectiva dialógica de Paulo Freire baseada na reflexão - ação a partir da horizontalidade comunicativa que conduz ao desenvolvimento de uma atitude crítica orientada para a transformação da realidade. Desta maneira, os temas partem dos conhecimentos das famílias acerca da educação, trazendo à tona seus saberes, suas experiências e suas inquietudes.

As sessões eram iniciadas com desenhos, músicas, frases, filmes, relacionados com o tema que ia ser tratado, as famílias expunham seus posicionamentos em pequenos grupos ou individualmente e refletiam a partir disto, ressaltando diferentes pontos de vista frente a relação família e escola. Esta técnica facilitava a identificação de normas e valores culturais de seus pais e com relação à Catalunha. Refletiam sobre sua situação de maneira contínua, incorporando novos elementos que lhes permitiam, não somente entender o sistema escolar da Espanha, mas, sobretudo, reafirmar-se frente a ele.

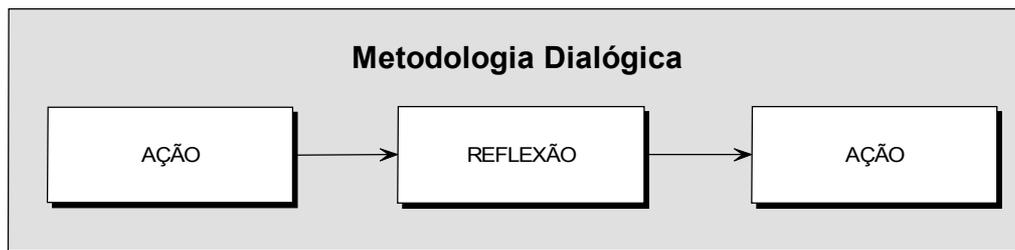


Figura 16 - Metodologia dos "talleres"

O Monitor Um dos aspectos principais destes *talleres* era que a monitora-investigadora se constituísse como mediadora cultural. Para isso, umas das competências principais que deveria ter o investigador era conhecimento da cultura das famílias, da língua, das dificuldades que as famílias recém - chegadas costumam encontrar, entendam como funciona o novo sistema escolar e conheçam estratégias que permitam uma colaboração efetiva entre as famílias no que diz respeito a sua tarefa de apoiar as crianças na escola. Neste caso, além do conhecimento específico sobre o tema interculturalidade, imigração e integração, o monitor/investigador deve desenvolver a sensibilidade necessária para perceber, nos participantes, os significados, os sentimentos não manifestados verbal e claramente, fazendo emergir o conteúdo relacionado à tarefa, ao tema e não à pessoa.

A **Avaliação** dos *talleres* se deu de forma processual, contínua e formativa. Aumenta a possibilidade de se criar um clima de interação entre professor e aluno, num espírito de reflexão contínuo.

Através das produções escritas que realizamos, sistematizamos as percepções e os sentidos das famílias, utilizamos também questionário inicial e um outro final, fizemos observação participante, anotações nos diários sobre o grau de participação, implicação e assistência às distintas sessões.

Assim, a avaliação teve um caráter mediador, não tomando os saberes como algo estanque, estáticos, mas passíveis de serem mediados, estando voltados às perspectivas futuras dos sujeitos, concedendo-lhes oportunidades de reconstrução dos seus conhecimentos mediante o diálogo, visando um processo dialético que busca o desenvolvimento da ação transformadora.

4.6.5.2 – *Talleres Investigativos*

Com a intenção de interpretar e compreender as expectativas das famílias imigrantes recém chegadas em relação à escolarização dos seus filhos e filhas, perceber os diferentes significados que estas famílias atribuem à escola e a comunicação com os professores, foram os objetivos principais dos *talleres* investigativos.

O *taller* investigativo partilha muitos dos requisitos do grupo focal no que diz respeito às características dos atores sociais que são convocados. Técnica de grande importância às pesquisas participativas e colaborativas oferece a possibilidade de abordar, desde uma percepção integral, problemáticas sociais que requerem alguma mudança ou desenvolvimento. Os *talleres* partem do diagnóstico de tais situações, passando pela identificação e valoração de alternativas viáveis de ação, até um plano específico de transformação.

“Utilizar el taller como dispositivo investigativo es pertinente en aquellos proyectos que asuman la complejidad de la realidad social, la diversidad subjetiva y contextual, los distintos ámbitos, momentos e intereses en los que se construyen, socializan y apropian conocimientos, ya que permiten modificar las formas de comprender, expresar, sentir y actuar sobre la realidad personal y social.” (Ghiso, 1999, p. 151).

Utilizar os *talleres* como dispositivo investigativo fortalece os paradigmas de pesquisa emergentes em que a construção do conhecimento é entendida dentro de uma perspectiva construtiva e dialógica, desenvolvendo competências comunicativas e articulando distintas formas de compreensão, expressão e práticas sociais. A utilização dos *talleres* como técnica de investigação serve tanto para reter informações como para o planejamento. O uso do *taller* requer um compromisso dos atores sociais, além de grande capacidade de convocatória, animação e condução dos investigadores-monitores.

Os *talleres* desenvolvidos em Vilassar de Mar associados ao caráter formativo tinham caráter investigativo pelos seguintes aspectos.

- **Intencionalidade clara**, um foco definido e a constituição de um grupo selecionado a partir de algumas características comuns- identitárias- não sendo, portanto, um grupo espontaneamente formado a partir de determinadas características;
- **Pacto com os participantes**: as famílias que participaram dos *talleres* sabiam que este se tratava de uma formação sobre a realidade das escolas na Espanha, ou seja, seu funcionamento, princípios, normativas etc, bem como tinha caráter investigativo¹⁵⁰.
- **Caráter qualitativo**: Tinha como meta discutir e elaborar, desde a perspectiva experiencial das famílias, o tema sobre a comunicação nas escolas; o objetivo de discutir um tema de interesse coletivo, trazer à tona múltiplas visões, expectativas e sentimentos em relação à comunicação nas escolas, propor alternativas para os problemas.
- **Utilização das técnicas para coletar as informações**: O interesse era registrar como as famílias elaboravam, grupalmente, a realidade e experiência com as escolas, para isso utilizamos questionários, diário de campo e fotografias.
- **A análise da informação coletada**: seguia a critérios, foi contrastado com outros instrumentos: questionários inicial e final, anotações e observações, entrevista coletiva etc.

¹⁵⁰ As apartações eram completas voluntárias. As famílias podiam eleger se queriam ou não participar da investigação, de modo individual. Deste modo, as famílias convidadas a participar dos *talleres* poderiam eleger se queriam participar ou não da investigação. A decisão em participar dos *talleres* formativos não estava vinculada à participação dos *talleres* para investigação.

Em geral o *taller* incentivava a reflexão coletiva e depois a reflexão em pequeno grupo com a intenção de coletar as representações das famílias coletivas e as representações individuais. Foi um espaço de escuta, fato este que criou disposição para a participação das famílias. Serviu de espaço dinamizador e de diagnóstico das expectativas e atitudes das famílias em relação à escola. O objetivo principal foi “dar voz” aos atores da pesquisa no sentido de facilitar o processo de tomada de consciência para a transformação da realidade.

Desse modo, o trabalho com os *talleres* possibilitou uma oportunidade de um pensar coletivo um tema que integra o cotidiano dos participantes; criou um espaço específico para trazer à tona os conhecimentos, a compreensão e a interpretação da realidade escolar das famílias trazida dos seus países de origem, bem como a experiência desenvolvida na Espanha; fomentou um lugar dialógico que articulava formação e investigação, integrado as representações sociais das famílias acerca da escola e ao mesmo tempo confrontar o conhecimento das famílias construído a partir de suas experiências; foi um espaço singular de criar estratégias comunicativas entre família e escola em contexto de diversidade, dentre outros.

A seguir explicaremos o desenvolvimento dos conteúdos e atividades desenvolvidas nas sessões dos *talleres* de Vilassar de Mar. Apresentaremos, a título de síntese, as estratégias que utilizamos para proporcionar que as famílias falassem sobre suas experiências, impressões e representações sobre a comunicação nas escolas.

4.6.5.3 - A realização dos talleres

A partir destes aspectos investigativos e formativos, organizamos oito *talleres* de aproximadamente duas horas cada um, com famílias latino-americanas sobre o tema da participação e comunicação na escola. Os grupos foram realizados uma vez por semana, nas instalações de uma escola pública de Vilassar de Mar.

A figura abaixo permite visualizar as fases em que distinguimos o processo de investigação mediante os *talleres*:

Fases	Aspectos
Exploratória	Reuniões com o grupo de investigação Leitura do projeto Canadense Determinação dos objetivos e questões da investigação.
Preparatória	Conhecimento do contexto: escolas/comunidade Reuniões com os ajuntamentos Entrevista com as famílias Revisão e adaptação do projeto Desenho do programa
Aplicação	Desenvolvimento e avaliação dos <i>talleres</i>
Análise e interpretação	Análise e síntese dos documentos Elaboração do informe final.

Tabela 20 - Fases de realização dos “talleres”

Para clarificar a dinâmica de construção e concretização dos *talleres*, apresentaremos uma síntese das fases informadas anteriormente:

a) Fase exploratória

Como vínhamos afirmando anteriormente, no âmbito das investigações contemporâneas sobre a participação das famílias imigrantes nas escolas, quase todos os estudos consultados coincidem em apontar a dificuldade de participação e a necessidade de criar novos canais de comunicação entre os progenitores e a instituição escolar. Ciente da importância de um estudo desta natureza, não somente para interpretar esta realidade, mas para propor estratégias de mudança e apontar novos caminhos,

encontramos no Grupo EDI-Escola, Diversidade e Integração o *locus* para pensarmos esta questão juntos com professores, administradores e investigadores universitários¹⁵¹.

Foi neste espaço que nos propusemos realizar um projeto piloto “*talleres* para famílias recém chegadas” a um grupo de progenitores latino-americanos. Através das reuniões do grupo de investigação pudemos traduzir e adaptar os *talleres* ao contexto espanhol.

O processo de adaptação foi centrado em três dimensões interrelacionadas (Oliver: 2007)

- ***A dimensão contextual:*** defende a necessidade de contextualizar os materiais formativos em todas suas vertentes: epistemológicas, axiológicas, metodológicas e aplicativos, demarcando a realidade a complexidade da realidade educativa a qual nos propusemos formar.
- ***A dimensão formativa:*** mostra a necessidade de mudança no modelo formativo que se aplica na comunidade educativa. Busca-se que a relação comunicativa entre os componentes da mesma: docentes, alunos, famílias e entorno educativo seja a adequada para lograr una boa integração e convivência intercultural.
- ***A dimensão pessoal:*** entende que as famílias procedentes da imigração assumem um papel central na construção de sua própria formação. Passam de ser objeto da formação a sujeito da formação.

A partir desta leitura de adaptação fica claro que a ideia central não era transportar material pedagógico de um país a outro sem respeitar o contexto, as

¹⁵¹ O grupo EDI é composto por profissionais de diferentes setores e experiências educativas: “*profesores/as que se encuentran en las denominadas "Aulas de acogida", espacio escolar dirigido al alumnado inmigrante recién llegado a Catalunya; investigadores/as universitarios/as de pedagogía y psicología relacionados con esta problemática, personal técnico mediador entre las políticas educativas y la realidad de las escuelas y estudiantes de doctorado interesados en esta temática. Estas diferentes voces nos permiten entrelazar el análisis teórico y el práctico y delimitar qué tipo de necesidades emergen de la práctica profesional, y qué herramientas parecen ser más útiles*”s.

peculiaridades, as idiossincrasias dos sujeitos sociais e contextos escolares, mas a partir de uma experiência bem sucedida de formação e investigação e, desta experiência, propor encaminhamentos com a finalidade de criar pontes de comunicação entre famílias e escolas.

b) Fase preparatória

A fase preparatória se divide em quatro partes interrelacionadas: análise bibliográfica, reuniões preliminares, entrevistas com as famílias e construção do projeto.

- ***Análise bibliográfica:*** durante esta fase fizemos a revisão dos conceitos principais que davam suporte aos *talleres* e revisão das políticas educativas para os alunos e famílias imigrantes na Espanha, especificamente na Catalunha;
- ***Reuniões preliminares:*** Apresentamos o projeto de formação e investigação *Taller per familiars noves* à prefeitura de Vilassar de Mar, ao setor de educação. Reunimo-nos com educadores sociais, Secretaria de Educação e Trabalhos para apresentar o projeto e fazer a parceria-convênio. Nesta reunião explicamos o propósito, metodologia, e resultados que esperávamos deste projeto, bem como explicamos o caráter investigativo que tinha a realização destes *talleres*. Em conformidade com nossa proposta, o setor de educação se responsabilizou por diagnosticar se as escolas tinham ou não interesse em um projeto com esta temática. Fato este que se confirmou depois das entrevistas com os diretores que manifestavam os problemas que enfrentavam para tratar a temática da comunicação com as famílias recém - chegadas. A partir disto, um educador social da prefeitura nos acompanhou a visitar as escolas e apresentar o projeto às diretoras e as coordenadoras pedagógicas. Depois da apresentação do projeto a diretora ficou responsável- porta voz- por fazer chamadas telefônicas a famílias com o perfil que buscamos, concedendo entrevistas individuais com cada família para apresentação do projeto.

- ***Entrevistas com as famílias:*** Fizemos entrevistas com todas as famílias que havia manifestado interesse em participar de um projeto desta natureza. E, a partir destas entrevistas, fomos selecionando as famílias que se enquadravam com a proposta que íamos desenvolver, a partir de critérios claros, como explicaremos no item sobre os sujeitos da pesquisa. Nesta reunião explicávamos nossa proposta e coletávamos informações sobre os interesses específicos como: tema a tratar, horário de início e final, tempo de duração, etc. As famílias demonstravam bastante interessadas em participar das definições do processo formativo. Retratam que tinham muitos “papeis” em casa explicando as normas da escola, mas efetivamente não tinham se debruçado a estudar e entender. Este fato foi o que mais chamou a atenção dos participantes: saber como funciona a escola na Espanha. A maioria tinha somente as referências dos seus países de origem, fato que dificultava a comunicação.
- ***Construção do projeto:*** a partir dos dados bibliográficos, do mapeamento do contexto e das entrevistas com as famílias tínhamos referências suficientes para atender às famílias latino-americanas de Vilassar que queriam e podiam participar do projeto.

Este processo foram de suma importância para trabalharmos o *taller* de investigação. Como veremos abaixo, estes dados formam a parte diagnóstica do projeto de tese.

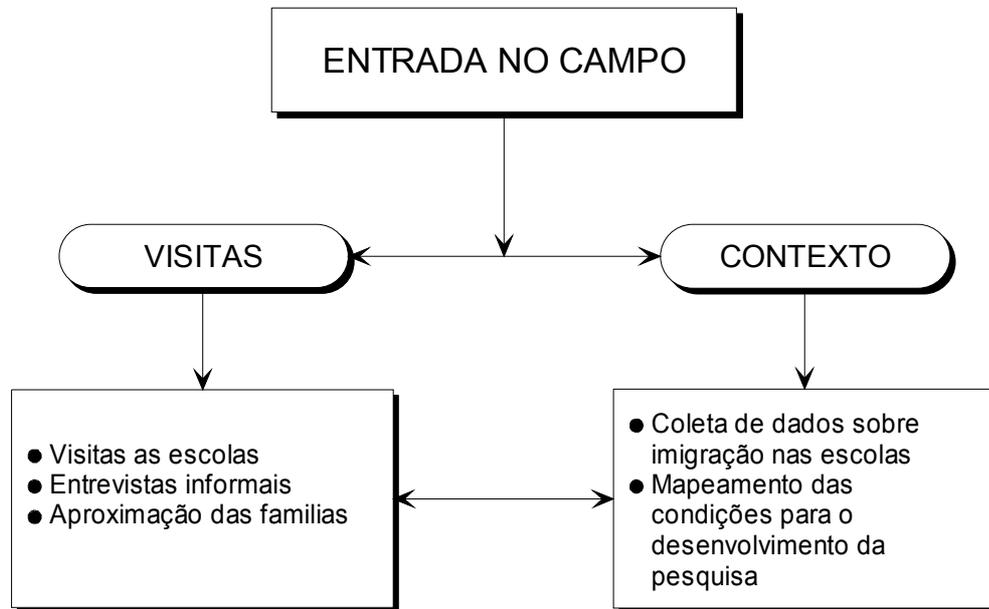


Figura 17 - Entrada no campo

c) Fase de aplicação

Como era previsto, nesta fase celebramos *talleres*. Celebram-se os oitos *talleres*. As sessões eram bastante dinâmicas, as famílias participavam ativamente com suas vivências e experiências pedagógicas. No capítulo de análise de dados, interpretaremos estas vivências. Apresentaremos a seguir, a título ilustrativo, um resumo dos *talleres*.

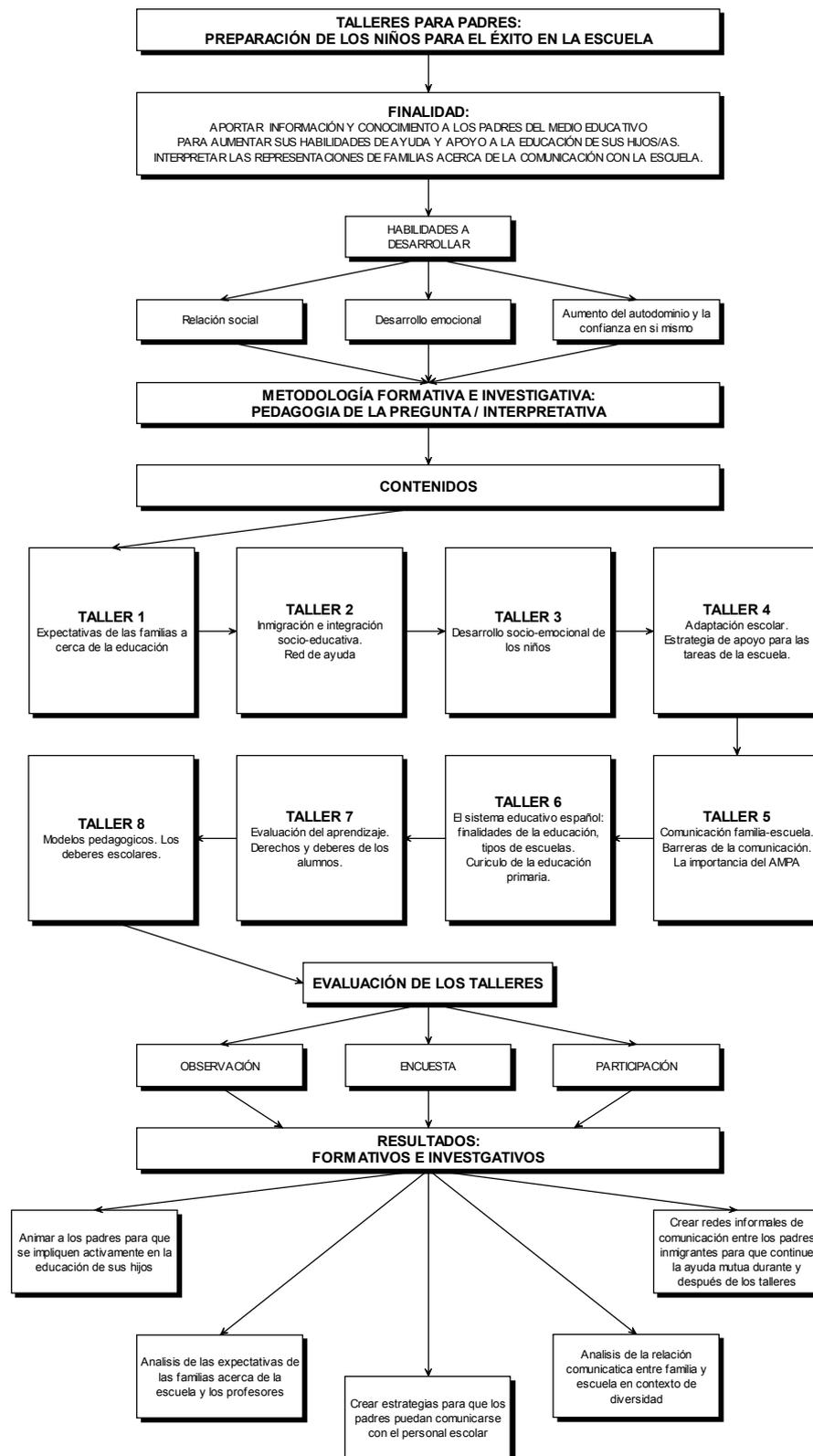


Figura 18 - Resumo dos “talleres”

d) Análise e interpretação

A informação coletada foi ordenada e sintetizada para a construção do informe final. Utilizamos várias fontes para coletar as informações: escritas, gestual, desenho, falas etc. O trato das informações coletadas nos *talleres* foi analisado em três momentos: um primeiro momento através da leitura das produções das famílias durante a realização dos *talleres*, leitura das anotações dos relatos do educador social sobre as representações das famílias e leitura do nosso diário com os comentários sobre cada *taller*, um segundo momento no qual foi ordenados os conhecimentos por categoria (articulando os conteúdos que trabalhamos (teória) com empiria (a energia de outras categorias que surgiram no processo de discussão com as famílias e um último momento de descrição e análise das informações)).

Dimensões	Conceito
Expectativas	As expectativas sobre o êxito dos alunos têm um papel fundamental como guia de conduta dos mesmos. As aspirações das famílias determinam a relação que os filhos mantêm com as escolas e com os companheiros
Acolhimento	Processo de abertura e espaço para o encontro com o(s) outro (os), iniciando uma relação dialógica tendo como base compartilhar vivências, aceitar, respeitar e dar lugar a outros universos culturais. Diálogo entre culturas, processo que busca a integração através de uma prática dialógica de intercâmbio e comunicação entre grupos culturais ou pessoas.
Comunicação família escola	Processo dialógico de interação entre os progenitores e a escola para alcançar o apoio educativo dos estudantes
Acompanhamento educativo	Relação direta, duradoura e processual entre progenitores e seus filhos, ao lado da escola, para colocar em prática estratégias de apoio, ajuda e recursos que os estudantes necessitem para triunfar na escola. Acompanhando a frequência e o desempenho na escola, participando de conselhos escolares, reuniões, orientações para a realização dos deveres, entre outras ações.
Currículo	Processo social que acontece no interior das escolas que envolvem uma parte instituída (programas, projetos, regulamentos etc.) e outra parte instituída pelos atores pedagógicos (professores e alunos) através de suas crenças e representações sociais.

Tabela 21- Conceituação das categorias

Para explorar as dimensões citadas acima, trabalhamos os seguintes conceitos:

Dimensões e temas trabalhados	Expectativas	Esperanzas/sueños/deseos de los padres para sus hijos Maneras de alcanzar esperanzas/sueños/deseos de los padres para sus hijos esperanzas/sueños/deseos en el ámbito escolar Adaptación escolar - expectativas de las familias Estrategias de apoyo para la adaptación escolar Las rutinas promueven la adaptación
	Currículo	Un leve introducción al sistema escolar Organización de la enseñanza Tipos de escuelas Educación infantil y primaria: finalidades, materias Métodos de enseñanza Los deberes La evaluación Funciones de los Maestros
	Acolhimento	Características de las escuelas acogedoras Mantenimiento de las relaciones con las escuelas Barreras en la asociación de padres de las escuelas Como superar las barreras de comunicación Como mejorar la sensibilidad de las escuelas Explorar la necesidad de un grupo de enlace con su misma comunidad
	Integração	Grupos de apoyo Inmigración y adaptación Impactos de la inmigración en las familias Experiencias ante prejuicio

Tabela 22 - Dimensões e categorias dos “talleres”

A seguir explicaremos as técnicas que utilizamos para analisar as informações coletadas durante todo o processo de investigação.

4.7 - A interpretação das informações

A análise da informação coletada durante a investigação é uma tarefa complexa e criativa que reúne rigor e trabalho sistemático. Isso exige do investigador um olhar multifacetado das informações, com a finalidade de sistematizar os conhecimentos a partir de uma leitura complexa.

A etnografia como modalidade da investigação social tem algumas dificuldades no que concerne aos aspectos relacionados no rol do investigador e dos informantes através da leitura das subjetividades. Diante disto, buscamos nos apoiar em uma variedade grande de informações, procedente de fontes distintas, buscamos triangular todas estas informações, cruzando diferentes tipos de dados. Para isso, utilizamos as seguintes estratégias:

- Seleccionamos com muito cuidado as pessoas que participaram do processo de investigação;
- Permanecemos por muito tempo para estudar o caso, buscamos ganhar confiança das pessoas, implicarmos na realidade educativa para termos uma visão mais complexa sobre o tema estudado; estudar a arte do contexto, da realidade natural das famílias e escolas;
- A construção do método se deu de forma flexível, sendo um processo aberto de idas e vindas, possibilitando descobertas, estivemos atentos a todas as informações, os acontecimentos, as pessoas, as emoções etc;
- Buscamos interpretar o que ocorre na comunicação em contexto de diversidade desde o ponto de vista de quem atua e inter-atua na situação: analisamos as informações tentando captar as representações das famílias e professores sobre as dificuldades comunicativas, a integração, o acolhimento, as necessidades e expectativas de ambos os sistemas;

- Considerar a situação do o ponto de vista do participante a partir de uma prática dialógica, entendendo o problema do o ponto de vista dos implicados através de muitos instrumentos de análise;

O processo de análise das informações não se deu na última etapa da tese, mas desde o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa. Quando entrevistava os professores e famílias, no momento que lia os questionários, quando escrevia no diário as análises dos *talleres* etc. foi um processo de leitura, releituras e inferências sobre as informações. A cada leitura descobria sentidos existentes, construía relações, revisava algumas categorias e incluía outras.

Concretamente depois que terminei o trabalho de campo, das leituras e releituras, das conversas com os amigos investigadores e com as orientações das doutoras Nuria Rajadell e Carme Oliver conheci o programa informático N-VIVO que me ajudou a sistematizar as informações.

4.7.1 - Desvelando os sentidos

Para compreender e interpretar as representações propostas como objetivo da presente pesquisa, optei pela metodologia de análise de conteúdo. Esta pode ser definida como “*uma técnica de pesquisa para fazer interferências válidas e reaplicáveis dos dados para o seu contexto*” (Krippendorff apud Menga, 1986, p. 41). Esta pode ser feita através de unidade de análise que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. A escolha da unidade de análise foi determinada pela natureza do problema pesquisado, do referencial teórico e das questões que orientaram a pesquisa.

“Pode-se haver variações na forma de tratar essas unidades... Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análises da estrutura lógica de expressões de elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar aspectos políticos da comunicação,

outros, os aspectos psicológicos, outros ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante.” (André; Menga, 1986, p.41).

Nesse sentido, optamos por analisar o texto como um todo, na tentativa de não perder a pertinência das informações obtidas junto aos interlocutores. Por se tratar de uma ação comunicativa, a análise do conteúdo deve levar em consideração:

“(...) a natureza efêmera do fenômeno da significação. Ela pode mostrar-se simplesmente como indicativo, demandando um esforço interpretativo radical em direção ao mundo tácito ou subjacente da vida simbólica, sempre crivada de interesses e ideologias. Nesse sentido, o conteúdo pode ser manifesto ou latente. Nesse último caso, principalmente, postula que a significação real e profunda do material analisado reside além do que é expresso. Trata-se de descobrir o sentido velado, em opacidades, em palavras, das frases e das imagens que constituem o material analisado. Assim, o dito e o não dito na análise de conteúdo são apreendidos numa gestalt onde figura e fundo devem ter a mesma importância analítica” (Macedo, 2000, p.20).

A partir desse entendimento da ação comunicativa compreendemos que a análise de conteúdo não deve ser de um recorte da fala ou documento, mas deve ser feita do texto como um todo. Nesse sentido, como aponta Macedo (2000).

“(...) analisar um conteúdo de forma pertinente implica em torna-se membro... Quer dizer, encharcar-se ou fazer parte da linguagem praticada pela comunidade. Portanto destacar fragmentando o conteúdo da comunicação do contexto onde se dá, com o objetivo de analisá-lo, é uma prática arbitrária inconcebível (...)” (p. 209).

A análise do conteúdo foi realizada com base nas percepções, intuições e impressões do pesquisador. Esse tipo de análise exige do pesquisador um grande rigor.

A leitura efetivada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma “leitura à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, a semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes e de significados (manipulados), outros “significados” de naturezas psicológicas, sociológicas, política, histórica, etc. (Bardin, 1977, p.41). É fundamental que se estabeleçam categorias de análises¹⁵².

4.7.1.1 - A categorização dos instrumentos

As categorias vão ser frutos do diálogo entre empiria e teoria, num movimento entre o real e a fundamentação teórica. A escolha das categorias não se deu a partir de uma visão apriorista, fruto de uma verdade a priori, mas foi selecionada no movimento de análise entre informações teóricas (dedução) e fruto das emergências das informações coletadas através das técnicas de pesquisa (indução).

A opção em fazer categorias que articulassem o cenário dedutivo e indutivo é fruto do entendimento que a realidade não cabe em um conceito, é preciso construir certo distanciamento teórico, a fim de edificarmos, durante e depois da investigação, uma abertura aos acontecimentos em curso. Ao concluir a coleta de informações, as inspirações teóricas são retomadas, fazendo-as trabalhar criticamente no âmbito das interpretações saídas do estudo concreto. Neste encontro, tencionado pelos saberes já sistematizados e “dados” vivos da realidade, nasce um conhecimento que se quer sempre enriquecido pelo ato reflexivo de questionar, de manter-se curioso. (Macedo, 2000, pp. 206/7).

Foi a partir desta perspectiva que a escolha das categorias desta tese foi construída através de um processo paulatino de construção, reconstrução e desconstrução de conhecimentos. A busca da significação atribuída às narrativas se deu

¹⁵² A noção de categoria aqui não se refere a uma estrutura fechada, mas perspectivas ou noções subsunçoras.

através da leitura pontual dos testemunhos para lograr um conhecimento. Para sistematização das informações obtidas através das entrevistas com os professores e com as famílias foram definidos os seguintes grupos de análise, segundo as explicações e discursos dos entrevistados.

O software NVIVO foi utilizado na categorização das entrevistas. O programa permite a elaboração das categorias de análise para a busca dos significados, codificar, recuperar as informações e facilita uma leitura pontual para lograr um esquema para interpretação mais densa.

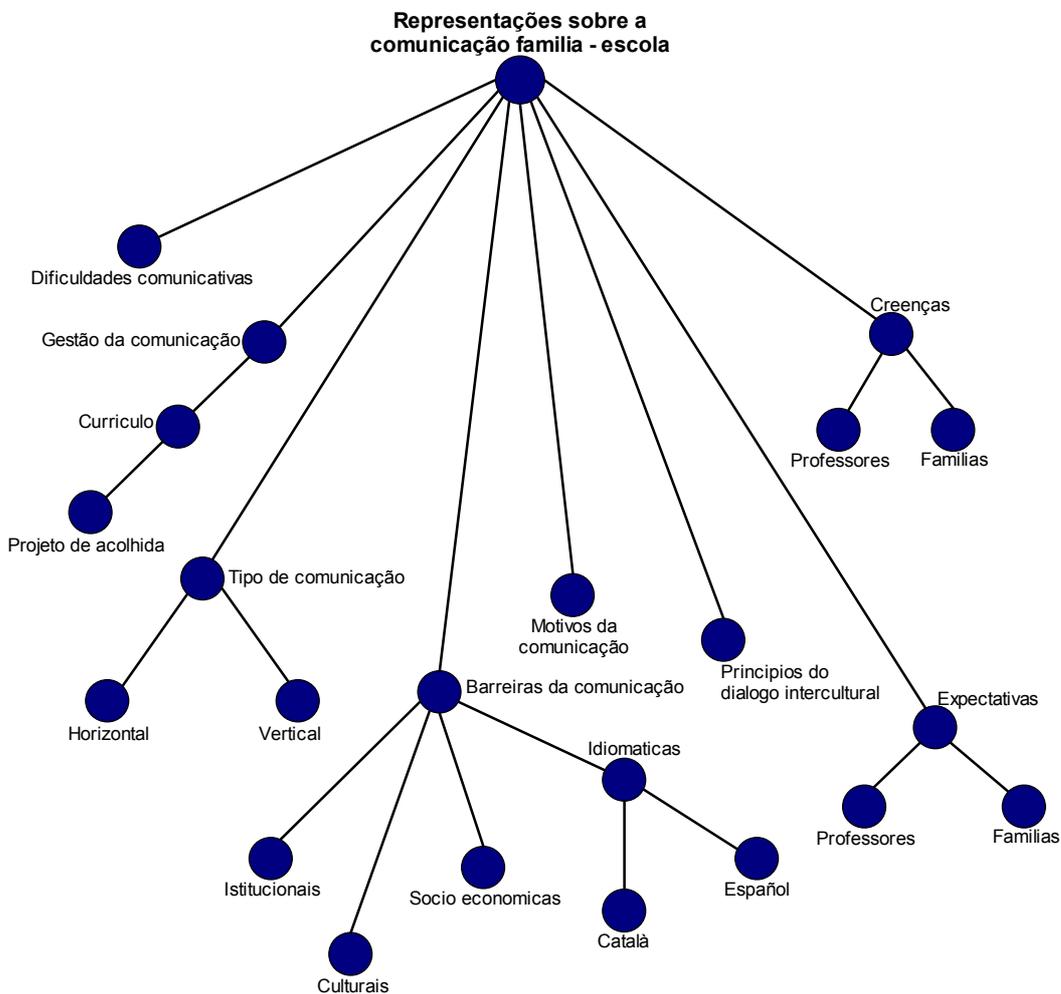


Figura 19 - Árvore das categorias

As etapas de análise e interpretação das informações foram: leitura e análise de todas as entrevistas, classificação das mesmas por grupo de escola e de famílias.

Agrupamento das unidades de texto, das ideias afins. Organização a partir de categorias dedutivas e construção de categorias indutivas através da leitura dos textos, sistematização das informações em categorias dedutivas e indutivas, leitura do texto categorizado, aprofundamento em aspectos específicos, re-agrupamento das categorias afins,

No primeiro momento utilizamos das referências epistemológicas que orientaram o processo de construção do capítulo teórico, as investigações realizadas sobre família e escola em contexto de diversidade. Todas as técnicas de coleta de dados partiam de cinco variáveis: comunicação família e escola, integração socioeducativa, determinantes curriculares, acompanhamento educativo, expectativas das famílias sobre escola e dos professores sobre as famílias imigrantes.

O processo de categorização não se deu de forma instantânea, mas foi através da leitura dos documentos, vi que uma primeira leitura – impressão alguns pontos importantes e fiz uma categorização inicial. Depois de outras leituras, recategorizei e fiz uma outra recodificação das informações em categorias principais e categorias livres. A partir desse processo de leitura e releitura preparei os sistemas de documentos nas categorias que seguem abaixo:

Processo indutivo/dedutivo		
Dedutiva	Indutiva	Proposições agrupadas
Comunicação família e escola	Formas de comunicação	Para resolver problemas Para retroalimentar aprendizagem dos alunos
	Tipo de comunicação	Comunicação vertical Comunicação horizontal
	Dificuldades comunicativas	Ajuda aos deveres Apoio ao processo educativo
	Barreiras comunicativas	Econômicas Linguísticas Cultuarias Institucionais
	Elementos para construção de um diálogo intercultural	Reconhecimento Esforço compartilhado

Tabela 23 - Categorias indutivas / dedutivas

Categoria dedutiva	Contextualização
Comunicação família/escola	Processo dialógico de interação entre os progenitores e a escola para alcançar o apoio educativo dos estudantes

Tabela 24 - Descrição das categorias

Enfim, buscamos, através da análise dos conteúdos fazer uma leitura múltipla da realidade estudada na tentativa de fazer inter-relações entre a complexidade de sentidos que foram captados ao longo da tese, procurando através do que ouvimos, vimos e compreendemos fazer uma síntese, levando em consideração os significados, explicações sentimentos, e experiências das pessoas entrevistadas.

4.7.2 - Triangulação das informações, sujeitos e perspectivas.

A triangulação pode ser entendida como um elemento integrador dos diversos instrumentos metodológicos, como um elemento indicador de qualidade da investigação, entendendo que incide tanto na seleção e aplicação dos instrumentos, na análise dos dados e na elaboração do informe final.

A triangulação proporciona o contraste e a complementaridade no processo de coleta de informação, permitindo descrever e representar o fenômeno social desde uma concepção complexa, dentro de uma análise multifacetada, abarcando diferentes perspectivas dos atores investigados e do contexto. É um eixo transversal que garante a validade que outorga confiança da nas estratégias metodológica.

“La triangulación permite obtener visiones (informaciones) desde diferentes puntos de vista; cada forma de aplicación de la triangulación permite advertir elementos complementarios de una realidad compleja, que analizada, vista, explicada o valorada desde una sola óptica, quedaría incompleta y tendenciosa en cuanto a la interpretación y comprensión del fenómeno objeto de estudio. Como que la realidad es múltiple y es

dinámica, es del todo imprescindible aplicar y desarrollar formas que nos permitan abarcarla holísticamente.” (Jimenez,B. 2002, p. 30).

A triangulação é caracterizada como uma aproximação de múltiplos métodos para conhecer dados sobre um problema em oposição a uma leitura singular. Buscando através de diversas fontes (documentos, observação, diário de campo, entrevista, grupo focal, *talleres*, etc.) pontos de vistas diferentes para contrastar a fidelidade.- coerência entre os mesmos

Do mesmo modo, como adverte Gutiérrez Pérez (1999: 28) “en ocasiones los procesos de triangulación se mezclan y se superponen entre sí dando lugar a procesos de doble o triplemente triangulados según requerimientos de cada ocasión. Geométricamente podemos representar este proceso de la siguiente forma: Independientemente de estas consideraciones, estos parecen ser los argumentos que justifican la necesidad de la triangulación:

- Al ser una realidad, la educativa, dinámica y cambiante en la que intervienen fundamentalmente relaciones humanas, intenciones, motivaciones y valores, cada persona, grupo, institución o sociedad puede percibir, ante un hecho determinados, distintos significados que es necesario constatar.
- No todos los instrumentos cualitativos de recogida de datos (ni por supuesto los cuantitativos, que también pueden utilizarse) poseen las mismas potencialidades de adecuación, sensibilidad o finura para captar las informaciones de igual modo.
- Puesto que el investigador es uno (considerado uno por uno) cada uno puede advertir elementos conceptuales ligeramente diversos (subjetividad del investigador) delante de los mismos datos e informaciones.
- No siempre la primera razón interpretativa o la primera aparición de ciertas evidencias debe conformar el espíritu indagador del investigador, la triangulación refuerza, consolida y mantiene los hallazgos.

Enfim, a triangulação é uma proposta integradora que reúne um controle de qualidade na interpretação, permitindo múltiplas leituras que podem corroborar entre observadores (interpessoalmente) e contrastar empiricamente com outras séries similar de dados (Bisquerra, 2004).

Assim, buscamos, ao longo do processo, que a investigação das representações das famílias e professores manejassem as informações com aproximação e distanciamento, isto é, aproximação do tema considerando que tínhamos vivências com as pessoas investigadas, mantendo uma relação íntima e dialógica cotidiana e distanciamento para captar o mais novo, fazer descoberta. Este processo se realizou através de idas e vindas, contrastes de informações, retornos das mesmas aos sujeitos para uma tomada de consciência.

Capítulo V - Análise e interpretação das informações

Análise e interpretação das informações	Análise e interpretação das informações	<ul style="list-style-type: none">• Análise dos <i>talleres</i>• Análise dos questionários• Análise das entrevistas
	Conclusões	<ul style="list-style-type: none">• Reflexões finais
	Proposição	<ul style="list-style-type: none">• Modelo formativo para famílias imigrantes

5.0 - Introdução

Depois de mapear os conceitos principais, os quais orientaram nossa investigação e os fundamentos teórico-metodológicos com suas respectivas técnicas de coleta e análise da interpretação das informações pesquisadas, neste capítulo nos propomos analisar os resultados da investigação propriamente dita.

A análise se efetuará em duas partes. A primeira dividida em três momentos: a analisar os dados quantitativos, através da leitura e interpretação dos questionários aplicados às famílias imigrantes e professores; análise das entrevistas com ambos os sujeitos da pesquisa; análise dos resultados dos *talleres* realizados com as famílias latino-americanas. Em uma segunda parte, realizaremos a triangulação das informações coletadas, seguidamente apresentaremos as conclusões, os limites das investigações e as proposições para formação das famílias recém chegadas.

5.1 - Análise dos talleres

A análise das informações dos *talleres* para *famílias novengudas* foi realizada a partir da perspectiva qualitativa de investigação. Procuramos entender a comunicação no contexto de diversidade através da interpretação dos significados, refletindo e analisando sem divorciar o ato, a palavra ou gesto do seu contexto para não perder de vista o significado (Bogdan e Biklen, 1994: 48). Buscamos com isto captar as representações das famílias latino-americanas através da interpretação das expressões e ações, buscando compreender os significados, produzidos pelos atores e atrizes pesquisados, recuperando a significação dada a partir do entorno, do seu cotidiano.

5.1.1 - Características dos talleres

Os *talleres* foram pensados como um elemento formativo e investigativo sobre a relação das famílias imigrantes latino-americanas no/com entorno escolar catalão.

Buscou-se, através dos *talleres*, proporcionar informações sobre o funcionamento da escola e o desenvolvimento sócio emocional das crianças, bem como compreender as representações dos progenitores acerca da comunicação com a instituição escolar em contexto de diversidade, desvelando suas expectativas, suas necessidades e suas respostas. Para isso utilizamos um questionário inicial e final, produções escritas, registros das discussões⁹¹, anotações das reflexões sobre cada *taller*.

Esta estratégia metodológica não foi pensada como uma investigação avaliativa de um programa para famílias, mas, sobretudo como uma estratégia de formação para incitar a reflexão sobre as representações das famílias sobre a escola, um espaço de dar a voz aos progenitores para explicarem suas experiências escolares, enfatizando especificamente os sentidos sobre a comunicação com a instituição escolar.

Para captar estas representações, organizamos os *talleres* em oito sessões, de abril a junho do ano de 2007. Cada sessão durava de uma hora e meia a duas horas e eram realizadas uma vez por semana. A organização das sessões era articulada em três momentos: um primeiro momento de reflexão, com a intenção de captar os conhecimentos prévios das famílias sobre o tema que ia ser tratado. Um segundo momento de produção escrita individual ou em pequeno grupo e um terceiro momento de socialização de informações sobre o sistema educativo catalão, e por último, as reflexões das ações (conclusões). Assim o princípio que norteava a realização dos *talleres* era a ação-reflexão-ação, ou seja, partíamos dos conhecimentos prévios das famílias sobre a escola, debatíamos o tema, trazendo à tona as informações legais (direitos e deveres, tipo de currículo, modelos metodológicos, etc.) e fomentávamos uma reflexão sobre a ação.

⁹¹ Durante toda a realização dos *talleres* contamos com a presença de um educador social que estava responsável por registrar as discussões que ocorriam durante as sessões.

5.1.2 - Descrição do grupo

O grupo era composto por dez famílias latino-americanas. Apesar de na primeira sessão contarmos com a participação de um pai, o grupo era composto eminentemente por mães. Havia duas mães brasileiras, duas argentinas, uma peruana, uma boliviana, duas paraguaias, uma equatoriana, uma cubana e uma dominicana. As idades das latino-americanas 25% tinham menos de trinta anos, 33,3% tinham de 30 a 40 anos, 33,3% tinham de quarenta a cinquenta anos e somente 8,3% tinham mais de cinquenta anos. Em geral as famílias viviam na Espanha de três meses a cinco anos. Todas trabalhavam em seus países de origem, ao passo que na Espanha duas estavam estudando, cinco não tinham trabalho e uma estava trabalhando. A maioria das mães tinha formação escolar média, somente duas tinham formação universitária.

Todas tinham ao menos um filho em educação primária e havia uma mãe que tinha seu filho em educação infantil, mas queria participar do *taller*. As famílias eram provenientes de três escolas públicas de Vilassar de Mar.

5.1.3 - Com a voz as famílias imigrantes: expectativas, necessidades e respostas

A representação social não se opera no vazio, mas se traduz a partir da relação tempo/espaço, sujeito/objeto, indivíduo/sociedade. Então, ao produzir sentido, homens e mulheres se constroem e também constroem o mundo. Trazendo essa discussão das representações sociais sobre a comunicação família e escola em contexto de diversidade, os sentidos das famílias imprimem suas marcas na escola e são marcados por ela. Sendo assim, as representações, enquanto sistema de interpretação rege a relação dos progenitores com a escola, organizando suas condutas e comunicações.

Buscar capturar as representações das famílias e professores sobre a comunicação não é uma tarefa fácil, à medida que os teóricos do próprio campo apontam a dificuldade de definição dessa área de conhecimento. Analisar as

representações das famílias acerca da comunicação com a escola em contexto de diversidade significa desvela seus olhares sobre a instituição escolar, seus projetos migratórios, suas expectativas sobre o ensino e a aprendizagem, significa ainda, denunciar como tem sido o trato aos universos culturais distintos.

Através de um cenário de reflexão livre, as famílias manifestaram suas representações acerca da comunicação com as escolas e suas vivências como imigrantes. Comentaram como se relacionavam com as diferentes situações pessoais, sociais e culturais no âmbito da escola.

Como explicamos no capítulo metodológico, a análise dos *talleres* foi construída a partir das seguintes dimensões: expectativas das famílias acerca da escola, integração no contexto sócio educativo, comunicação com a instituição escolar e informações sobre o currículo de educação primária⁹². A seguir apresentaremos análise dos *talleres* conforme as dimensões citadas anteriormente.

5.1.3.1 - Expectativas

No primeiro *taller* trabalhamos as expectativas das famílias acerca da educação dos seus filhos e filhas. O tema foi desenvolvido com o auxílio da técnica “explosão de idéia”. A partir de um desenho de uma família com filhos cursando a educação primária e que teoricamente realizava um trabalho excepcional de acompanhamento educativo com os seus filhos, por isso, tendo uma excelente reputação social e escolar, solicitamos que as famílias discutissem em pequeno grupo o que era necessário para uma mãe ter estas características “*boa reputação*”, o que eram necessários para conseguir tal êxito e qual a diferença entre esta mãe em outro momento histórico e nos dias atuais. As famílias falaram das dificuldades em criar filhos na atualidade, as dificuldades de conciliar o trabalho e os estudos com a função doméstica e materna. Solicitamos as famílias que construíssem um listado com atividades/rotinas que ajudariam seus filhos a

⁹² As descrições destas dimensões encontram no capítulo metodológico.

ter um bom êxito escolar. As famílias apontaram a necessidade de acompanhar os filhos no processo de aprendizagem, construir rotinas de estudo, para acompanhar os deveres escolares e participarem das atividades das escolas, melhorando a comunicação com os professores, além da necessidade de possibilitar um ambiente familiar tranquilo para o equilíbrio emocional, educativo e cultural.

Ao mesmo tempo em que apontavam todas estas questões como fundamentais para o êxito escolar dos alunos, as famílias expunham as diversas dificuldades de ser mãe longe do seu entorno familiar (na Espanha). Em geral as famílias apontaram as dificuldades encontradas no país de acolhida, como exemplo as dificuldades de horário de trabalho, as barreiras idiomáticas, a falta de apoio de amigos, a saudade e necessidade dos familiares, dentre outras. Muitas famílias explicavam os desafios para suprir as carências dos filhos e filhas, tanto no plano afetivo (substituição das afetividades dos familiares) como no plano educativo (no âmbito lingüístico, de integração, de acompanhamento educativo), apontando que tinham que dedicar mais tempo e atenção para ajudarem a seus filhos se adaptarem e integrarem à escola e na sociedade. A maioria das famílias via as escolas como fonte de abrigo e acolhimento ao novo contexto, um espaço que serve de socialização com a nova cultura, como espaço de aprendizagem da língua e das tradições da cultura catalana, um lugar para jogar, por isso um espaço lúdico.

Mesmo com todas estas ideias positivas acerca da escola, as famílias explicitaram a necessidade de ajuda social para desempenharem o papel de mãe de forma eficiente como, por exemplo, serviços extra-escolares, ajudas econômicas, reforço educativo, apoio linguístico etc. Concluíram apontando que todas estas dificuldades são suportadas pela meta para o oferecimento de um futuro melhor aos filhos (no plano econômico e educativo).

Na mesma direção, o segundo *taller* tratou das esperanças/ sonhos/desejos das famílias. Solicitamos que as famílias fizessem uma lista com os cinco desejos que gostariam que realizassem com os seus filhos dentro de cinco anos. Em geral todas falaram de saúde, felicidade e educação. A maioria das famílias colocou o êxito

acadêmico em terceiro lugar, somente uma família colocou o êxito escolar em primeiro lugar. A partir das respostas foi provocada uma discussão sobre como concretizar o desejo do êxito escolar no contexto migratório. Os comentários giraram em torno do acompanhamento da família nas tarefas escolares, dos estímulos, valoração dos esforços, valoração das aprendizagens, ajudar a realização das tarefas escolares e apoio emocional. No que diz respeito à finalidade do êxito escolar ter sido exposto como um objetivo primordial, a maioria das famílias enfatizaram a necessidade dos estudos como um meio necessário para o progresso laboral e econômico, ao passo que somente três famílias comentaram a necessidade de estudar para ter conhecimentos sobre a vida, ser feliz e conviver com outras culturas.

Ainda trabalhando as expectativas das famílias, mas agora em relação às expectativas dos professores, o *taller* quatro enfatizou especificamente a perspectiva dos educadores sobre a predisposição escolar e a identificação de maneiras para preparar as crianças para o êxito escolar. A partir do desenho de uma escola “de educação primária” com muitas crianças ao redor do edifício, explicamos que “aquelas crianças do desenho” iam a escola pela primeira vez e que se tratava de crianças bem preparadas para a escola e, por isso, esperava-se o êxito escolar das mesmas. A partir desta situação foi solicitada a construção de uma lista, em pequeno grupo, sobre o que é necessário para estar bem preparado para alcançar o êxito escolar e triunfar na escola. O primeiro grupo enfatizou as seguintes questões: ajudar a canalizar as preocupações das crianças mediante a comunicação com os pais. Criação de rotinas de horário de aprendizagem e de diversão, independência de hábitos e individualização. Já o segundo grupo apontou a motivação como mecanismo fundamental para ajuda no processo de integração e êxito (positivar mediante a comunicação, como por exemplo, a comunicação com a escola) fomento da inteligência emocional, a autoestima, transmissão de segurança, apoio da família no processo de interação e intercâmbio com outras crianças).

Para continuar explicitamos uma pesquisa que evidenciava o desejo dos professores em relação ao perfil das crianças preparadas para alcançar o êxito escolar, apontando as seguintes habilidades e competência: competência social, habilidades lingüísticas, saúde emocional e conhecimentos e competência social. Em segundo

momento comparamos o desejo das famílias com os desejos dos professores para o apoio e a ajuda às crianças para alcançar o êxito escolar como, por exemplo: autoestima= a saúde emocional e independência de hábitos= competência social, etc. A partir desta comparação foi provocada a discussão: se os professores desejam o mesmo que as famílias, por que existem as dificuldades de aprendizagem? uma mãe fala da importância da conexão entre criança e professor. *Resulta importante la conexión profesor-alumno, porque si conectan el profesor puede obtener del niño lo que quiera. Hay profesores que sienten que el niño estorba y no pinta nada en el grupo, sobre todo cuando el resto de niños van bien. (Mãe 1)* enfatizando que não basta somente as famílias prepararem as crianças, mas é fundamental que os professores revejam suas crenças e representações sobre os alunos de determinada cultura, pois isso pode influenciar no fracasso escolar dos mesmos. Uma outra mãe enfatiza que um fator que pode facilitar o fracasso são as dificuldades comunicativas famílias e escola... *los problemas pueden ser resoltos con la comunicación, tube un problema en su momento opero que lo solucionó gracias a la comunicación establecida con el tutor (Mãe 2)* Explicando a necessidade de abertura entre ambos os sistemas para ajudar no processo de aprendizagem das crianças. Ao final da discussão foi enfatizada a confiança entre família e escola como elemento fundamental para a colaboração, o respeito mútuo e acompanhamento.

Enfim, as expectativas das famílias imigrantes sobre a escola no contexto catalão em geral são bastante positivas. As famílias, em geral, veem a educação como via de promoção social. Apesar de todas as dificuldades para criar seus filhos e filhas no contexto diferente culturalmente, as famílias demonstram motivação para a participação no contexto escolar. Entendemos que é necesario:

“(...) comprender que hace falta darles tiempo para que puedan entender algunas de las prácticas escolares que nosotros damos ya por supuestas y obvias (salidas, excursiones, protagonismo familiar en las tareas académicas en casa, etcétera), pues algunas de estas y otras prácticas no tienen sentido ni a veces nombre en otros contextos.”
Besalú (2004,p. 22.).

Dai a necessidade de espaço de formação sobre o sistema escolar, a urgência de investigações que não somente confirmem as expectativas, mas que proponham alternativas para as famílias recém - chegadas. Como preposição desta investigação, no último capítulo, apresentaremos um programa de formação para as famílias imigrantes na Espanha.

5.1.3.2 - Integração socio-educativa

São muitas as investigações que situam a participação das famílias imigrantes abaixo da participação das famílias Espanholas (Defensor del Pueblo, 2003; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003, Garreta; 2007a, 2008). Educadores e investigadores apontam que a baixa participação está relacionada a uma diversidade de fatores econômicos, lingüísticos, institucionais, culturais, etc.

Para compreender e interpretar as experiências das famílias latino-americanas no que tange à integração ao contexto catalão/Espanhol, trabalhamos no terceiro *taller* a integração socio-educativas dos progenitores. Inicialmente nos propomos a pensar a imigração a nível macro: expectativa sócio-laboral, dificuldades em nível de habitação, trabalho, e em seguida enfocamos a imigração sob o ponto de vista scio-educativo.

Através de um desenho de uma linha horizontal escrita em um extremo à palavra difícil e em outro extremo a palavra muito difícil, explicamos que esta linha representava a experiência das pessoas que abandonaram seus países e que a outra linha representava seus respectivos processos de adaptação na Espanha. Partindo da própria experiência das famílias pedimos que estas identificassem as causas que levam ao processo de mudança de um país a outro e as dificuldades e desafios encontrados para viver no país imigrado. Foram apresentados e discutidos diferentes projetos migratórios: havia famílias que buscavam uma vida melhor, de mais qualidade de vida para seus filhos, melhor educação, saúde e sistema de segurança, outras por melhores condições de trabalho, de salário e de futuro econômico. Os diferentes projetos migratórios determinavam a mirada das famílias sobre a Espanha. Havia famílias que estavam aqui

para trabalharem e não tinham intenção de ficar, fato que determinava uma mirada mais isolada e menos integradora, outras que mudaram por projeto de vida, tinham intenção de encontrar saídas profissionais e qualidade de vida para seus filhos, estes emitiam uma mirada mais aberta, outras que apesar de haver buscado um projeto de vida melhor, sentiam dificuldades para se integrar, sentiam muita saudade das famílias, fato que dificulta ainda mais o processo de integração⁹³.

Uma das famílias ao relatar a experiência de deixar seu país ficou bastante emocionada, falava das perdas, da saudade, do desconforto em ter que viver em outro país, explicando as tensões para a integração, a falta de tolerância das pessoas que viviam aqui, apontando que colocava muito de sua parte para integrar-se e não via o mesmo por parte dos espanhóis. Porém esta não foi a opinião da maioria das famílias, ao contrário, em geral as famílias expuseram as dificuldades em relação ao reconhecimento das diferenças e à necessidade de uma abertura por parte dos que chegam (imigrantes) e dos nativos (Espanhóis).

A partir destas considerações foi gerada discussão sobre as formas de atenção à diversidade. Enfatizou-se a necessidade do diálogo intercultural entre as famílias imigrantes a comunidade em geral, a necessidade de abertura, tolerância e reconhecimento aos universos culturais distintos. Neste *taller* houve muitas críticas a forma de acolhida na Espanha, foram enfatizados os prejuízos sobre a América latina, as diferenças de costumes de um país a outro e a necessidade de diálogo como fonte de entendimento e rompimento de conflitos. Uma família apontava os preconceitos e a xenofobia como o maior empecilho para a imigração, dizia que as pessoas não estavam preparadas para receber o novo contingente migratório. Cada família tinha experiência

⁹³ Confirmando esta análise, um outro estudo realizado por Garreta (1994) analisava as atitudes e as expectativas das famílias de origem africana residente em Lérida (Espanha), O estudo diferenciou três grupos: famílias *sonhadoras* com o projeto escolar dos seus filhos e, por consequência, tinham uma atitude participativa e estimulante, vendo a escola como possibilidade de melhoria social; um segundo grupo *desilusionados* que pela situação econômica instável que vivia a família, o pensamento de regressar a seus país era algo muito presente, por isso estavam pouco motivados e participativos e um terceiro grupo em *transição* pela a situação que estão vivendo, a escola não era vista com uma prioridade.

singular sobre a integração, mas em geral, a maioria das famílias demonstrava abertura para a integração. Foi discutida a necessidade de um diálogo horizontal entre as deferentes culturas, a horizontalidade entre os saberes e vivências como passo fundamental para a integração na sociedade de acolhida.

As dificuldades encontradas pelas famílias no que tange ao imigrar para a Espanha, coincidiam a com os projetos migratórios, ou seja, as famílias que haviam estudado em seus países de origem encontravam dificuldades no processo de convalidação dos estudos, os desafios para começar a trabalhar em outra área distinta do que havia estudado, a necessidade de uma outra formação para entrar no mercado de trabalho, outras encontravam como dificuldade o tema da sobrevivência, o preço da vivenda habitação, os preços dos alimentos etc.

Um outro obstáculo que atingia a quase todas as famílias foi o fator idiomático. Em geral, as famílias falavam na dificuldade idiomática, apontando que sem a aprendizagem do catalão ficaria mais difícil encontrar trabalho e se integrarem na comunidade. Somente uma família já dominava o catalão, três progenitores estavam estudando e quatro não tinham interesse pela aprendizagem deste idioma, por considerá-lo desnecessário para o convívio na Espanha.

Um ponto coincidente no projeto migratório de todas as famílias foi a busca de uma melhor educação para seus filhos ou filhas. Apesar de reconhecerem os desafios para ajudá-los nas tarefas escolares por dificuldades idiomáticas, as dificuldades em cumprir os horários de tutoria, por horário de trabalho ou estudo, a falta de projetos específicos para famílias imigrantes nas escolas, em geral as famílias estavam bastante otimistas com relação à educação da Espanha e viam na mesma uma possibilidade de um futuro melhor.

Para dar seguimento ao tema da imigração, no *taller* quatro trabalhamos a formação do grupo de apoio para o auxílio na criação dos menores imigrantes. Todas as famílias coincidiam a em apontar os desafios e as tensões que significa criar os filhos longe do país de origem. Este tema está relacionado às dificuldades que os imigrantes encontram no país de acolhida e à necessidade de criar um grupo de ajuda para auxiliar

na criação dos seus filhos e filhas. A partir desta discussão, foram enfatizadas as experiências das famílias imigrantes que recebem muito suporte dos vizinhos ou de outros familiares que viviam aqui e experiências de famílias que estavam sozinhas e tinham que trabalhar e cuidar os filhos, vivendo em situação mais precária.

A escola foi mencionada como um espaço de socialização, um lugar de acolhida para seus filhos. Um espaço para aprender e jogar. Um lugar de contato com outras crianças, por isso um espaço de socialização, de segurança, de paz. Para finalizar este *taller* foi apresentada uma lista de todos os serviços sociais oferecidos em Vilassar de Mar, fato que foi bem vindo por todas as famílias. A maioria das famílias não conhecia os serviços que o município oferecia de ajuda e apoio social. . A partir desta discussão foram introduzidas as diversas fontes de apoios locais que se dedicam a ajudar as famílias a enfrentarem a nova situação, por exemplo: *ludoteca* que ajuda as crianças a fazerem seus deveres, *talleres* lúdicos para as crianças durante sábado, atividades extra-escolares, auxílio econômico para o comedor escolar (tabela em anexo).

O terceiro *taller* tratou do desenvolvimento emocional e social das crianças. A idéia principal deste *taller* foi criar estratégias para que as famílias pudessem promover o desenvolvimento emocional dos seus filhos e filhas e identificar formas de ajudar as crianças para desenvolver o autocontrole. A partir da pergunta: que comportamento favorece o desenvolvimento emocional das crianças? As famílias explicaram que seus filhos necessitavam de exemplo de equilíbrio emocional em casa. As famílias comentaram que elas são fontes de estímulo e inspiração para o comportamento social, falaram da necessidade de afeto como suporte para o equilíbrio, da escuta como oportunidade de descobrir os valores e modificá-los, de olhares como fonte de atenção e suporte afetivo, de valorização de suas experiências, de construção de um estatuto de valores pelas famílias. Além destas dimensões, as famílias retrataram a necessidade de um ambiente acolhedor.

A partir da seleção destes fatores que ajudam ao desenvolvimento emocional e social, foi solicitado que explicassem como estes fatores são cruciais para um futuro desenvolvimento emocional. As famílias responderam que é a autoestima,

comunicação, relação com os pais, modelos de pessoas maiores. Como fator mais importante foi apresentado uma pesquisa sobre a necessidade de fomentar a relação das crianças com as outras crianças para ajudar no desenvolvimento emocional. As famílias explicam suas experiências de adaptação, do convívio de seus filhos com as crianças da Espanha. Em geral os progenitores expunham que os seus filhos não têm problema de integração. Algumas viam que eles colocaram mais de sua parte que os nativos. Falaram das necessidades das crianças serem educadas para receber o novo contingente migratório.

No que diz respeito à integração socio-educativa, todas as famílias afirmaram que seus filhos estavam integrados, que tinham amigos nativos, ao passo que a integração das mesmas era um processo mais difícil e que demandava mais tempo. Havia opiniões que denunciavam xenofobia, discriminação, descaso, que viviam isoladas, outras que estavam bastante integradas e não viam problemas no processo de viver em outro país além das questões laborais e da saudade dos familiares que haviam deixado em seus países. Foi discutido o convívio com a diversidade vista do ponto de vista de assimilar e integrar. Foi sugerida a necessidade não somente do respeito e tolerância cultural mas, sobretudo, o reconhecimento como sinônimo de legitimar o outro na convivência. Por fim, foi apontada a necessidade de uma horizontalidade comunicativa entre os que chegam e os nativos (espanhóis) para um convívio democrático.

5.1.3.3 - Participação/ comunicação

O *taller* quinto abordou sobre a participação das famílias nas escolas, centrando-se em formas de comunicações e criação de maneiras de implicar as famílias a colaborar com a instituição escolar. Inicialmente, solicitamos que as famílias identificassem como se sentiam ao chegar às escolas e como viam a comunicação nas escolas a partir do desenho abaixo:

Participación de las familias como una expectativa

Cómodo	Incómodo
Bienvenido	Molesto
Participación	Los profesores deciden
Satisfeito	Insatisfeito

De modo geral as famílias se sentiam bem recebidas na escola, bem vindas por parte dos professores e direção, porém a maioria enfatizou, contraditoriamente, que os professores decidem e que se sentem insatisfeitos com a comunicação. Somente uma mãe disse que se sentia satisfeita com a comunicação. Depois deste momento houve vários relatos sobre o porquê se sentiam desta forma. Cada família tinha uma experiência singular, uma não conhecia a diretora, outra nunca havia falado do com a coordenadora, outras reclamavam que não conheciam os critérios de avaliação, outras comentavam a in-comunicação (ainda que falem o mesmo idioma) a frieza por parte dos professores e a burocracia institucional para o dialogo entre progenitores e profissionais da educação. Reclamavam sobre os horários das reuniões/tutorias com os professores que não coincidiam com a realidade de trabalho, reclamavam da comunicação escrita na agenda, enfatizando-a como fria e burocrática, queixavam-se sobre os informes serem escritos em catalão e a dificuldade de se comunicar porque muitas vezes as crianças se esquecem de entregar as informações, fato que dificultava ainda mais o diálogo entre família e escola. Em geral, as famílias comentavam as dificuldades em acompanhar seus filhos nas tarefas escolares devido ao pouco conhecimento da língua catalana.

Este *taller* foi bastante polêmico porque havia diferentes queixas e muitos comentários sobre o processo de comunicação/participação nas escolas. Um dos pontos mais discutidos foi à voluntariedade no processo de participação. Segundo a maioria das famílias, ainda que fosse voluntária, a participação, era nula. Isto estava relacionado na falta do conhecimento de como participar, até que ponto podia participar. A maioria

expunha a necessidade de participar das tomadas de decisões, não uma participação como informação escritas ou verbais. Comentavam que são informados sobre projetos e programas já elaborados, mas que nunca eram chamadas para opinar nas decisões e elaborações dos mesmos. Comentavam da necessidade de discussão dos projetos como carnaval, natividades, São João etc. Enfatizaram que as decisões são lineares, pois se baseiam em uma informação e não em solicitação de ajuda e colaboração.

Nem todas as famílias compartilhavam das mesmas experiências. As implicações das famílias estavam vinculadas ao tipo da instituição que pertenciam. Havia depoimento de escola mais aberta que chamava à participação e escolas que chamavam a participar, mas não definiam onde e quando. Havia escola mais aberta que permitia que as famílias acompanhassem seus filhos durante uma excursão “(...) *hay salidas, excursiones, que a pesar de proponerlo, que no se permite que acudan, porque ya hay monitores*” F1.

Foi discutida a necessidade de participação das famílias imigrantes nas AMPAS e ninguém do grupo participava frequentemente das reuniões, somente uma mãe havia participado de algumas reuniões, mas não se sentiu confortável pelo idioma que falava e também por não achar que era algo útil a vida escolar. Outra família comenta que... “*que hay un pequeño problema con el idioma, puesto que si aún no entienden bien el catalán, y las reuniones se hacen en este idioma, con lo que les resulta un poco complicado seguir todo el proceso*” F2. Em geral as famílias foram unânimes em enfatizar a participação de famílias estrangeiras na AMPA. Projetos de acolhida e integração das famílias recém-chegadas.

Um outro ponto discutido foi sobre a comunicação através da agenda escolar. Algumas mães expunham que as informações não chegavam que se perdiam no caminho, que seus filhos se esqueciam de entregá-las. As famílias reclamavam que tinham que ir atrás das informações, que existe uma burocratização das informações e que havia o fato dos professores não estava preparados para atender a diversidade cultural que a escola estava recebendo. Em geral, as famílias preferiam uma

comunicação cara a cara, diziam que a comunicação através da agenda é fria e descontextualizada.

5.1.3.4 - Currículo escolar

O currículo foi tratado nos *talleres* sexto e sétimo. Inicialmente diagnosticamos conhecimento prévio das famílias sobre o sistema escolar. A partir de suas colocações foi explicado de maneira geral o funcionamento da escola na Espanha. Apresentamos o currículo da educação primária, com suas respectivas finalidades. A totalidade das famílias manifestou interesse em saber como funcionava a escola, inclusive a discussão ultrapassou os conhecimentos do nível da educação primária. As famílias tinham muito interesse em conhecer a organização do sistema educativo como um todo, entender o que significa o ensino médio na Espanha, como ascender a Universidade, etc. Um ponto que foi muito polêmico foi sobre a obrigatoriedade escolar. As famílias não sabiam que os adolescentes sem documentação não podia seguir estudando, depois da etapa obrigatória. As famílias perguntaram sobre convalidações de diplomas, acesso a universidade, formação técnicas etc. Este *taller* foi muito participativo, as famílias manifestaram ansiedade em compreender como funcionava a escola no que diz respeito aos direitos e deveres dos seus filhos junto à instituição escolar. Foi discutido sobre o cumprimento de normas, o regimento interno das escolas e o tipo de ajuda que as famílias podem receber se tem algum problema com as escolas. Foram questionadas as normas em comparação com as experiências que os progenitores tinham com os seus países de origem. Como conclusão, podemos citar que apesar das famílias manifestarem que estavam informadas sobre o projeto educativo, plano de estudos, projetos de acolhida etc., estes documentos estavam todos as documentados em catalão, fato que dificultava a compreensão de como funcionava a escola. Nenhuma família havia recebido informações escolares traduzidas ao castelhano, ou português, apesar de estar disponível nas instancias superiores de educação. A maioria das famílias comentava que preferia a reunião individual que a reunião em grande grupo, explicava sobre as dificuldades de compreensão do sistema educativo Espanhol e a necessidade de maiores discussões sobre esta temática.

No que diz respeito ao tema da avaliação escolar, as famílias explicitaram as dificuldades em entender os conceitos “*pregressa adecuadamente*” comentavam que dentro deste conceito não podiam identificar os progressos e as falhas dos seus filhos ou filhas. Outro tema tratado neste *taller* foram os direitos e deveres das crianças. As famílias manifestaram a falta de conhecimento do regulamento interno, que necessitam de tempo para se adequarem ao novo modelo de escola. Grande parte das famílias enfatizou o papel do processo para a construção de uma escola democrática e intercultural como necessidade para atender os “novos alunos”.

Dando prosseguimento a esta análise, no *taller* oito as famílias explicaram suas experiências sobre o sistema educativo Catalão em comparação com o sistema educativo da América Latina. Todas as famílias relataram suas experiências educativas, em geral as famílias esperavam mais da educação da Espanha, considerando que estavam na Europa- Velho Mundo- que o nível educacional não era superior o que eles tinham em seus países, mas no nível da matemática, em comparação com seus países de origem, era inferior ao que as crianças estavam acostumadas. No que diz respeito ao ensino público, as famílias relataram as situações precárias em educação pública na América latina, fato que na Espanha não acontecia na mesma dimensão. Somente duas famílias explicaram que as condições de seus países eram iguais a da Espanha. Em geral, houve muitos elogios a educação pública da Espanha no que diz respeito a seriedade dos profissionais, a organização e ao “controle” das atividades.

Um ponto muito enfatizado foi o despreparo dos professores para atender à diversidade cultural que estava chegando às escolas. Falaram que seus filhos tinham costumes diferentes e que isso chocava com as tradições da escola. A maioria apontou a necessidade de inclusão de temas relacionados às culturas dos recém chegados.

Havia algumas contradições discursivas no que diz respeito ao entendimento das normas, direitos e deveres, forma de avaliação, as famílias mencionavam que estavam informadas, mas ao explicar os temas, elas demonstravam que não conheciam. Ficaram muito atentas e fazendo muitas perguntas sobre a organização do ensino, finalidade, métodos pedagógicos etc.

Um tema muito discutido foi o modelo pedagógico das escolas em comparação com os modelos de escolas de América Latina. A maioria das famílias estava muito satisfeita com a orientação pedagógica das escolas catalanas. Duas famílias comentavam que a forma de ensinar aqui é muito tradicional e que não deixam os alunos manifestarem sua criatividade, suas expressões. Que havia necessidade de mudança da forma de ensinar se adaptando às mudanças do mundo global.

Enfim, os *talleres* que abordaram o tema curricular foram os mais participativos, todas as famílias demonstraram muito interesse em compreender como funcionava a educação na Espanha.

5.1.4 - Conclusões parciais

Partindo dos ensinamentos de Paulo Freire (1992) através da perspectiva da educação dialógica, enfocamos o conhecimento da realidade escolar vivida pelas famílias, o saber construído pelas suas experiências no âmbito escolar catalão e suas antigas experiências nas escolas da América Latina, fomentando outros saberes através da curiosidade epistemológica⁹⁴, podemos analisar as representações sobre a comunicação família e escola em contexto de diversidade cultural.

Em geral podemos afirmar que à luz das manifestações das famílias, as expectativas sobre a educação e escola são positivas, vendo nas mesmas uma possibilidade de um futuro melhor para seus filhos e filhas. Enfatizam as barreiras que enfrentam para criar/educar suas criaturas, sinalizando questões econômicas, idiomáticas e institucionais como desafios a vencer no contexto de imigração. Explicitam a necessidade de renovação de canais de comunicação entre família e escola para lograr o êxito dos menores imigrantes. Em geral, se mostram motivadas para

⁹⁴ A curiosidade epistemológica refere-se ao papel de sujeito constrói ou participa da construção do conhecimento. A articulação dos saberes vividos com outros saberes, ressignificar os conhecimentos, situa-lo, refazer as verdades.

acompanhar seus filhos no itinerário escolar, apesar de demonstrarem pouco conhecimento sobre o funcionamento da escola. Podemos sinalizar que a realização dos *talleres* possibilitou um espaço em que:

Enfim os *talleres* trouxeram à tona as expectativas das famílias acerca da escola, suas experiências socio-educativas, explicando suas necessidades e mostrando as respostas que as famílias davam ao contexto catalão. Nos *talleres* podemos ver as dificuldades e desafios, limites e tensões provenientes do imigrar, no que diz respeito as questões educativas enfrentadas pelas famílias latino-americanas, Mapeou as dificuldades, formas, tipos motivos de comunicação entre família escola, apontando as barreiras que impedem a comunicação. E, a partir deste cenário, propomos um modelo de formação para as famílias imigrantes.

5.2 - Análises das entrevistas

Como aproximação das representações dos professores e das famílias acerca da comunicação em contexto de diversidade, propomos-nos, nesta parte, apresentar as análises das entrevistas realizadas com professores e famílias, buscamos analisar as formas de comunicação entre família e escola para lograr o apoio educativo dos menores imigrantes; descrever, compreender e interpretar as representações das famílias imigrantes latinos americanos e de professores de educação primária acerca da comunicação e as implicações destas representações para o processo de construção do dialogo intercultural no âmbito escolar e analisar se essas representações, de professores/as e famílias imigrantes e do projeto de acolhida, acerca da comunicação intercultural, veiculam (ou não) uma proposta de diálogo intercultural.

5.2.1 - As famílias e os professores: Expectativas, crenças e representações

Sendo a família um espaço de socialização, de formação de atitudes, de transmissão de valores, dentro deste marco de formação social, é significativa, pode-se dizer decisiva, a influência das famílias no logro escolar dos seus filhos e filhas. São muitas investigações que vêm apontando que o nível educativo dos pais as línguas que utilizam em casa, as relações com outras famílias da escola e a ajuda que os alunos recebem no âmbito familiar tem influência direta na escolarização dos filhos. Resulta fundamental as atitudes e expectativas através da atitude das famílias em relação a educação: expectativa, nível de aspiração, interesse pelos estudos de seus filhos. A informação e as atitudes maternas se refletem em aspectos da personalidade de seus filhos, inibindo o trabalho com a falta de compromisso pessoal os estudos e a ausência de motivação e as metas acadêmicas que projetam (desejável) para os seus descendentes. As expectativas podem ser de estacionamento, aquisição de conhecimentos formação integral e ou mobilidade social (Oblinger, 1981, Oblinger, 1981; Coloma, 1990, Garreta, 1994, Goenechea, 2004)

Para compreendermos as expectativas das famílias latino-americanas, como referencial para compreender o processo de comunicação no âmbito das escolas buscamos interpretar as expectativas dos professores sobre as famílias e crianças de origem imigrantes e destes sobre a escola e os docentes no entorno catalão. Inicialmente, perguntamos as famílias latino-americanas que papel cumpre a escola no processo de educação de seus filhos e filhas - qual é a função da escola. A maioria das famílias entrevistadas mencionou que a escola tem como papel a formação de conhecimentos, formação de valores, formação para a vida:

“Hombre yo creo que para aprender ¿no? Para un futuro... Para aprender en un futuro y salir adelante a flote con las cosas, yo que sé.”
(M1)

“El papel de enseñar a los niños. De enseñarles conocimientos. Y un papel importante porque son muchas horas las que pasan los niños dentro de la escuela, y los niños necesitan tiempo de adaptación, me parece según dónde estén, con quién estén, como sean.no es repasar informaciones, es darte informaciones, es conectarte cómo poder entrar ¿vale? Y cómo son las formas de conseguir más información. Si tú tienes más intereses, los buscarás luego en bibliotecas, en libros, porque...” (M4)

Esta representação como as famílias tomam este espaço como *locus* especial para fomentar os estudantes a capacidade de buscar as informações, um espaço que instiga o conhecimento. Um outro sentido compartilhado por uma família é a escola que como lugar de socialização, integração e de construção de valores, como veremos nas citações abaixo:

“Para mí, a ver, la función de la escuela es complementaria a la educación dentro de la familia. Y dentro de este complemento cumple un rol muy importante: creo que es el primer sitio -fuera de la familia- de sociabilización y entonces no solamente es un sitio para aprender nuevas cosas, actitudes de conocimiento y de investigación, que complementan a lo que uno le pueda ir explicando en casa. Pero sí creo que es un fundamental

rol, además de la sociabilización, la enseñanza y la continuidad de enseñanza de valores: la solidaridad, la... el poder resolver conflictos, el aprender a ser más simpático, a ser más tolerante -depende por supuesto de la edad-, pero... son di... Y entonces bueno, a ver, resumiendo creo que es el primer sitio fuera de la familia de sociabilización y de aprendizaje. Y creo que esto es importantísimo dime.” (M3)

Tal compreensão sobre a escola nos remete ao entendimento que as famílias investigadas tem uma dimensão do papel da escola bastante ampla, no somente como lugar de construção de conhecimentos, mas como um espaço privilegiado de formação integral das crianças, um espaço por excelência de formação para a vida:

“Para mí... un papel fundamental ¿no? Es la manera de que conjuntamente con los padres puedan ayudar a la formación del niño. ...Y después de eso, me interesa que tengan cultura, que si adquieren la cultura leyendo o la adquieren en la introducción de la escuela, pues... me da igual; me interesa mucho que tengan cultura pero después les puntualizo que la profesora en particular que cogen en el nivel de introducción a la escuela es muy importante para su desarrollo en su trabajo después, con posterioridad. Pero particularmente me interesa que sean buenos seres humanos y que adquieran cultura, que adquieran cultura en general. Que tengan buena educación y todas esas cosas que les sirve siempre. Y cuando digo esto es porque no me interesa que sean ningún profesional muy destacado, y que no haya sido una buena persona o que solo lleguen a conocer en ese ámbito de cosas, y que descarten por ejemplo la posibilidad de conocimiento de la sociedad, que es tan importante. No sé... lo de marcarse a una profesión es importante pero yo creo más importante lo otro. Para mí la importancia que la escuela forme para la vida, forma una persona humana, los valores(...)” (M6)

Sendo um espaço de formação para a vida, a escola esta relacionada com a formação para a sociedade, para o êxito social, a integração dentro da mesma, por isso uma família expõe a função integradora da instituição escolar:

“La función de la escuela, bueno, son varias. Primero, integrar [...] en la sociedad, en su grupo de amigos o amigas, bueno [...]. Otra parte es reforzar los valores que uno les enseña en casa. No solamente darle contenido de educación, sino es mucho más amplia y [fijo que cumple un papel importante] porque lo que hacen los profesores es muy importante para los chicos. Sí, sí, no asocian el colegio con el éxito social o con la integración dentro de la sociedad de acogida ¿no?” (M7)

Somente uma mãe entrevista via a escola como um via exclusiva para formação para o trabalho, para ajudar a ter uma profissão e abrir possibilidades de trabalho:

“Para conocimiento, para estudiar, fundamentalmente para eso. Para que luego puedan estudiar alguna carrera y tener más posibilidades para trabajar.” (M5)

Depois de analisar como as famílias representavam a função escola, de interpretar qual é o papel da escola para este grupo de progenitores latino-americanas, perguntamos se a escola da Catalunha correspondia suas expectativas. A maioria das famílias entrevista afirmou que estavam muito contentes com escola, sobretudo em comparação com os países de onde provinham.

“Más que la de mi país sí. Es que en todo es muy diferente, tanto en educación, el estudio, lo que se volcan con tus hijos donde están... A ver allí la escuela probablemente allí no se ocupan por tus hijos para nada, o sea, si aprendes pues bien y si no aprendes pues que te lo llesves a la casa. Los deberes y ya está.” (M1)

“Sí, yo sí creo, sí sí. Porque a ver, él a parte de esto vino... adelantado en algo, por ejemplo en las matemáticas, que ha venido muy

adelantado pero en sí mismo está encontrando cosas que él no ha aprendido y he comenzado a trabajar con él y todo y lo he visto que sí está avanzando ¿sabes? Que sí, me gusta, en el punto que él va aprendiendo y cómo va aprendiendo sí me gusta.” (M2)

Um outro ponto de vista encontrado nas análises das entrevistas foi a representação que a escola daqui trabalha a mesma linha que a família, por isso corresponde ao que desejavam.

“En líneas generales, sí, sí. ...porque mismo porque... por lo menos las cosas que se enseñan o que les explican a los chicos... es como que tienen las mismas ideas y el mismo razonamiento que tenemos nosotros. Porque nosotros queremos de nuestros hijos los valores que uno les inculca, es como con los sentidos forzados...” (M7)

No entanto, nem todas as famílias entrevistadas tinham uma valoração positiva sobre a escola, questionado a forma de avaliar e ensinar, os modelos metodológicos, a preparação dos professores para a interculturalidade.

“No mucho... porque... realmente el... porque hasta ahora no entiendo cómo es lo que estoy... cómo es lo que está evaluado, el sistema que utilizan ellos para seguir. Este la temática que tienen para poder enseñar a los niños no la entiendo todavía. Son muchas horas, son mucha memorización pero muy poca lógica para poder enseñar a los niños. El niño no necesita tantas horas para aprender pienso yo. Necesitan menos horas y razonar. Lo que les falta yo creo que muchas veces es razonarlo porque los niños aprenden cosas [a veces] como versos pero no realmente como deberían de aprenderlo.” (M4).

“La verdad que esperaba más, a nivel de escuela sí, me gusta; pero a nivel de instituto creo que son un poco... no, flojos... creo que... por el hecho de que los jóvenes quieren que estudien los jóvenes que terminen, son... cómo te puedo decir... les dan demasiada... le hacen las cosas más

fáciles, cosa que en mi época por ejemplo con decirte que mi hija en quinto grado está dando los mismos temas que mi hija que está en el tercer curso. Y lo dan forma más amplia, la otra no dan forma muy, es muy, no sé, un poco pobre para mí a nivel de instituto. Se facilita mucho a los alumnos.”
(M5)

“Esperava mais, creio que eles não estavam preparados para receber tantas gente de fora...” (M8)

Como podemos ver estas constatações sobre as altas expectativas escolares das famílias confirmam alguns estudos realizados na Espanha sobre as expectativas dos progenitores em relação a educação dos seus filhos, como por exemplo: Defensor del Pueblo (IDP, 2003) , Garreta(2007, 2008) no entanto as opiniões encontradas por nossa investigação busca um caminho diferenciado. A base da nossa investigação é que estas expectativas condicionam as relações com as escolas e a confiança nos professores, mas somente as expectativas não resolvem o tema da comunicação. Existem muitos outros fatores que permeiam e perpassam o ato comunicativo família e escola em contexto de diversidade, por isso buscaremos entender outros referenciais de análises.

5.2.1.1 Expectativas familiares e projetos migratórios

A partir das leituras da função da escola para as famílias imigrantes, podemos concluir que são bastante positivas, no entanto fica a pergunta como se gera expectativas desta natureza? Segundo Garreta (1994) a atitude da família depende do projeto migratório.⁹⁵ Este condiciona e motiva o interesse das crianças ajudando-las em abrir-se para as aprendizagens necessárias. A atitude positiva e a vontade de se adaptar facilitam no processo de adaptação escolar. Por outro lado, o refúgio, a saudade dos familiares e amigos que deixaram ou perderam, somados ao fantasma de retornar

⁹⁵ La influencia de actitudes positivas y negativas no prescinde de la influencia de la variable origen social, éste es el principal de los obstáculos que deben superar, pero es necesario constatar que hay otros factores que determinarán el éxito o fracaso escolar de los hijos de inmigrantes (Garreta, 2004:121)

converte a situação atual em provisional, aumentando a dor das crianças, por conseguinte, dificulta a aprendizagem.

Na mesma linha Izquierdo (2000), afirma que estas expectativas podem ser geradas por projetos migratórios distintos, sendo este uma disposição ao animo que cobre todo o périplo (mais ou menos). Trata-se de um tecido fibroso feito de atitudes, expectativas e imagens que traem os imigrantes e que levam os imigrantes (em todo caso é importante ressaltar que os golpes que da realidade modelam e repitam o mencionado plano).

Confirmando o que aponta a teorização sobre as expectativas das famílias imigrantes e suas relações com os projetos migratórios, um professor sinaliza que:

“...a ver si tú, si esa persona o esa familia pero eso ya no sólo para las familias inmigrantes, para todas las familias, para todas; si tú las expectativas que tú tienes para tu hijo es pues que estudie que a ver... no hace falta que sea una carrera sino que estudie y que se haga una persona, que se eduque, que se comporte, que luego pues bueno encuentre su camino ¿no? Si tú lo quieres educar en esa vía y tal y te preocupas y eso, eso es fundamental. Si dices bueno, llegas a un momento que ya tiras la toalla, que dices “bueno es igual, pues si no sirve para estudiar ya ser (virá)...” a ver, eso también te condiciona pero las inmigrantes y las no inmigrantes ¿eh? Todo el mundo.” (P3)

Um outro professor explica um caso de uma aluna que a família sabia que ia retornar o seu país, por isso tinha um projeto migratório de estar na Catalunha por uma temporada:

“Entonces, sí que esta familia tenía la idea de volver a marchar. Seguramente esta niña tenía problemas de aprendizaje porque todo lo que veía en la escuela no tenía nada que ver con lo que veía en casa, seguramente.” (P11)

Segundo uma professora as expectativas das famílias podem estar relacionada com o país de onde provém os imigrantes, ou seja, a importância que é dada à educação.

“También depende del país también de donde provengas, la importancia de la escuela en su país ¿no? Porque claro, pues no sé... yo creo que también, porque a ver, no es lo mismo los niños que tenemos -que yo he tenido ¿eh? hablo- que pues no sé que a veces vienen de Alemania, o vienen de Colombia, o vienen de... pues bueno de países así, que la escuela tiene un papel, está regularizada, tiene... entonces bueno aquí no les es tan difícil porque la escuela es algo importante y la educación y lo ven como...” (P3)

Mas será que somente com as expectativas positivas das famílias o problema do fracasso escolar dos menores imigrantes estaria resolvido? Será que são suficientes as expectativas altas dos pais imigrantes em relação ao futuro acadêmico de seus filhos para garantir o êxito escolar? Sem dúvidas muitos outros fatores influem nos resultados concretos...

Consideramos que somente as expectativas não respondem a questão da comunicação família e escola. Daí a necessidade ir além das expectativas e estudar a “realidade” qual é a relação comunicativa entre família e escola para lograr êxito dos menores imigrantes em contexto de diversidade.

...aunque las altas expectativas paternas puedan ayudar mucho en los procesos de autoconfianza y autoestima de los alumnos en relación a sus propias posibilidades académicas. No todas las familias sabrán transmitir a sus hijos un clima de tranquilidad y apoyo emocional que evite fases de ansiedad que puedan conducir a reacciones disciplinares autoritarias por parte de los padres. O bien, que el más o menos inevitable conflicto cultural pueda tener efectos importantes sobre las relaciones afectivas y emocionales del grupo familiar y, por tanto, repercutir en los propios hijos. Daí que o tema do apoio no termina nas expectativas familiares. Rocas Casas (2004:03)

Não é suficiente que os pais se mostrem interessados em colaborar, que mostrem expectativas positivas em relação a seus filhos ou que tenham projetos migratórios que motivem a relação com a escola, formas de melhorar a comunicação e o acompanhamento educativo das famílias em relação aos seus filhos.

É fundamental entender o que pesam os professores sobre as famílias e as crianças imigrantes, que expectativas tem sobre este contingente e de que modo estas determinam e de que modo estas determinam a comunicação em contexto de diversidade.

5.2.2 – Expectativas dos professores e das famílias *sobre a educação em contexto de diversidade*

Muitos estudos apontam que as expectativas dos professores no rol escolar são determinantes, podendo modificar as condutas (os alunos que os professores têm fortes expectativas podem ter maior progresso, influem na motivação e na auto-estima e nas condutas dos mesmos). As representações dos docentes sobre seus alunos orientam e decidem suas ações tanto nas organizações das tarefas como no processo de avaliação (Perrenoud, 1990). Buscando entender o que pensa a outra parte da moeda, buscamos saber dos professores o que esperam das famílias imigrantes e que expectativas tinham sobre as crianças imigrantes.

A maioria quase absoluta dos professores entrevistada apontou a colaboração, a confiança, a participação, adaptação.

“...A mí me es difícil, decir qué espero de los padres inmigrantes porque son cosas que espero de todos los padres, son cosas que espero de todos los padres. Espero confianza con el colegio, con el tutor y con los profesores que tienen, espero colaboración; que cuando el tutor presenta alguna cosa, la familia colabore -todo esto pensando en que mejore el niño en su rendimiento académico y personal ¿eh?- todo esto espero, pero esto de las familias inmigrantes y de las que no son inmigrantes.” (P 7)

“Hombre, pues que colaboren en lo que es la enseñanza de su hijo, la educación, bueno, que haya una comunicación; confianza, sobre todo confianza porque a ver, tú no son tus hijos pero a ver son tus alumnos ¿no?” (P3)

“...Y las familias, bueno igual, yo creo que adaptarles en la lengua y con los niños también. Que se integren bien con los niños y yo pienso que son las pautas más importantes que no la lengua, porque hay muchos niños que vienen de fuera que hablan castellano y esto para ellos es una facilidad” (P4)

“...yo pienso dos cosas básicamente. Una: que se interesen un poco por el..., por este país o esta zona de un país, porque no siempre es exactamente, vamos a decir un país, que va a ser durante un tiempo, pues va a ser su casa, durante un tiempo o durante mucho tiempo su casa.” (P5)

“...Que se adapten lo más rápido que puedan así a la situación catalana, a la educación catalana y... y que bueno que sean felices y que puedan aprender y seguir la línea que se marca en la escuela.” (P9)

Desta forma fica claro as expectativas dos professores sobre as famílias, explicitando o desejo que os progenitores colaborem, apóie e acompanhem os seus filhos no que lhe exige a escola e se integrem ao novo país.

Um outro ponto bastante destacado diz a convocatória dos professores a acompanhamento das famílias no processo de aprendizagem e integração dos seus filhos e filhas:

“...que se impliquen, que se impliquen en la educación de sus hijos ¿vale? O sea, esperamos que los padres también aporten pues su granito de arena ¿no? Para que el niño se adapte a esta sociedad, a esta cultura; y ellos también se adapten un poquito... ¿eh?” (P7)

“Yo espero que el padre se dedique, sepa estar a la altura de las necesidades de su hijo y que capte lo que su niño necesita y sepa dárselo, y que su hijo aprenda y salga con éxito de la escuela que sea un buen estudiante y que después en un futuro no tenga ningún problema.” (P9)

Somando as todas estas expectativas, um outro ponto de reflexão foi a comunicação com os professores:

“...Yo por ejemplo esperarí que... o sea que tengan un buen contacto conmigo y que se amolden o sea igual que otra familia o sea que si hacemos una entrevista pues que vengan, que colaboren, simplemente esto. O sea igual igual que... que otra familia, no espero nada diferente.” (P10)

Somente uma professora comentou que esperava que os professores ficassem a margem da escola, que não interferisse no trabalho pedagógico que ela desenvolvia.

“...Que deixe trabajar, que se mantengan a margem da escola. las expectativas que tengo es que me dejen hacer o me dejen bueno, llevar al niño por donde creo que le va a hacer mucho mejor, por donde se va a integrar mejor, simplemente que se mantengan al margen pero no solo los padres de niños inmigrantes sino a todos los padres, es decir, o sea la educación en la escuela es en la escuela y fuera..... yo quiero eso, simplemente que no los padres de inmigrantes sino todos, que se mantengan al margen de la educación que se da en la escuela. Claro, partiendo de la base en que yo no voy a imponer absolutamente nada de mis creencias sobre las suyas ni voy a decir que el suyo está mejor que el mío, pero no solo a un niño inmigrante sino a cualquiera de los que tenga. O sea, o sea... de aquí o no. de la escuela es de ellos.” (P11)

Do total dos professores, somente uma docente não tinha idéia do se podia esperar das famílias imigrantes:

“...Pues la verdad, es que no me lo he parado a pensar nunca. Mira tú, ¿ves? Desde esta óptica, o sea ponerse desde el otro lado, no no no lo he pensado nunca. Y es una buena pregunta, sí, sí (se ríe). Es verdad, vale. Supongo que de entrada que os sintáis acogidos, supongo que de entrada. Pero claro esto me lo tendría que estar pensando más tiempo, no lo había pensado nunca, ¿ves? Y es un punto de vista desde fuera, sí; es interesante. Bueno algún día me lo explicarás tú, cuando tengas tiempo (entre risas).”
(P1)

Vendo o outro lado da moeda, perguntamos as famílias sabiam o que os professores esperam deles (dos progenitores recém chegados) a maioria das famílias apontaram que os professores esperam colaboração, integração, acompanhamento educativo dos seus filhos, e ajuda constante, etc.

“Creo que esperan la integración y la colaboración de los padres, fundamentalmente de los papás inmigrantes que podamos entender y comprender y asimilar las normas, como por ejemplo en las idiomáticas, y podamos colaborar desde casa.” (M3)

“Bueno a veces lo que más esperan es que uno también ponga de su parte ayudando a los hijos, que no sean solo la carga para ellos. O sea que sean conjuntos tanto el padre como los profesores, se ayuden mutuamente...” (M1)

“...creo yo, que tú tienes que dar un poco de tu parte para que la escuela siga adelante, si la escuela tiene unas normas y tú tienes otras los dos estáis yendo por caminos distintos, no podéis trabajar juntos. En cambio si las normas que tienes en casa puedes seguirlas también en la escuela y las normas que tienen en la escuela puedes seguirlas también en casa, pues irás mejor.” (M4)

Além da integração e colaboração, as famílias crêem que os professores esperam o acompanhamento educativo.

“...Supongo que le acompañemos a nuestros niños, que les ayudemos a ellos ¿verdad? En la tarea, que nos preocupemos y le acompañemos en las tareas, en las actividades, en todo lo que es el área educativa.” (M5)

“¿Qué esperan? Bueno que ayudemos a la interacción del niño, que colaboremos con ellos en la fundación, en todos los sentidos, en todos los órdenes...” (M6)

“Yo creo que es a la inversa de lo que esperan los padres de los maestros: que refuercen la educación de los hijos que, si ellos dan unas pautas, las familias no digan lo contrario. Que estén apoyando lo que ellos dicen. ¿No lo entiendes?” (M7)

Em geral, podemos dizer que as percepções, expectativas, crenças, aspirações dos professores sobre as famílias e das famílias sobre os professores são bastante positivas, podemos entender que não existe problema de comunicação? Entendendo que tanto escola como famílias possuem um espaço comum de múltiplas influências, espaço de formação identitários, mas, no entanto, nem sempre estes espaços são compatíveis em termos de projetos educativos, mas sim rivais e conflitivos, compreendendo que a relação pais e filhos têm uma alta incidência no desempenho escolar e na conduta escolar podendo se converter um elemento positivo ou negativo para o triunfo escolar, através das motivações e acompanhamento educativo. Assim como a relação professor e aluno podem ser esta fortemente vinculada ao fracasso ou êxito escolar através dos seus estilos e práticas pedagógicas, como também de suas expectativas a respeito dos alunos. Assim, podemos dizer que professores e famílias têm expectativas positivas sobre os alunos, a comunicação família e escola estariam resolvidas? Resulta surpreendente que famílias e escolas tenham expectativas positivas, saibam dos seus papéis e ainda assim existe distância, enfretamento e conflitos constantes em algumas relações.

Se família e escolas desempenham funções complementarias, e, além disso, tem as mesmas expectativas, como é a relação comunicativa entre família e escola para

lograr o êxito educativo dos menores imigrantes? No intuito de ir além das expectativas, buscamos interpretar as representações dos progenitores e dos profissionais acerca da comunicação e compreender se estas representações instituem (ou não) um diálogo intercultural, apresentaremos o próximo apartado de análises.

5.2.3 - Comunicação família e escola em contexto de diversidade

A falta de entendimento entre família e escola dificulta o projeto educativo das crianças imigrantes, aumentando as desvantagens educativas dos mesmos, assim como dificulta a colaboração e a convivência nos escolas e no entorno social. São muitos fatores que influencia a (in) comunicação entre instituições e progenitores, entre eles podemos citar as crenças, a percepção, os valores, as barreiras institucionais, lingüísticas, socioeconômicas, culturais (Garreta 2003). 2004, 2007a, 2007b, 2008, 20009, Carrasco, 2001, 2003, 2004, Pàlies 2006, Essomba,1999, 2004 Aparicio y Veredas (2003). Bwsalú, 2002a, 2002b, 2004, Bueno y Belda 2005, dentre outros.

Para analisar qual é a relação comunicativa entre famílias e escola para lograr apoio educativo dos menores imigrantes, as representações sociais das mesmas acerca da comunicação nas escolas e de que forma estas representação instituem (ou não) um diálogo intercultural no âmbito da escola, realizamos as entrevistas que apresentaremos a seguir. Para cumprir estes objetivos organizamos a análise das mesmas nas seguintes categorias: comunicação família e escola: motivos, formas, tipos, dificuldades comunicativas, barreiras da comunicação e os princípios para a construção de um diálogo intercultural entre ambos os sistemas.

5.2.3.1 - Motivos da comunicação

Os motivos da comunicação família e escola giram em torno dos problemas de aprendizagem dos alunos e do da falta de cumprimento das normas da escola. A maioria

das famílias e dos professores entrevistados, no que diz respeito aos motivos que levam a comunicação entre ambos os sistemas, sempre justificam como “resolver algum problema encontrado com o aluno”.

“...a mí me ha dicho que yo puedo pedir una cita cuando yo vea que tengo un problema con el niño, o pase algo tanto con él, con un compañero o educativamente de él o en algo de esto de... de la educación.” (M2)

Na mesma direção, um professor aponta que a comunicação sempre esta em torno de alguma dificuldade educativas dos deveres junto a escola.

“..., cuando un niño, por ejemplo, digamos..., le cuesta mucho, le cuesta estudiar, ¿no?, por ejemplo. Pues hablamos con la familia a ver si entre todos sabemos por qué, ¿vale? Cuando...Y ya no hablo, por descontado, cuando un niño llega tarde, cuando un niño duerme poco, cuando un niño no trae las cosas que debería hacer. Si tiene que hacer unos deberes en casa, y no los hace, tenemos que saber por qué no los hace. O sea, en función un poco de cuál es la problemática del niño, ¿no?” (P5)

Assim, podemos dizer que é a problemática do aluno que leva as escolas a buscar a comunicação com as famílias. Se o aluno vai bem, não apresenta problemas socio-educativo, não é necessária a comunicação, sobre o ponto de vista da maioria dos professores pesquisados. Segundo uma professora entrevistada as problemáticas em torno dos alunos imigrantes estão relacionados ao plano de integração das famílias. Enfatiza que crianças que não vêm como um bom plano de integração são geralmente os que apresentam maiores problemas, por isso os professores costumam chamar as famílias para conversar.

“Desde el primer momento, es decir, si un niño va mal en la escuela lo llaman, normalmente estos niños como no están bien integrados porque no hay un buen plan de integración suelen los profesores suelen tener más problemas. Como hay más problemas, los profesores suelen llamar a los padres para decir lo mal que se porta el niño. Entonces los padres ya

entran en una posición de defensa. La relación escuela-familia siempre es un hándicap. Es un problema, siempre es un problema.” (P11)

Desta forma, como a comunicação família e escola são geradas sempre por problemas, o conflito estabelece entre ambos os sistemas. As famílias por um lado, segundo uma professora, já entra com defesa, ou seja, já entram armadas, assim o conflito esta estabelecido. As famílias que necessitam assumir o fracasso de seus filhos sejam de aprendizagem ou de comportamento, sentem incomodadas na comunicação, por outro lado, os professores se sentem incomodados em dar informações de problemas e ficam na defensiva por não saber como as famílias vão racionar.

É preciso mudar a lógica de comunicação vertical em que um fale e o outro escuta. Um se deferente e o outro acusa ou um acusa e o outro se defende. Os professores dão as pautas de conduta de estudos e as famílias têm que cumprir. Os professores entregam a informação avaliativa ou comentar sobre o comportamento e as famílias obedecem.

É preciso uma mudança de mentalidade, o diálogo família me escola não pode e nem deve estar relacionado a resolver problemas de aprendizagem e comportamento, mas, sobretudo, implicar em um acompanhamento do desenvolvimento sócio-congnitivo dos educados. Como menciona uma família, é imprescindível inverter esta lógica e criar uma política de resolver os problemas antes que os mesmos acontecem.

“...yo pido una cita y sino digo “mira ¿sabes qué? Necesito hablar” pero normalmente si no hay un problema, no suelen hablar contigo porque suelen decir “hay otros niños que tienen más problemas” es como ir al médico, al médico que te dice el médico “señores, aquí hay niños más enfermos que su hijo o sea su hijo no está con una... con un algo con un caso grave ¿no?” (M4)

Assim, duas famílias propõem uma re-significação da tutoria como um espaço de comunicação entre progenitores e instituição escolar. Nem todos os professores compartilham a ideia da tutoria como um espaço de exposição de problemas: Nem todos

os professores compartilham a ideia que a tutoria seja um espaço para falar de problemas, mas enfatiza a tutoria como um espaço para um espaço para compartilhar conhecimentos sobre os alunos.

“En la tutoría hablamos de su hijo, compartimos opinión, cómo mejorar, en qué puede mejorar, cómo ayudarlo a mejorar y ya está. Es que yo me lo tomo desde ese punto de vista ¿eh?” (P11)

Daí que é necessário um cambio da lógica das tutorias. As tutorias devem ser vistas como espaço de acompanhamento educativo das crianças. Segundo uma família é fundamental que os progenitores detectem os problemas e não somente os professores os vejam, daí a necessidade do acompanhamento constante por parte das mesmas. Na mesma direção aponta que não deve ser função somente da escola “detectar os problemas e chamar as famílias” que os próprios progenitores podem acompanhar seus respectivos filhos e detectar “os problemas”.

“Porque no hay necesidad que el profesor siempre te esté diciendo “tu hijo tiene un problema” tú también puedes ayudar detectándolo dentro de tu casa, dentro de los momentos en los que pasas con el niño.” (M4)

Por esta linha aponta da necessidade do acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças para “curar” antes de surgir um “problema”. Daí a necessidade de acompanhar todo o processo de aprendizagem com conversas e acordos.

“No es un caso grave pero a mí no me gusta decir que tengo que llegar al caso grave para realmente ser atendido. Yo quiero ser atendido para poder curar antes... ¿sabes? Que tener una herida ¿no? O sea que si la llaga va creciendo -poco a poco siempre las heridas crecen- si no se cura, si no se pone un remedio antes... yo no sé para mí para mis preferencias es, aunque no haiga ningún cosa mala del niño, quiero saber que... el proceso de mi hijo, sea bueno o malo.” (M4)

A tutoria deve ser um espaço de para compartilhar responsabilidades, como comenta uma família entrevistada.

“...Sí, sí. Yo me comunico con ellos, también mantengo entrevistas y siempre nos retroalimentamos. Ellos nos dicen qué esperan, yo colaboro con lo que ellos nos me piden, yo le digo mis intereses al respecto a la educación del niño y trabajamos en conjunto.” (M6)

Em geral as famílias entrevistadas comentaram que buscava a escola sempre que necessário para falar de algo referente aos seus filhos ou quando tem alguma dúvida sobre o funcionamento da escola. São muitos os motivos que levam a comunicação segundo as famílias.

“Cuando surge algo que para aclarar o para hablar. Uno nota que hay algo que nos llama la atención o que no entendemos qué es lo que quiere decir. Cuando surge algún problema, cuando el chico que no sabemos cómo entenderlo, pedimos una hora y hablamos.” (M7)

Por último, podemos sinalar que do lado das famílias a comunicação acontece quando tem dúvidas referentes as questões escolares em geral ao passo que a comunicação os professores só buscam as famílias para explicar algum problema concreto de aprendizagem ou de comportamento.

Enfim, entendemos que a base da relação família e escola deve ser compartilhar tarefas, responsabilidades e democratizar as informações. Para concretizar uma relação democrática e intercultural entre a instituição escolar e os progenitores é fundamental uma postura de horizontalidade comunicativa (entre um que sabe e o outro que também sabe). É importante resignificar um modelo de participação em que as famílias matriculam seus filhos e filhas e são convocados de modo esporádico a reuniões para oferecer-lhes exclusivamente informações como: horário, regulamento escolar, extrato do projeto educativo, ou para falar os problemas encontrados no comportamento ou aprendizagem dos alunos etc. É imprescindível, sobretudo em contexto de diversidade cultural, a construção de uma postura que prime contra o papel da família como passivo

e assimilando sem questionamento todo o que a escola lhe oferece a escola, por isso modelo burocrático e prime por uma postura de democrática cidadã. (Santomé: 2007)

5.2.4 - Representações sobre as dificuldades comunicativas: sentidos, percepções e crenças sobre a (in) comunicação

O conhecimento do castelhano é um fator decisivo para a consideração se a comunicação é vista como um problema ou não. A maioria dos professores entrevistados manifestou que não tem problemas em se comunicar com as famílias de origem latino-americana, mas ao contrário, a foto de compartilharem o mesmo idioma é um fator decisivo para a fluidez do processo comunicativo.

“...Es que depende de dónde venga en inmigrante. Depende. Si el inmigrante si los dos compartimos la misma lengua, es más fácil. Pero cuando el inmigrante no compartimos lengua... cuesta a veces entenderse, cuesta cuesta entenderse sobre todo familias musulmanas cuesta mucho entenderse...” (P9)

“...Cuando son familias que compartimos la misma lengua es más fácil, es más fácil entenderte. Y generalmente la información que das la respetan y la siguen ¿no? Y las orientaciones que les das las siguen. Sobre todo depende de donde venga (se ríen).” (P1)

Os professores são quase unânimes para afirmar que quando se fala castelhano não existe dificuldade de comunicação, pois a escola esta aberta a informar também no idioma castelhano, entendendo que o mesmo é um dos idiomas oficiais na Catalunha e em Espanha. Segundos os professores o problema esta quando os imigrantes vêm de outro país.

“Yo cuando viene la madre como es latinoamericana pues me entiende y si le hablo castellano y ella también ¿me entiendes? O sea, yo la

entiendo, ella me entiende hablando castellano no hay problema. No, la comunicación oral funciona bien. El problema es cuando viene de otro país que no es el castellano el idioma. Entonces es más difícil.” (P6)

“Pero bueno yo pienso que con padres que vienen, o sea, que hablan; o sea castellano pues entonces la dificultad del idioma no ha de ser un problema porque se hace la entrevista en castellano y ya está.” (P10)

Daí que as escolas as direções das escolas foram unânime em afirma que o fato da reunião inicial ser em catalão não justifica as famílias estarem desenformadas, pois a escola esta aberta a explicar todas as informações que sejam necessárias em castelhano.

“...Por ejemplo, una cosa que es típica: “Yo no voy a ir a la reunión de padres porque se habla en catalán”. Pues sí, pero hay una solución mucho más fácil: y es que se puede pedir una reunión con la maestra y con mucho gusto te lo explicará. Eso para empezar. Y segundo, que nosotros hemos hecho un montón de reuniones y dirigimos a la dirección o con la cap d’estudis o con demás y te lo explicaremos igualmente como podamo.” (P6)

Se os professores não vêm problemas em dar as informações em castelhano, em realizar as tutorias em castelhano, por que a comunicação falha? Segundo os professores a comunicação falha por muitos motivos, como veremos a seguir.

5.2.4.1 - E por que falha a comunicação?

Uma professora aponta que as dificuldades comunicativas perpassam o tema idiomático, mas também implica na abertura para querer se informar, daí que compartilhar a mesma língua não implica que a comunicação seja fluída. Uma professora fala da necessidade da abertura ao diálogo, da necessidade de querer entender como princípio fundamental para haver uma boa comunicação.

“...a parte del idioma normalmente viendo los últimos casos que recuerdo muy bien: de gente argentina, uruguaya, árabe incluso bien. Hay algún caso pues eso, que no quieren entender las cosas y que no... no acepta, algún caso ha habido ¿eh? No particularmente mío pero lo conozco...” (P7)

“Lo que sí pues a veces me he encontrado es casos de que... bueno, como de... dices bueno no sabes ya si es que no te entiende, o es que no quiere entenderte, o es que no quiere enterarse; porque claro, cuando le has dicho varias veces a una persona y parece que te la está “sí que es...” yo que sé, en cosas ¿no?” (P3)

Ora, entendendo que as famílias compartilham a mesma língua que os professores por que não se entendem? Será que não querem se entender? O que leva esta (in) comunicação família e escola? Uma professora aponta um exemplo vivenciado cotidianamente por ela:

“Que tiene que la libreta hay que devolverla o la carpeta y dices reiteradamente... no las trae o no dices “bueno a ver, esto ya me parece que no es que no me ha entendido porque me ha entendido se lo he explicado...” a ver me ha parecido ver que esa persona me entendía lo que no sé es si es ya desidia personal de ¿no?” (P3)

A (in) comunicação pode estar relacionada ao não cumprimento das regras da escola, a não aceitação das normas, etc, mas também à própria significação que as famílias atribuem a certas normas. Uma professora aponta as diferenças de significação deve ser levada em consideração dentro da comunicação intercultural. Os significados mudam de acordo com o contexto, com a política de sentido dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

“...Porque ese el significado de algunas palabras o el [...] es diferente ¿no? Porque culturalmente a veces hay una influencia y el significado es distinto ¿no? Me imagino que va por ahí ¿no?”(P4)”

Reconhece-se que existem diferenças de significação, então o problema estaria resolvido, basta perguntar as palavras ou informações às famílias para entender quais sentidos dão a determinada situação. Segundo um professor o problema pode estar é na abertura para o entendimento, ou seja, na vontade de querer ser informado. Não basta falar a mesma língua, entender os significados, mas é fundamental uma abertura para a comunicação.

“...o creo que por un lado, es bueno informar al máximo y demás pero yo creo que para informar tú tienes que querer ser informado, sino no hacemos nada. Si yo te informo de algo y tú no estás receptivo, estará bien, pero no paras atención.” (P6)

“...aquí alguna vez ves tú el interés de los padres, es decir, cuando un padre viene al colegio pregunta qué harán, qué estudiarán... en cambio, hay muchos padres que te traen la nota, la solicitud, dejan el impreso y tienes que llamarlos tú para decirles “oiga, mire hay comedor, hay permanencias, hacemos esto, hacemos el inglés, hacemos lo otro(...)” bueno, lo haces, pero si no hay la voluntad de escuchar(...)” (P6)

Somando ao tema de não querer entender, da não abertura a informação e das diferenças de significação, um outro fator é apontado como empecilhos para a comunicação: a vergonha de perguntar. Segundo o professor devemos considerar a vergonha de perguntar como um fator que dificulta a comunicação.

“Yo entiendo que la gente que viene de fuera por el hecho de ser extranjero muchas veces se queda con preguntas por hacer y eso no es bueno... y eso no es bueno porque a lo mejor esas preguntas si se hacen en el primer momento y por eso la reunión que se hace primero con los padres cuando más dudas salgan mucho mejor.” (P6)

Um outro fator que merece destaque são as normas escolares de um país para outro que muda muito, fato que requer adaptação por parte das famílias. Segundo uma professora a dificuldade pode estar centrada na concepção da escola que têm as famílias.

“Yo creo que sí. Pasa ¿qué pasa? Que culturalmente hay muchos aspectos que cambian ¿no? Porque la comunicación en según qué países es distinta(...)” (P4)

Segundo um professor, as informações estão sempre disponíveis e sempre são entregues as famílias imigrantes e não imigrantes:

“Entonces aquí en el colegio se hace una entrevista con todos y se habla de toda la programación y se les entrega una programación a los padres de cada área ¿vale? Ara (ahora) yo sé que muchos padres eso lo guardan y luego ya nunca más se lo miran (entre risas). Pero sí, la escuela aquí hacemos una programación cada curso de matemáticas de la lengua y se los entregamos a los padres a principio de curso. Entonces cuando viene un padre nouvingut y viene a mitad de curso, se les entrega a ellos.” (P6)

Comunicar é mais que informar, é muito mais que convocar as famílias para a explicação de problemas de aprendizagem. Como aponta Jaeggi, Osek y Favre citado por Garreta (2008:22) *La institución escolar confunde informar comunicar, es decir a menudo la escuela cree que dar abundante información a las familias es suficiente. Así puede darse la situación de que la escuela se encuentra satisfecha con la numerosa información que da y, por otro lado las familias (especialmente populares) no tienen la sensación de tener los elementos necesarios que le permitirían realizar su papel.*

“Sí. Yo pienso que sí ¿no? Hombre, desde el primer día que llegan, el centro les dice que en cualquier momento cualquier duda que tengan lo pueden hacer saber, pueden pedir una entrevista con quien quieran; es un centro público, en cualquier momento tienen acceso a quien quieran.” (P4)

É importante escutar o outro lado da moeda, saber de suas miradas sobre as dificuldades para compreender o porquê da falha da comunicação família e escola.

5.2.5 - Que pensam as famílias sobre as dificuldades comunicativas?

As famílias entrevistadas apontam que não basta somente falar a mesma língua, querer ser informado ou compartilhar os mesmo significados, mas mudar os canais de comunicação entre famílias e escola. Muitas das famílias apontam que os documentos não chegam, que as informações se perdem no caminho, que algumas crianças omitem algumas informações, etc. por isso uma família aponta a necessidade de ir atrás da informação.

“..., la verdad es que estas explicaciones no... no las dan... a durante las charlas que dan durante las reuniones, después de un mes y medio creo de empezar las clases, no hablan realmente sobre estas cosas; tienes que tú misma buscar la información, no es algo que se ha abierto allí y puedes directamente conocer.” (M4)

Uma outra dificuldade pode ser dos próprios canais de comunicação com a escola que são vista como burocrática e fria.

“... hay un poco de burocracia también y... por ejemplo yo, en mi país, tenía esa... facilidad de poder inclusive si tengo que decirle algo a la maestra subía hasta la clase con mi hija y le decía, antes de empezar las clases, cosa que ahora no puedo hacer porque le tengo que llevar la medicación y todos los niños me están echando más o menos que está prohibido que los padres entren hasta las clases de los niños.” (M5).

Este fato pode se da segundo a família pela falta de interesse das famílias ou pela repetição continua das mesmas informações por parte dos professores.

“Especialmente los padres extranjeros y creo que muchos padres catalanes tampoco saben sobre esta información o no tienen interés o es que han perdido la necesidad de decirlo o es que la gente se ha cansado de repetirlo y entonces ya no les den la importancia que tiene ello.” (M4)

Será que a rotinização das informações na escola também poderia ser um motivo para a (in) comunicação? Enfim muitas são as barreiras que dificulta a comunicação entre família e escola.

Todos os atores desta amostra (professores e famílias) são unânimes em considerar a relação escola-família como algo fundamental. A partir do que os sujeitos das pesquisas enunciaram pode dizer que existem dificuldades por conotação das palavras: as palavras implicam diferentes coisas em distintos idiomas, diferenças de percepções de acordo com as vivências e experiências das escolares das famílias e professores, diferenças da semântica, ou seja, as palavras significam diferentes coisas para distintas pessoas, a vontade de querer entender, de querer ser informado, de abrir-se as informações, de mudanças nos canais de comunicação.

No entanto ler estas dificuldades semânticas ou de conotações como os únicos elementos que dificultam a comunicação é reduzir a leitura da mesma. Através dos questionamentos ao professores sobre quais seriam os fatores que impedem uma comunicação fluida e contínua entre família e escola, muitas barreiras aparecem como indicadores de impedimentos de comunicação, como veremos a seguir.

5.2.6 - Barreiras da comunicação família e escola

Confirmando um trabalho canadense o qual categoriza a relação pessoal da escola e as famílias de “comunidades culturais” em quatro grupos de dificuldades na comunicação família e escola; barreiras lingüísticas, institucionais, culturais e socioeconômicas das (Services aux Communautés Culturelles, 1995 citado por Garreta: 2008:20) a partir da leitura, análise e categorização indutiva das entrevistas com as famílias e professores, podemos detectar estas barreiras como os fatores que mais dificultam a comunicação entre os progenitores e a instituição escolar.

5.2.6.1 - Barreiras culturais

As barreiras culturais estão relacionadas a diferenças de sistemas escolares: valores educativos, regulamentos, horários, programa de estudos, métodos de ensinamentos, forma de relacionar-se escola e família, diferenças de valores famílias e da sociedade de acolhida, etc. Segundo de uma professora a barreira principal pode ser é o próprio recebimento do contingente migratório, afirma que os profissionais não estavam preparados para o recebimento deste novo contingente e das relações com pessoas de outras culturas, fato que dificulta a comunicação, causando a principal barreira.

“...no en el mío- pero la mayoría de casos con gente que lleva muchos años dedicándose a la enseñanza y que todo el bum de la inmigración está viniendo como muy grande pues entonces se da, hay una barrera, hay una barrera que es la que se por mucho plan de de..., mucho plan, mucha intención que tenga la escuela luego ya la práctica profesor-familia hay problemas siempre.” (P11)

E segue afirmando que a maior barreira é a não aceitação da diferença:

“Hay un rechazo por lo que veo sobre todo en gente que es más mayor, bueno hay un rechazo ya automático a bueno, al cómo qué hacer, cómo hablar, cómo dirigirse con este tipo de familias; entonces ya hay una barrera inicial que luego ya depende del comportamiento de los padres se puede ir rebajando pero la mayoría de casos...” (P11)

“La familia en sí que es cierto que hay, o por maneras diferentes de funcionar de cómo funcionaban en su país y cómo funcionamos aquí; a mí sí que me está costando por ejemplo que esta familia se implique más, se implique más en lo que es la escuela.” (P9)

Segundo o ponto de vista do professor a acima política de participação das famílias com as escolas mudam de um país a outro, fato que pode ser limitar ou não a

participação das famílias. Um outro ponto que merece destaque como empecilho na comunicação família e escola é a forma como as famílias educam seus filhos, os valores que lhe imprimem, as normas de comportamento estabelecido pelas famílias em relação as famílias dos países acolhedores como sugere a professor na citação abaixo:

“...digo a ver a lo mejor allí en vuestro país, como aquí pasaba hace tiempo, los niños estaban mucho más rato en la calle, y no pasaba nada; pero aquí no es así. Entonces entiendes que para ellos sea normal porque en su país la vida se hace en la calle. Pero aquí... y la calle además tienen como un control ¿no? Porque los padres también están mucho y tal pero aquí esto no es así. Quien está en la calle normalmente no hace nada bueno. Hablo de niños, de niños a lo mejor de ocho años, según qué horas y tal ¿no? Entonces tener un conocimiento es importante, es importante para saber el porqué de muchas cosas.” (P3)

Também é uma barreira cultural a diferença entre os entre os sistemas de valores familiares da sociedade da acolhedora e os da sociedade de origem. As diferenças de valores, de tradições, da forma de educar os filhos, dos hábitos, Estas barreiras podem ser diferenças culturais tanto dos professores em relação as famílias como as famílias em relação aos professores.

“Porque ya parten de unos puntos, de unos puntos comunes; cuando ya la cultura es mucho más diferente a la nuestra, a veces cuesta, cuesta mucho más. Las familias magrebís por ejemplo, a ver, a lo largo de los años han ido variando y cuando son segundas generaciones ya son diferentes ¿eh? Pero cuando no tú ya les puedes transmitir unos... unos... unos valores y todo el trabajo de la escuela pero luego ves que cuando crecen - por ejemplo, salen de aquí- las niñas por ejemplo, ves que... sí acaban aquí, van al instituto pero de repente enseguida les ves que van con el pañuelo en la cabeza, dejan de estudiar y se casan o las casan.” (P1)

Reconhecem-se as deferentes de valores, de forma de ver a vida como uma grande barreira para a comunicação e integração, segue afirmando que estas diferenças

de forma de vida entre família (referindo-se aos progenitores marroquinos) e escola levam a um confronto entre ambas:

“Y entonces es eso lo que sabe mal ¿no? Que ves que aquí parece que vaya que, que se integren completamente; pero luego cuando salen fuera las familias, realmente, el peso importante está en la familia, está en la familia. Si la familia quiere, pues acabarían integrándose siguiendo unos estudios y una manera de hacer y un vivir de la forma que cualquier otro niño de aquí. Pero si la familia tiene culturalmente otras expectativas pues en las niñas más débiles esto se nota mucho. Es donde más se nota (...)”
(P1)

Que a professora acima entende por integração? A idéia é assimilar ou integrar? Esta concepção de que dentro da escola as crianças estão integradas e quando sai forma deveria ter a mesma forma de viver daqui (Espanha) prova a falta de respeito a diferentes universos culturais, o não reconhecimento a outras tradições e conseqüentemente a uma barreira de comunicação. Segundo outra professora as diferenças religiosas são bem marcantes para possibilitar a (in) comunicação:

“...cuando una persona es muy muy muy religiosa tanto hacia un lado como hacia el otro, tiene problemas siempre para comprender al prójimo desde este punto de vista yo creo.” (P11)

Um outro ponto aborda como barreira cultural é o “nível cultural das famílias”. Segundo uma professora a “bagagem cultural” dos sul-americanos rompe as barreiras, pois aproxima as culturas da escola e a cultura das famílias.

“Hombre el papel de la familia es fundamental. Lo que pasa es que claro, cada tipo de familia -es lo que te decía antes- cada familia tiene unos recursos y tiene un bagaje cultural y unas prioridades muy diferentes ¿eh? Es lo que te decía, por ejemplo: nosotros tenemos familias sudamericanas con la cultura que es mucho más cercana a la nuestra, pero muchísimo, hay muchos puntos de contacto; entonces las expectativas que tienen con sus

hijos y muchas veces el nivel cultural que tienen ¿qué hacen? Todo esto es en beneficio de su hijo, la integración; y cuesta muchísimo menos...” (P1)

Por outro lado, **dando a voz as famílias**, podemos perceber que as diferenças de valores entre a forma como se educa aqui e a diferencia em seus países é um choque muito grande para as famílias.

“...por ejemplo de que... él siempre te da las gracias por la comida, o por algo que le ha servido por algo que te den. Que habitualmente, si tú te das cuenta pues a un nene, aquí hay nenes que no te la dan ¿vale? Y esto bueno él me lo ha dicho, el niño me lo ha dicho, ¿por qué los otros nenes no hacen lo que él hace? La costumbre que él tiene de que a ver... es que no lo sé, a ver que la costumbre de mi niño es...” (M2)

Um outro ponto de vista são as barreiras relacionadas a aprendizagem que as crianças nos seus países de origem e falta de paciência dos professores em quererem que os estudantes se adaptassem aos costumes da Espanha.

“...a ver, porque por ejemplo, a ver que nosotros tenemos... a ver que... debería explicar lo del reloj por ejemplo, que el nene sabe leer la hora, tú se la preguntas, él la lee y ningún problema y te la dice pero claro, al explicárselo en catalán, tenían que saber que él tenía una... como él se lo sabía en castellano pero claro, en catalán venía a ser otra cosa. Que tenía que explicárselo a él... no sé, tener un poquito de paciencia para él ¿vale? Porque claro, él viene con otras costumbres, de ver... no sé, la hora...” (M2)

Uma outra barreira cultural citada por uma das famílias foram os horários das tutorias. Segundo esta família o maior empecilho para a participação e comunicação com a escola estava relacionado com a dificuldade de cumprir os compromissos escolares em função da prioridade financeira.

“Dificuldades de horário... estou trabalhando... sempre que posso tento falar com eles quando pego as crianças na escola (...)” (M8).

Uma barreira é um obstáculo que tanto família e escola devem planejar estratégias para derrubar através da abertura cultural, negociação das decisões, rompimento das distancias entre as expectativas das famílias e a das escolas.

5.2.6.2 - Barreiras idiomáticas

Uma outra barreira que emergiu as entrevistas foram as barreiras idiomáticas, estas esta relacionada ao conhecimento insuficiente ou nulo da(s) língua oficial(s) por parte das maiores das famílias, a transmissão das informações dos documentos oficiais de avaliação, desconhecimento do regulamento interno da escola, dentre outros todas. Estas barreiras ao contrário das culturais que foram apresentadas pelo professores, emergiram das entrevistas com as famílias. Como podemos ver abaixo:

“...ver, sí, yo encuentro que hay muchos problemas; por ejemplo, a mí, porque... a ver, me dan informaciones que no las sé y hay personas que a veces me las tienen que traducir, entiendo muy poco ¿vale? Pero más... a ver, entiendo una lectura, la puedo entender, información... la entiendo así sé que me cueste un poco pero la entiendo.” (M2)

As famílias em geral comentavam sobre a necessidade de aprender catalão para entender os documentos (informações) enviados pelas escolas e acompanhar aos filhos nas tarefas escolares, dentre outras coisas. A maioria das famílias entrevistadas apontou que a não aprendizagem do catalão implica em ficar a margem da comunicação escrita enviada pelas escolas e do acompanhamento das tarefas de seus filhos e filhas. Uma das famílias apontou que a não aprendizagem do idioma catalã significa ficar a margem do significa ficar a margem do sistema educativo.

“...Pues entonces puede ser esta una de las causas que mira que yo me mantengo quizás al margen de las personas cuando hablan en catalán.

O estamos en una reunión y no... no me siento a gusto, porque la gente habla en catalán y yo digo ¿qué yo hago aquí? ¿Vale? No sé si es una mala costumbre que decimos nosotros: que si uno no sabe, por lo menos si uno no sabe catalán, no hablarle catalán, ¿vale? Y si yo creo que todos supieran hablar en los Estados Unidos, hablar en catalán, que todos hablen en catalán. Yo pienso así.” (M2)

Como exemplo desta necessidade de aprendizagem do catalão, uma família confirma a necessidade da aprendizagem do idioma para acompanhar os filhos no processo de ensino e aprendizagem.

“...a ver, cuando hay trabajos para hacer en casa, para hacer en la... en familia están bien explicitados. Para todo esto hay que haberse integrado en la lectura del catalán porque está clarísimo que las notificaciones y las informaciones y demás están en el idioma oficial, en catalán pero también favorece mucho que estén por escrito y entonces a ver si hay que buscar un elemento entrado en la casa o portar algo o llevar algo al colegio está por escrito.” (M3)

As famílias enfatizam as barreiras idiomáticas no acompanhamento educativo dos seus filhos, como podemos ver na citação abaixo:

“...ahora me es un poquito más fácil, cuando llegué recién me era difícil por el idioma, pero ahora, pero ahora por ejemplo que estoy más interiorizada también con el idioma ya me es justamente por eso estoy haciendo este curso de catalán para ayudarle en lo que es la escuela, en las tareas de la escuela, esa es mi prioridad.” (M5)

Segundo a representação de uma família entrevistada o fato de não falar o idioma catalão limita a comunicação com a escola, não impede a comunicação, mas limita as relações.

“...si hablas catalán “millor” ¿no? Pero si no “parles català” en una tienda, te hablarán en castellano como para venderte... pero que es una relación de tipo comercial; ahora, en el colegio creo que si no sabes el idioma, te quedas muy limitado. Esto es así.” (M3)

Abrindo o plano educativo para fora da escola, a não aprendizagem do idioma catalão, segundo uma mãe, limita o entendimento as atividades culturais oferecida pela prefeitura.

“Porque todas las actividades culturales que se hagan no solamente en el ámbito escolar sino extraescolares también, de teatro, de conciertos de música, de ferias, de... el niño no lo comprende si no habla catalán y tú como mamá te enteras de nada y no puedes explicar algunos aspectos que el niño no puede comprender como por ejemplo el de una obra de teatro.” (M3)

Estas opiniões sobre o catalão não corresponde a representação de todas as famílias que participaram das entrevistas. Somente uma das famílias entrevistadas não via necessidade de falar o catalão e não tinha interesse em aprender o idioma citado, como podemos ver nas falas a seguir:

“No, no, para mí no es importante, no es... no es importante o sea, no la veo ya te digo no es [fácil] como un idioma, o sea que no... no veo eso de que hay que entenderla por obligación. Que yo entiendo que a mí me entiendan perfectamente con mi castellano, no sé no...” (M1)

“No sé, yo quiero hablar catalán como un idioma porque tú dices “catalán” lo mismo que te preguntan qué es eso. O sea para mí no es un idioma. Si yo digo “francés” pues la gente sabe de qué estoy hablando. Pero cuando yo digo “catalán” no se preguntan qué es. O sea para mí no es un idioma. Para mí es una lengua, para mí es una lengua de Cataluña. O sea que no...” (M1)

A maioria das famílias reconhece a predisposição dos catalães para falar castelhano, mas no entanto apontam a aprendizagem da língua catalana como uma forma de respeito a cultural local:

“Entonces por una cuestión de respeto a estas familias y a su origen y a... tratamos de hablar en catalán pero que se nos revuelve la misma predisposición a hablar en castellano que si uno no puede traducir literalmente un chiste o una broma a un catalano parlante, lo puede hacer en castellano ¿no? No en las relaciones sociales extraescolares ha dificultado la integración, ni en las tiendas, creo que se dificulta la integración en lugares oficiales como por ejemplo el colegio o hacer un trámite oficial ¿no? Porque los escritos están en catalán.” (M3)

Para uma mãe falar catalão significa abrir portas para a integração, significa aproximar as pessoas e os universos via a comunicação.

“Un poco sí, tal vez sí, porque claro, los padres, muchos padres de los niños a pesar de que hablan castellano, sienten un poco más de... de no sé algo especial si hablas catalán ¿no? Se sienten un poco más abiertos porque pueden seguir, no todos los padres, muchos padres se hablan en castellano y muchos otros padres pues que hablan en catalán.” (M4)

5.2.6.2.1- Rompendo barreiras lingüísticas

Em se tratando das representações dos professores sobre as dificuldades comunicativas das famílias com o catalão, os professores são unânimes em afirmar que o fato de não falar catalã não impede a comunicação. Segundo os mesmos não é uma barreira não falar catalão, mas deve levar em consideração a atitude que se tem diante das línguas:

“...Por tanto, para mí... a ver, la poca gente que viene aquí a aprender catalán pues me parece bien. Que les cueste más, que les cueste

menos, pues bueno, pues ya se llegará. El tema no es ese, el tema es la actitud que se pone delante de esta lengua.” (P6)

Para um professor o idioma catalão não só ajuda a comunicação com as escolas, mas sobretudo ajuda a incluir na sociedade. O professor fala que esta barreira não diz respeito à comunicação com a escola, mas diz respeito à vida laboral dos imigrados.

“...Por tanto no es un problema de marginación, es un problema de la vida es práctica y la vida la gente cuando hablan del mundo laboral pues eso le hará falta. Y entonces yo lo que no quiero que ningún niño del colegio me lo marginen por un problema de estos, ¿me entiendes lo que quiero decirte? O sea, a mí me interesa integrar al niño en todo, en todo.” (P6)

Os professores insistem em enfatizar que não existem problemas em não falar catalão, ao comentário, todos os professores demonstraram muita abertura em falar castelhano.

“No creo que tenga que haber ningún tipo de problema. Sí, facilita mucho más aprender las lenguas si se puede pero si las circunstancias no lo permiten pues es lo que hay.” (P11)

Ao contrário, os professores apontam a não aprendizagem do catalão como uma dificuldade lingüística por parte de algumas famílias:

“...claro, es que... y a veces todo depende de la persona también; hay personas que les cuesta un idioma y a lo mejor lo aprenden pero luego a la hora de usarlo, de utilizarlo como lengua de comunicación les da vergüenza ¿por qué? Porque su lengua materna es la que... la que impera ¿no?” (P1)

Somente um professor apontou que o fato de não falar o idioma catalão significa um freia a integração:

“..., yo creo que sí. Claro que sí porque es como un freno. La lengua catalana o la lengua castellana... lo primero que tiene que hacer una persona cuando llega a otro país es conocer la lengua que hablan para poder relacionarse, para poder enterarse bien de las cosas, para todo ¿no?” (P3)

A maioria dos professores afirmou que não falar catalão não é empecilho para a comunicação com as famílias latino-americanas. Foi evidenciado que apenas de todos os professores apontarem à utilidade do catalão para ao trabalho, o convívio ou o enriquecimento cultural, nenhum dos professores entrevistados colocou o não uso do idioma catalão como uma barreira para a comunicação, pois todos se propunham a falar em castelhano.

Mas apontavam à necessidade do catalão como um enriquecimento cultural e lingüístico por parte dos imigrantes, apontando que o mesmo deve ser vista como uma nova aprendizagem.

“...a ver, todo lo que sirva para aprender una persona lo enriquece, eso está claro, pero si la familia habla castellano aquí lo tiene todo ganado porque -yo creo que lo tiene ganado- porque a ver, cuando yo era pequeña la inmigración de aquí era del resto de España; y del resto de España era un porcentaje muy pequeño muy pequeño el que aprendía a hablar y a manejarse en catalán; continuaban hablando en castellano. Y han estado bien, no han tenido ningún problema ¿sabes lo que te digo?” (P1)

“Claro, si yo me voy a Inglaterra, como no me va a entender nadie, tendré que aprender inglés, y aunque mi lengua materna sea diferente tendré que hacer el esfuerzo porque ellos no me entenderán. Pero claro aquí ¿qué pasa? Que una persona de lengua castellana, como sabe que con el castellano le van a entender pues le es mucho más fácil en una conversación, en una conversación cuando quiere expresar sus ideas o en la tertulia del café por ejemplo, pues hablará castellano porque sino en catalán tiene que estar decodificando, eso también ocurre.” (P1)

5.2.6.3 - Barreiras sócio-econômicas

Majoritariamente as barreiras econômicas foram enfatizadas como um grande fator que inibe a comunicação família e escola. São muitos os argumentos por parte dos professores que justificam na situação econômica a pouca participação. Um primeiro argumento é que a depender da situação econômica das famílias a escola passa a não ser prioridade

“...Marcan, marcamos las mínimas relaciones posibles para que sus hijos puedan estar atendidos; pero, normalmente, estas familias acostumbran a tener su cabeza en otras necesidades muy básicas que son..., que para ellos son importantes. Yo creo que cuando estas familias ya tienen un poco clara, o poco facilitadas, o asumidas estas otras necesidades es cuando es más fácil luego..., establecer un poco de relación, ¿no?” (P5)

As circunstâncias socioeconômicas são colocadas como determinantes para a participação das famílias nas escolas:

“...es difícil; y si además hay circunstancias socioeconómicas que determinan que no es lo principal que la escuela no es una prioridad porque tienen que tener el dinero suficiente para vivir ¿no? Y para buscar, entonces todo eso se complica ¿no?”(P2)”

Estas barreiras econômicas definem as prioridades nos projetos migratórios, ou seja, uma família que não resolveu questões de sobrevivência não poderá dispensar tempo pensando na escola. Como afirma uma professora entrevistada, as famílias necessitam cobrir as necessidades primeiras antes de se preocupar com as escolas.

“...O sea si tú tienes una criatura que sus necesidades básicas no están cubiertas, tú le puedes explicar que la p y la a dice “pa”; sí ¿pero si no le das el pa? O sea hay que tener presente bueno yo por lo menos ¿no? Pienso que hay que cubrir unas necesidades básicas de cariño de todo, y después poder trabajar con él sino... te estás dando de golpe.” (P9)

“...Y entonces hasta que no tienen resueltas sus necesidades básicas ¿no? ¿no? A la vivienda ¿no? Al trabajo... hasta que no tienen resuelto eso no..la escuela no es prioritaria, entonces claro este tipo de familias yo dudo que la escuela digamos... pueda reclamar mucha atención cuando acaban de llegar ¿no? Porque normalmente no, o sea vienen sin tener resueltas sus necesidades ¿no?(...)” (P2)

Ainda que algumas famílias já tivessem resolvido o tema da alimentação, moradia, saúde, etc. As intensas jornadas de trabalho impedem as famílias acompanharem os filhos na escola, assim como dificultava o cumprimento das entrevistas com os professores.

“Entre otras cosas por horarios de trabajo: ella no puede venir a buscar a las niñas, la trae por la mañana y sale un momento... Porque ya digo, porque claro el horario de trabajo que tiene ya no le permite poder venir. Cuando habíamos hecho una navidad que habían podido venir padres, su horario de trabajo ya no le permite venir a verla. Y cuando hemos hecho reuniones son reuniones individuales, claro con ella. Cuando hago la tutoría viene y todo bien.” (P9)

Fato este que implica um distanciamento das famílias em relação às escolas levando a não colaboração ou a reclamação muito a atenção das escolas.

“Quiero decir que a lo mejor hay algunos que... que no se preocupan suficientemente o no tienen tiempo de venir a la escuela a hacer la entrevista... o cosas de este estilo ¿no? Que siempre se les facilita, pues bueno, pues se le puede dar un papel para que lo presente en el trabajo o... pues quizá haya algunos padres que no... que no lo... que a lo mejor no pueden venir por motivos de trabajo entonces pues bueno informarles de alguna manera del seguimiento del niño y de las cosas de la escuela. Pero en principio se hace(...)” (P7)

As circunstâncias econômicas da casa, do número de pessoas que vivem em uma mesmo teto, a atenção recebida por parte das famílias, são fatores que dificultam o acompanhamento educativo, segundo um professor:

“...también se tiene que ver las circunstancias personales: si vienen ocho, viven diez en un mismo piso, de cuarenta metros cuadrados, por muchas ganas que tengan -porque estoy segura que como padres lo que quieren es sacar al niño adelante, eso seguro, en cualquier cultura cualquier madre lucha por un niño ¿no?(...)” (P11)

Segundo um professor, por mais vontade que tenham as famílias em participar e comunicar com a escola, as circunstâncias econômicas definem as atitudes das famílias no que diz respeito ao acompanhamento educativo de seus filhos:

“... pero vamos a ver, es que hay unas prioridades, no es lo mismo una madre que trabaje cuatro horas diarias, que pueda venir a buscar al niño al colegio y que se lo pueda llevar y vivan, que una madre que tenga que trabajar haciendo faenas en diferentes pisos, que tenga siete hermanos, que lo tenga que venir a buscar un hermano, que el hermano de ocho años se olvide de venirla a buscar... que es que las circunstancias por muchas ganas que tengas de que tu hijo tenga éxito, por muchas ganas que tengas de quedarte muchos años aquí.” (P11).

As barreiras econômicas dificultam a comunicação e define o processo de integração das famílias recém chegadas, segundo um professor entrevistado:

“...Pero la verdad es que claro, las familias, hay familias, las familias que están menos integradas por ejemplo sí que, yo detecto que muchas veces son familias con recursos económicos muy escasos. Entonces claro, ¿la principal preocupación cuál es? El trabajo el trabajo el trabajo para poder mantener a mi familia.” (P1)

As dificuldades econômicas afetam o acompanhamento aos alunos, no sentido das ajudas a realização dos deveres, da criação das rotinas de estudo, etc.

“...Pero son los hábitos de estudio: llegar, el que tengo que hacer estos deberes, tengo que hacer... y entonces no todas las familias lo hacen. A veces porque no pueden, porque sus horarios laborales y tal no se lo permiten y... bueno claro, cada uno tiene sus circunstancias ¿no? (...)” (P2)

Os projetos migratórios definem as expectativas das famílias acerca de seus filhos e filhas, segundo uma professora:

“...a ver si el inmigrante viene aquí y quiere estabilidad y estabilidad económica, yo pienso que no hay ningún problema. El problema está cuando no tienen eso, entonces claro, todo se complica: porque ni la madre puede estar por los niños, tiene que dejar a los niños porque tiene que trabajar de a tal hora hasta tal hora y tiene que dejarlos con quien primero puede, a lo mejor se encuentra sola porque el padre pues tampoco está o lo... a ver, es que yo pienso que el primer lo que tiene más problemático es su vida personal ¿no? Que el que viene aquí no viene por gusto, en general; hay otros casos que no, que vienen por estudiar o tal, pero la mayoría... ya, a ver, aquí en este centro hay de todo ¿no? Hay, pues hay un tanto por ciento que no, que está... pero hay también un tanto por ciento mínimo pero que tiene problemas, problemas económicos y eso es lo principal... sí ahora vienen todos ya ¿eh? Ahora ya...” (P2)

Consideramos, assim como Zago (2008:02) que o grande número de críticas dirigidas às explicações simplistas, como a da carência sociocultural, que tiveram grande repercussão no meio educacional, sobretudo nos anos 60 e até meados de 70. Estas justificavam as dissonâncias entre a socialização familiar e a escolar com base nas faltas das famílias que, por sua situação de pobreza, não proporcionavam estímulos suficientes e adequados ao desempenho escolar dos filhos. Suas conclusões estavam apoiadas em um modelo genérico e idealizado de família: a das classes médias e superiores. Assim, os valores e comportamentos destes meios sociais é que serviam de

parâmetro definidor para o conceito de privação cultural e do que era considerado adequado, correto, bom e favorável ao desenvolvimento (psicológico, afetivo e intelectual) do aluno e de seu desempenho futuro. Nesse sentido, e também conforme outros autores, evidenciamos o erro em que incorremos quando nos apoiamos nos padrões das camadas médias para avaliar as práticas familiares de escolarização nos meios socialmente desfavorecidos.

É importante ampliar a mirada, analisar a relação dinâmica e de múltiplas inter-relações entre a escola e vida social do aluno e de sua família. É fundamental a necessidade da superação das análises globalizantes fundadas unicamente na relação entre o fracasso escolar dos descendentes e sua condição de classe

5.2.6.3.1 - Barreiras institucionais

Segundo Garreta (2007, 2008) as barreiras institucionais estão relacionadas com as dificuldades de algumas famílias em perceber o pessoal da escola como agentes educativos competentes e considerar a escola como um lugar acessível e onde tem o direito e dever de participar; dificuldade em que a escola ultrapasse o estritamente escolar pela atitude fechada que manifestam pais e alguns professores.

Em se tratando de nossa investigação, estas barreiras foram apresentadas em propensões bem menores que em relação às barreiras sócio-econômicas e culturais. Segundo uma professora as barreiras institucionais estão relacionada ao funcionamento da escola, ao pouco tempo dedicado as famílias, como podemos notar na citação abaixo:

“Pero qué ocurre Que desgraciadamente llevamos tantas cosas tantas cosas tantas cosas y desde... desde... la jerarquía nos piden tantas cosas, no para hoy, sino para ayer, que se te pasa el día y encima tienes que estar dando clases que se te acaba el día y no puedes -pero en esto como en muchísimos temas- de decir: este tiempo, este espacio es para esto; este tiempo, este espacio es para esto; esto no está resuelto y no está resuelto ¿por qué? Porque el tiempo material el tiempo que nos dan es insuficiente completamente, eso de entrada.” (P1)

Uma outra barreira institucional que foi citada foi a pouca preparação dos profissionais para a interculturalidade, como podemos ver a seguir:

“Esta um pouco precoce por que eu vejo que eles estavam. Como digo: esperando receber tantos estrangeiros como esta recebendo, então eu acho que aos pouco eles estão melhorando a relação com os estrangeiros e as coisas estão se compondo.” (M8).

A capacidade de adaptação das famílias em relação às políticas internas da escola, ou seja, direitos e deveres. Segundo um professor tem famílias que se adaptam e cumpre com seus direitos, mas isso não passa com todos os progenitores, causando uma barreira para a comunicação.

“...las sorpresas que tengo con familias argentinas, han sido todas estupendas, todas; o sea, una capacidad de adaptación de decir “bueno aquí que es lo que se hace” le explicas “mira aquí funcionamos así, las evaluaciones, el currículum de cada niño es así...” lo entienden perfectamente, saben que están en otro país, que están aquí en Cataluña; y que esta es la manera de hacerlo...” (P9)

Dentre todas estas barreiras citadas anteriormente, é fundamental destacar que qualquer que seja a análise explicativa sobre a comunicação família e escola em contexto de diversidade não deve eleger fatores explicativos isolados, mas primar por uma análise multifacetada da situação. Assim além de levar em consideração as variáveis clássicas como fatores econômicos (renda, ocupação e escolaridade dos pais) ou fatores culturais (diferenças de visão de mundo) fatores lingüísticos ou fatores institucionais, é imprescindível combinar estes fatores para uma análise mais ampla da situação, combinar estes fatores, articular os múltiplos referencias para uma compreensão complexa da in-comunicação em meios de diversidade cultural.

5.2.7 - Rompendo barreiras: princípios para a comunicação intercultural

Buscando as diferentes significações dos professores e das famílias sobre como melhorar a comunicação, podemos encontrar alguns princípios fundamentais que devem ser considerados para o estabelecimento da comunicação entre família e escola em contexto de diversidade, segundo os entrevistados.

Uma professora ressalta a importância das famílias saberem as expectativas das escolas e as escolas das famílias (um conhecimento do entorno) para haver um entendimento mútuo:

“Que es importante para ellos conocer un poco el entorno, las costumbres, la manera de cómo somos nosotros... De la misma manera que, claro, como corresponsabilidad, nosotros, también, nos interesa saber de estas personas que han llegado aquí, pues un poco las suyas, las costumbres propias, ¿no?, y decir..., porque son muy diferentes realmente.”
(P5)

No es suficiente con que los padres se muestren interesados en colaborar, la escuela ha de encargarse de concretar el interés y la preocupación de los padres para dar lugar a intercambios productivos para todos (...). Desde nuestro punto de vista, la mejor manera de establecer una relación entre la familia y la escuela es aquella que posibilite la realización, dentro del propio ámbito escolar, de tareas conjuntas que formen parte del proyecto educativo de centro (López, Ridao y Sánchez, 2004, 158-159).

A pergunta buscava saber que se podia melhor na comunicação família e escola, segundo professora entrevistas para minimizar as dificuldades comunicativas famílias e instituição escolar é fundamental um esforço para entender o entorno entre ambos os sistemas:

“Claro aquí es que a veces hay que hacer un esfuerzo para entenderse mutuamente para que el maestro entienda la situación de la familia y para que la familia entienda lo que el maestro le quiere decir. Yo pienso que aquí si hay un esfuerzo de dos se llegará algo sino, si los dos se cierran... mal, yo pienso.” (P3)

A confiança de família na escola e vice-versa é vista por outra professora como um caminho para o estabelecimento da comunicação fluida.

“Entonces quieres lo mejor para ellos ¿no? Entonces cualquier problema que tú ves, cualquier cosa pues -yo por lo menos- me relaciono, intento comunicarme con plena confianza, entonces espero que poner por su parte también depositen confianza en mí y si cualquier cosa que ellos noten o que ellos vean o que... pues me lo comuniquen ¿no? Entonces porque creo que así todo va...” (P2)

A responsabilidade compartilhada, através de uma estreita relação e uma boa coordenação é um caminho para convidar que as famílias saibam como atuar, segundo uma professora questionada:

“Sí, lo que pasa que las familias necesitan la ayuda de la escuela y para eso hay que ver una relación estrecha y una coordinación ¿no? Entrevistas, hablar mucho, porque como el funcionamiento es diferente pues por ejemplo si aquí hay una agenda pues que la familia sepa que hay una agenda, que tienen que revisar la agenda, lo que se pide... eso es lo que hay que ver un vínculo muy estrecho entre la familia y la escuela para que la familia sepa cómo actuar, ¿no?(...)” (P4)

Um ponto muito enfatizado pelas famílias e professores foi a responsabilidade compartilhada, a busca do mesmo caminho por parte das famílias e dos professores.

“...la responsabilidad y el deber es de los profesores y no creo que sea así; es compartida. Es igual que cuando si te separas de tu marido la

responsabilidad del niño es compartida, es tanto del padre como de la madre. Es lo mismo la escuela con la familia creo yo, que tú tienes que dar un poco de tu parte para que la escuela siga adelante, si la escuela tiene unas normas y tú tienes otras los dos estáis yendo por caminos distintos, no podéis trabajar juntos. En cambio si las normas que tienes en casa puedes seguirlas también en la escuela y las normas que tienen en la escuela puedes seguirlas también en casa, pues irás mejor.” (M4)

Uma idéia central para propiciar o diálogo intercultural entre família e escola é o reconhecimento das diferenças. Como nos aponta Maturana: reconhecer é tornar o outro como legítimo na convivência. **Como aponta uma família a necessidade de aprendizagem coletiva:**

“Bueno, yo, lo intento. Intento saber cómo hablar mirando cómo es la vida aquí, cómo puedo hacer valorar su punto de vista, cómo una cosa, porque en todos los lugares unas cosas se ven como buenas, otras no se ven como buenas pero siempre recurro a las cosas, a los principios más elementales del ser humano como el respeto, este tipo de cosas que... que más o menos son generales en todos los países. Es el derecho, el respeto, el derecho ajeno, el respeto, el derecho sobre la realización de otros deberes, y la admiración entre deberes y derechos y recurro a eso después mientras más hablo con ellos me doy más cuenta cómo ven una cosa, cómo ven otra; intento ponerme en su posición, porque si vengo con los míos pues quizás no nos entendamos bien.” (M6)

Seguindo com o tema do reconhecimento das diversidades, um professor aponta a necessidade da aceitação das diferenças, como condição fundamental para a colaboração:

“Yo creo que respetar, también su cultura ¿no? Muchas veces es un choque frontal, entre la cultura occidental y de donde vienen ¿no? Y... y bueno, nosotros tenemos que entender que aquí haya que creer que... que lo nuestro siempre es lo mejor y queremos imponerlo como que... bueno

vamos a reeducar y ese es el fallo que creemos que vamos a reeducar o realmente ellos ya están educados en otra cultura y es lo que tenemos que aprender nosotros. Que... que bueno, intentar chocar lo menos posible con sus creencias y las nuestras; o sea limitarnos a dar, bueno a enseñar ¿no? Dos y dos son cuatro; pero aquí y en todos los sitios.” (P11)

Melhorar o processo de integração das famílias através da atenção, como integrar as famílias ao colégio.

“Y esto que hace la parte es que es interesante. ¿En qué se podía mejorar? Pues posiblemente se podía quizás mejorar en una atención yo diría tanto el colegio o a mejor vías de padres, que es lo que estamos trabajando ahora, de cómo integrar más a esos padres al colegio. Porque generalmente el niño viene al colegio y no tiene problemas...” (P6)

Fazer mais reuniões como meio para melhorar a comunicação é uma saída apresentada por alguns professores e a maioria das famílias:

“No sé, tal vez hacer más reuniones con padres no solo nouvinguts, sino hacer alguna reunión con padres de aquí de la escuela. Igual que hay niño de acollida ¿eh? ¿El niño acollidor? Pues hacer algún tipo de reunión con otros padres ¿no? Que no solamente tenga la visión del profesor, sino que, si tú eres nouvinguda, también puedas escuchar a otras madres ¿no? No sé.” (P7)

Esta comunicação vertical, fria e burocrática, segundo uma família pode ser por medo da agressão, medo por parte das famílias.

“Y es un poco frío, yo no sé si es que tienen ese temor de ser agredidos por los padres cosa que es acá creo un poquito sucede eso ¿verdad? Y solamente para evitar eso; esa agresión verbal o física. Pero al comienzo me chocó un poco, ahora estoy manejando más la situación.” (M5)

Segundo todos os professores a escola esta aberta ao diálogo, a receber as famílias, como podemos ver na citação abaixo:

“Yo pienso que en este centro estamos muy abiertos a poder dialogar y hablar, de cualquier tema y de cualquier situación; pero, en este aspecto, yo no veo que sea especialmente relevante que la familia sea emigrante, o no. Es decir, lo importante es que para la familia de los alumnos de esta escuela, yo creo que somos, que estamos muy dispuestos a plantearnos cualquier necesidad y cualquier posibilidad, planteárnosla, hablarla...” (P5)

Mas por outro lado algumas famílias apontam que esta abertura esta limitada, podendo ser semi-fechada, apontando que não sabem a até que ponto podem e devem participar:

“Bueno es que normalmente usan una palabra muy habitual para ir con ellos. Siempre somos abiertos a todo, pero realmente cuando llegas ahí yo... no puedes... no... no puedes hablar más allá de lo que tienes que hablar. Tienes que ser un poco... un poco como yendo... “bueno por aquí va el asunto pero no realmente quería saber eso” porque sino la información no se realmente, no recibirás la información realmente que querías recibir porque según cómo, cómo preguntes, también responderán, te... no no no lo veo muy claro en ello tampoco.” (M4)

Enfim, além das diferentes barreiras que dificultam a comunicação família à escola, as percepções dos professores sobre a família determinam as relações comunicativas assim como as percepções das famílias podem travar ou facilitar a comunicação. Daí a necessidade de mirar a fundo estas questões para interpretar.

5.2.8 - Conclusões parciais

Em geral podemos dizer que as famílias têm expectativas muito positivas sobre a escola, depositando muita confiança na mesma. A maioria dos progenitores entrevistados via a escola como espaço de aprendizagem para a vida, lugar de formação de valores, *locus* de socialização.

As maiorias das famílias esta muito satisfeita com a escola em Catalunha, explicitando que a mesma esta melhor que em seus países ou que segue a mesma linha que vinham educando. No entanto algumas famílias demonstram insatisfeitas com a preparação dos professores para atender a diversidade cultural, com a forma de avaliação e com os modelos pedagógicos desenvolvidos.

As famílias entrevistadas crêem que os professores esperam deles colaboração, acompanhamento educativo e dedicação a seus filhos e ajuda nas no que for necessário para que as crianças triunfem na escola. Os professores em geral esperam das famílias imigrantes confiança, intercâmbio com o tutor ou tutora, para aclarar qualquer duvida, colaboração com as atividades da escola, adaptação a língua, que integrem bem seus filhos, integração, dedicação, interesse pelas coisas do país que esteja a altura das necessidades dos seus filhos e filhas que tenham bom contato com eles.

No entanto, quando perguntamos que creiam que as famílias esperavam deles (professores) suponha que acompanhamento, outros dependem de onde venham, depende do nível das famílias que coloque de nossa parte para ajudar seus filhos, ajuda na integração, que orientamos os erros, que reforçassem a educação.

Apesar de todas as expectativas positivas de ambas as partes a comunicação ainda não é tão fluida como deveria ser. Os motivos da comunicação, partindo dos professores, giram em torno da resolução de problemas de aprendizagem e de comportamento ao passo que os motivos que levam a maioria das famílias verem a comunicação como retroalimentação do processo de aprendizagens de seus filhos e filhas, como um amadurecimento mútuo, como forma de acompanhar o

desenvolvimento sócio-educativo dos seus filhos, um espaço para compartilhar opiniões, não vendo que a comunicação deve ser para explicar casos graves, ou seja, quando o problema já está enraizado.

Os professores afirmam que não tem dificuldades comunicativas com as famílias que falantes de castelhano, mas contraditoriamente reconhecem algumas dificuldades que podem passar como, por exemplo: o não querer entender, não se sabe se não se entende ou não querer entender, as mudanças de significados de um país para outro, a abertura das informações, vontade de escutar, as mudanças da língua. Por outro lado as famílias apontam a frieza e a burocracia e a repetição continua das informações como dificuldades.

A partir destas dificuldades que podem ser superadas, forma apresentadas algumas barreiras que dificultam a comunicação família e escola: barreiras culturais que diz respeito ao desprezo ao diferente, a não aceitação ao diferente. Sistemas de valores das famílias e escolas, forma de educar os filhos leva ao confronto, a formação das famílias a bagagem cultural, dificuldades de cumprir os horários, a própria política de participação e comunicação de um país a outro. Uma outra barreira foi a idiomáticas: apesar dos professores se comunicarem com as famílias com o idioma castelhano, o catalã era uma barreira para o entendimento dos documentos as informações escolares, acompanhar os filhos nas aprendizagens, abrir-se as relações sociais, entender as atividades culturais, respeito a cultural local, abrir-se para a integração.

Uma outra barreira que aparece é a sócio-econômica. Segundo os professores entrevistados as famílias que não resolveram seus problemas de sobrevivência não poderão dispensar tempo a educação, todos os docentes falaram das circunstâncias econômicas são determinantes no processo de acompanhamento e comunicação família e escola. Segundo os sujeitos das pesquisas, a depender dos projetos migratórios das famílias se tinha estabilidade econômica ou não, poderiam funcionar melhor. Um outro fator apresentado diz respeito às intensas jornadas de trabalho, o numero de pessoas que viviam em uma casa/apto, a atenção dedicada por parte das famílias a seus filhos. As barreiras institucionais quase não foram citadas as dificuldades de algumas famílias em

perceber os professores como agentes educativos competentes e preparados para o atendimento da diversidade cultural e as dificuldades de participação.

Como saída para melhorar a comunicação família e escola em contexto de diversidade, os professores e famílias entrevistados apresentaram os seguintes princípios: esforço para entendimento mútuo tanto do contexto das famílias e o contexto das escolas, a confiança como o caminho para abrir as portas ao diálogo, a responsabilidade compartilhada de ambos os sistemas e com uma boa coordenação, cumprir com os compromissos, a construção de uma estreita relação entre família e escola, colocando como analogia os filhos de pais separados, o reconhecimento das diferenças culturais, a construção de políticas para melhorar a atenção dedicada às famílias e a construção de uma relação mais afetuosa, através da superação do medo da agressão por parte dos professores, a construção de uma comunicação menos fria e burocrática e mais aberta e humana.

5.3 - Análise dos questionários realizados com as famílias

Neste apartado vamos apresentar e comentar os resultados obtidos através dos questionários realizados com as famílias e com os professores participantes da pesquisa intitulada “*Dialogo família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades*”. O uso dos questionários nos possibilitou aproximar aos sentidos que as famílias atribuíam ao acompanhamento educativo e suas expectativas sobre a escola em Catalunha, bem como desvelou as representações dos professores sobre a comunicação/participação das famílias imigrantes e suas expectativas acerca do novo contingente escolar.

5.3.1 - Respostas das famílias

Os questionários analisados a seguir, foram aplicados a dez famílias latino-americanas que participaram dos *talleres* formativos e investigativos intitulado “*Taller per a familiars nouvingudes*” realizado no município de Vilassar de Mar, comunidade de Barcelona, Catalunha, Espanha. A intenção de aplicar os questionários foi contrair as informações que evidenciavam nos *talleres* com um outro instrumento metodológico quantitativo.

A seguir apresentaremos os resultados dos questionários em quatro categorias de análises: apoio educativo, expectativas, comunicação e currículo.

5.3.1.1 - Apoio das famílias as aprendizagens dos seus filhos/as

A Lei da Educação em vigor na Espanha LOE 2006/05 assim como uma grande quantidade de investigações e projetos de intervenção educativa apontam a necessidade e urgência da participação direta e constante das famílias no processo de aprendizagem social e educacional dos seus filhos. Estas apartações estão centradas nas ajudas as

tarefas escolares e as apartações culturais necessárias para o êxito escolar. O acompanhamento escolar deve oferecer as famílias um espaço de informação, diálogo e apoio e mediação, permitindo-lhes uma maior implicação no seguimento da escolaridade de seus filhos. Como podemos notar através do gráfico abaixo, segundo as famílias latino-americanas entrevistadas, os progenitores são conscientes do seu papel na aprendizagem de seus filhos e filhas.

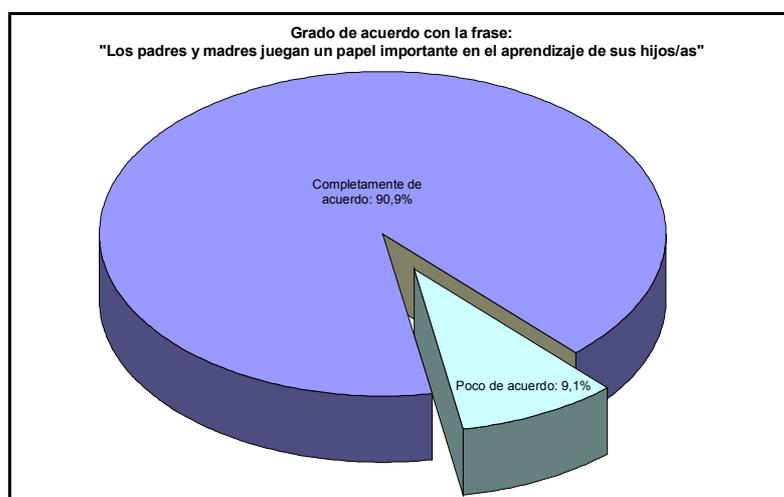


Gráfico 8 - Grau de acordo com a frase: "Los padres y madres juegan un papel importante en el aprendizaje de sus hijos"

No entanto, perguntando se as famílias sabem como ajudar seus filhos para o êxito escolar, a resposta não é tão absoluta, mais de um 63% se consideram preparados (36,4% estavam de acordo e 27% bastante de acordo). Porém uma terceira parte dos entrevistados afirma não estar seguro de como ajudar e apoiar os seus filhos ao para o triunfo na escola (27,3% não estão seguros e 9,1% não sabem ajudar)

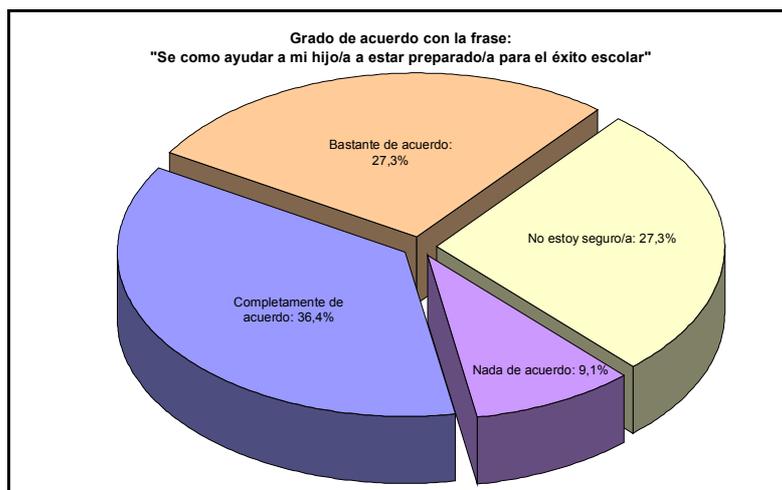


Gráfico 9 - Grau de acordo com a frase: "Se como ayudar a mi hijo/a a estar preparado para el éxito escolar"

Recortando especificamente sobre como ajudar os estudantes a fazer o que lhe exige as escolas, 54,6% declaram estar preparados ou bastante preparados ao passo que um 45,4% tem dúvidas ou não ou não contestam.

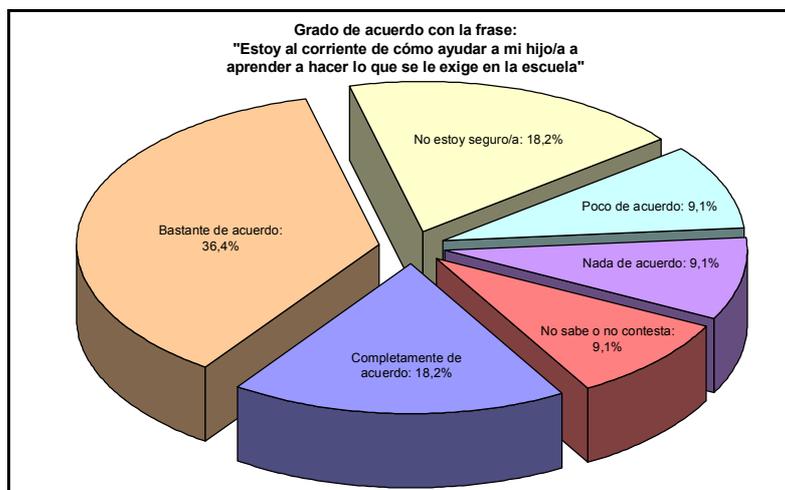


Gráfico 10 - Grau de acordo com a frase: "Estoy al corriente de cómo ayudar a mi hijo/a a aprender a hacer lo que se le exige en la escuela"

5.3.1.2 - Expectativas das famílias acerca da educação

Perguntando se as famílias sabiam quais eram as expectativas dos professores sobre os alunos no início do curso escolar, 45,5% das famílias entrevistadas não

estavam seguras, não sabiam que esperavam os professores, 18% eram bastante conscientes das expectativas e 36,4% estavam seguras das expectativas docentes.

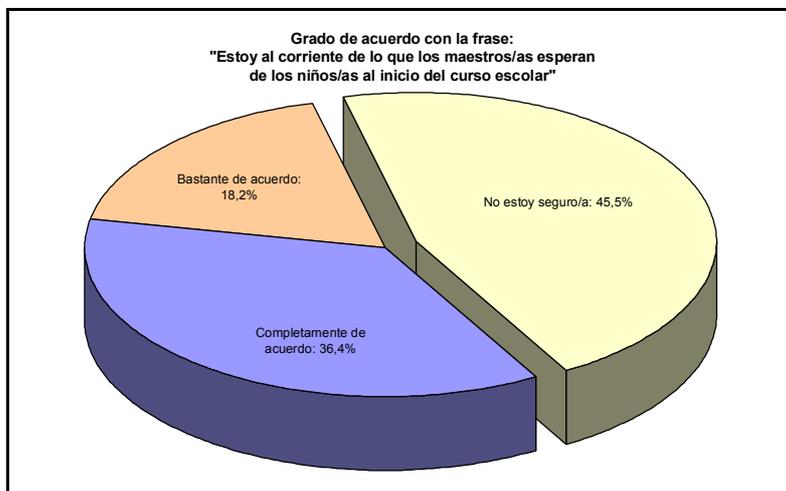


Gráfico 11 - Grau de acordo com a frase: "Estoy al corriente de lo que los maestros/as esperan de los niños/as al inicio del curso escolar"

No que diz respeito as expectativa dos professores sobre as famílias, os resultados encontrados sinalizam que menos de 50% estavam seguro ou baste seguro sobre as expectativas e a outra metade não sabiam (45,5%) e 9,1% não contestou.

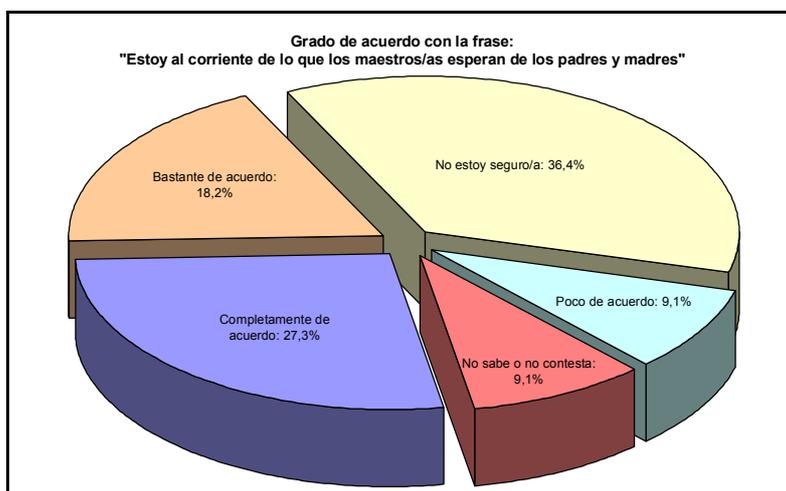


Gráfico 12 - Grau de acordo com a frase: "Estoy al corriente de lo que los maestros/as esperan de los padres y madres"

5.3.1.3 - Comunicação família e escola

Com a intenção de analisar como as famílias percebiam a comunicação com os professores, perguntamos se estas sabiam do direito de falar com os docentes catalães a maioria das famílias, mais de 80%, estavam conscientes deste direito, ao passo que somente 9,1% não estavam seguras na estavam nada de acordo. Seguindo no âmbito da comunicação com as professores perguntamos as famílias se sabiam como se comunicar como os docentes mais de 80% afirmaram que estar seguro e bastante seguro de como falar com os professores, somente 18,2% não estavam seguro ou nada seguro sobre como se comunicar. Assim, no que diz respeito à comunicação, as famílias latinoamericanas são consciente do direito de falar com os professores e sabem como falar.

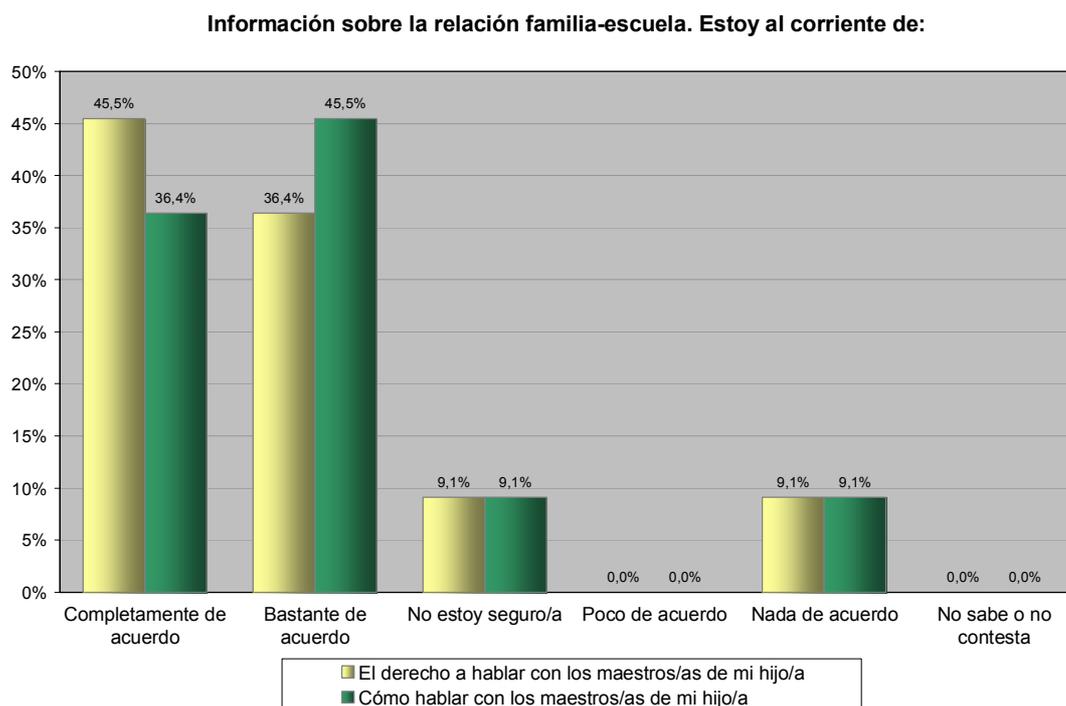


Gráfico 13- Informação sobre a relação família-escola

5.3.1.4 - Currículo escolar

Buscando compreender se as famílias tinham conhecimentos do currículo da escola, perguntamos se sabiam a diferença entre educação infantil e educação primária, a maioria das famílias estava segura desta diferença, representando um percentual de 80,1%, e um percentual de 18% não estavam seguro ou nada seguro.

No que diz respeito ao conhecimento sobre o regulamento escolar, um pouco mais da metade das famílias 54% estavam informadas ou bastante informadas e 45% não estavam seguro 18 % pouco seguro e 18% nada seguro.

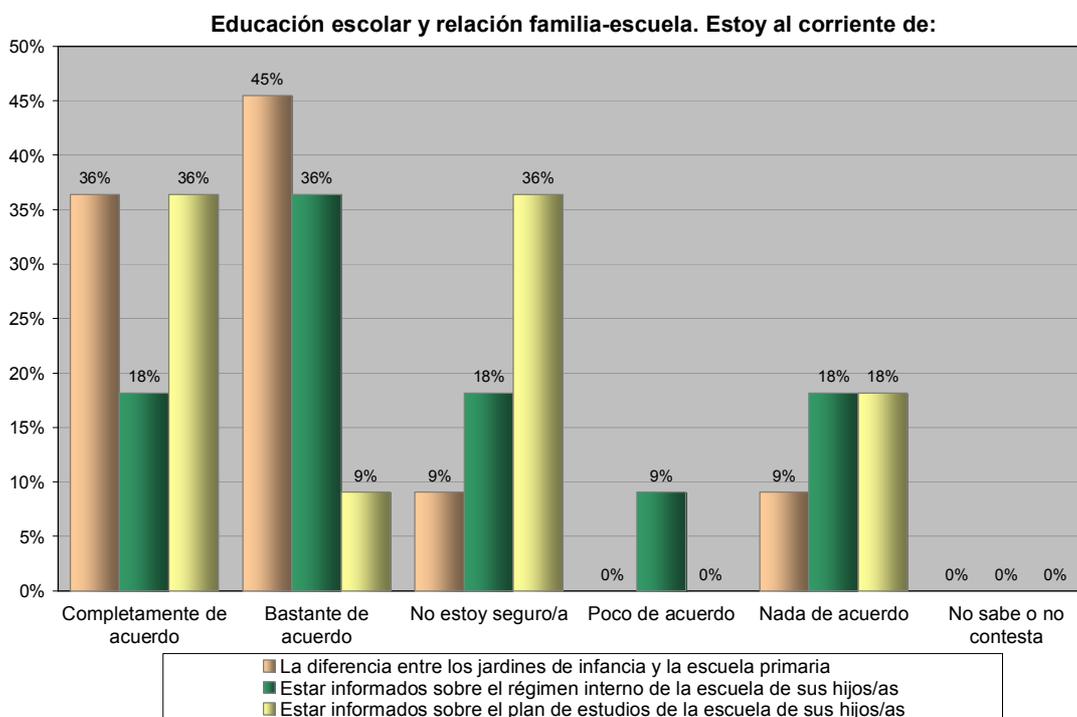


Gráfico 14 - Educação escolar e relação família-escola

Seguindo na mesma linha sobre as informações e os documentos escolares, perguntamos as famílias se estavam informadas sobre o plano de estudos das escolas, 45% diziam informadas e o restante 54% não estavam segura ou nada segura.

5.3.1.5 - Conclusões parciais

Os dados das entrevistas nos evidenciam que apesar das famílias estarem conscientes do seu papel na aprendizagem dos seus filhos e filhas, representando um percentual de 90,9%, no entanto no que se refere à preparação dos seus filhos para o êxito escolar das suas criaturas, a resposta não é absoluta, somente 63% (36,4% se dizem preparados e 27% bastante preparados). Recortando especificamente sobre o apoio educativo das famílias aos seus filhos e filhas, questionado as famílias se sabem como ajudar os estudantes a fazer o que lhe exige as escolas, somente um pouco mais da metade (54,6%) declaram estarem preparados ou bastante preparados.

No que diz respeito às expectativas das famílias sobre a escola, os progenitores questionados sinalizam em um percentual de 45,5% saber quais eram as expectativas dos professores sobre os alunos no início do curso escolar. No que diz respeito as expectativa dos professores sobre as elas mesmas (as famílias), os resultados encontrados sinalizam que mesmo de 50% estavam seguro ou baste seguro sobre as expectativas dos professores acerca do seu papel.

Sobre o processo de comunicação família e escola a maioria das entrevistas sabiam do direito de falar com os docentes, estando consciente deste direito, representando um percentual de 90,10%. Seguindo o tema da comunicação perguntamos se as famílias sabiam como se comunicar com os professores 80% afirmou que estavam seguros e bastante seguros de como falar com os professores. Assim podemos concluir que segundo o resultado dos questionários o tema da comunicação não é um problema para as famílias, mas, no entanto enfatizando especificamente os conhecimentos das famílias sobre o currículo escolar, a, perguntamos se sabiam a diferença entre educação infantil e educação primária, no que diz respeito as regulamento interno da escola um pouco mais da metade das famílias 54% estavam informadas ou bastante informadas.

Enfim, podemos dizer que somente metade das famílias tem claras as expectativas sobre as escolas ou sobre o que os professores esperam deles, no entanto,

quase todos são conscientes sobre a importância do seu papel na aprendizagem de seus filhos e filhas, mas somente metade dos entrevistados se sentem preparados para ajudar seus filhos a aprender o que lhe exige a escola, assim como somente metade dos entrevistados não estavam seguros ou bastante seguro sobre os dos documentos escolares.

5.4 - Análise dos questionários realizados com os professores

Com o objetivo de conhecer melhor a representação dos professores sobre as famílias imigrantes no que tange a comunicação e participação das mesmas no âmbito educativo, realizamos um questionário a duas escolas públicas de Vilassar de Mar. Esta fase quantitativa da investigação se iniciou depois da realização dos *talleres* para famílias recém chegadas. Depois de haver escutado as famílias, no que diz respeito as suas queixas e seus acertos, sentíamos necessidade de ouvir a outra parte: os professores.

Como apresentaremos posteriormente, somente os questionários não foram suficientes para interpretarmos as representações dos professores acerca da comunicação com as famílias imigrantes, por isso realizamos entrevistas em profundidade, as quais serão apresentadas no próximo apartado desta tese.

5.4.1 - Características dos professores

Distribuição por sexos:

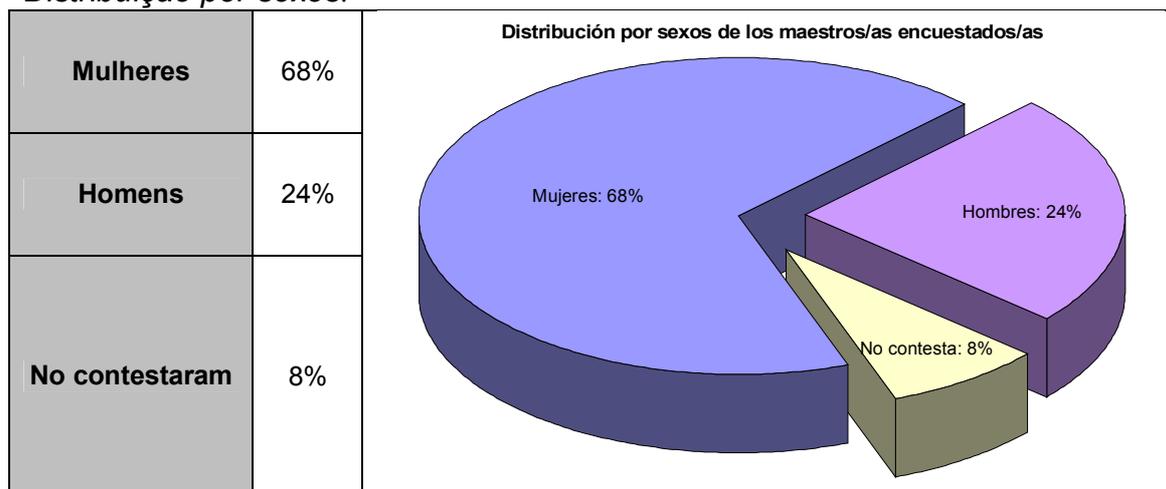


Gráfico 15 - Distribuição dos professores por sexos

Idade dos professores:

Máxima	Mínima	Media
57 anos	23 anos	42,6 anos

Distribuição dos professores por idades:

Menos de 30 años	Entre 30 e 39 años	Entre 40 e 49 años	Más de 59 años	No contestam
8%	32%	28%	24%	8%

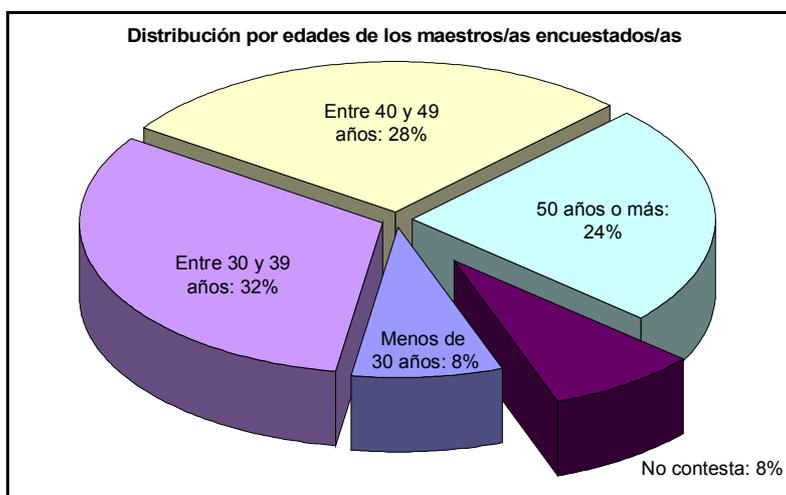


Gráfico 16 - Distribuição dos professores por idades

Anos de experiência dos professores:

9 anos ou menos	Entre 10 e 19 anos	Entre 20 e 29 anos	Mas de 30 anos	No contestam
16%	32%	28%	16%	8%

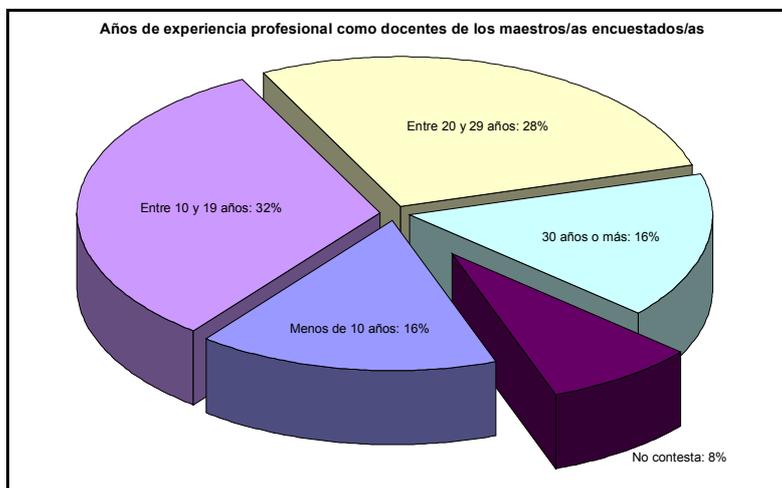


Gráfico 17 - Anos de experiência dos professores

Anos de experiência com aluno imigrantes

Menos de 2 anos	Entre 2 e 5 anos	Mas de 5 anos
12%	20%	68%

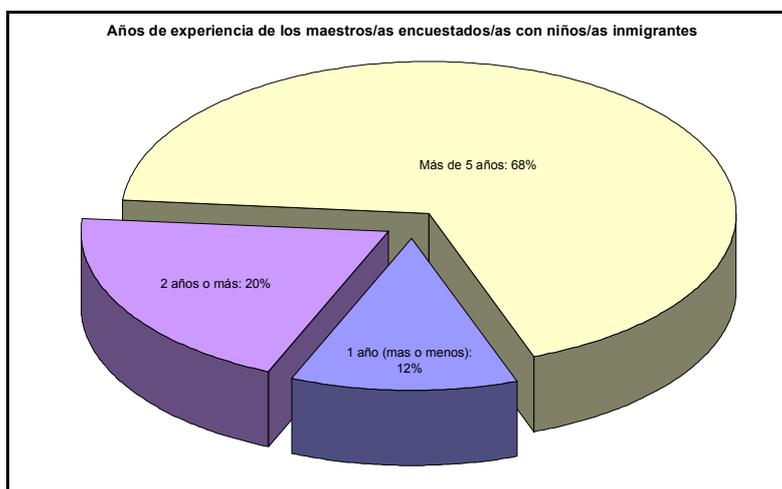


Gráfico 18 - Anos de experiência com alunos imigrantes

5.4.2 - Formação para a interculturalidade

Inicialmente para começa a análise do perfil profissional dos professores, perguntamos a eles se haviam participado de algum programa de formação para o trabalho com a interculturalidade e somente 32% afirmaram que sim e 68% disseram que não, nunca haviam participado. Na questão seguinte, contraditoriamente, os professores questionados afirmaram em um percentual de 48% que tinha formação abundante para a interculturalidade e 52% afirmaram que tinha uma formação escassa ou relativamente nula.

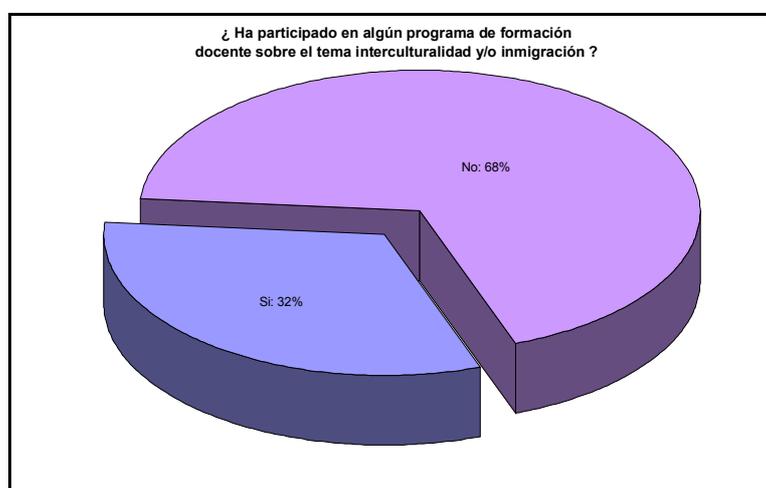


Gráfico 19 – Participação em programas de formação docente sobre interculturalidade e/ou imigração

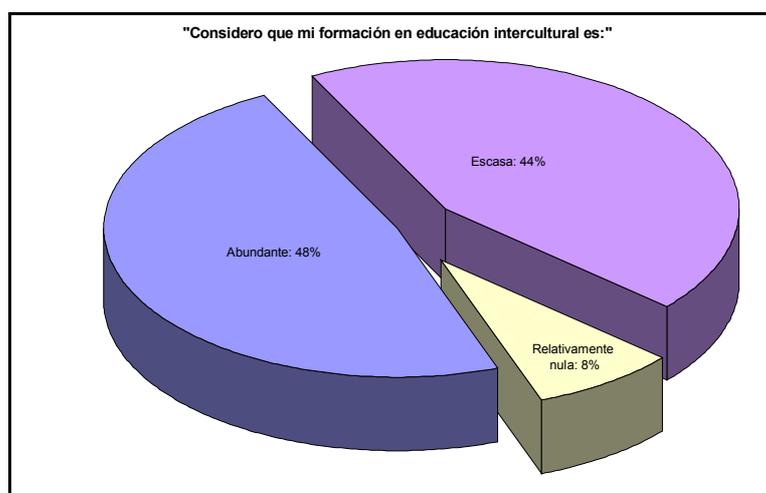


Gráfico 20 - Consideração sobre a formação intercultural

5.4.3 - Grau de acordo com o papel das famílias na aprendizagem de seus filhos ou filhas

Perguntando aos professores sobre o papel das famílias no que diz respeito a aprendizagem dos seus filhos e filhas, mais da metade dos professores questionados estavam completamente de acordo, representando um percentual de 88%, restando um percentual de 12% que não estavam de acordo ou não estavam seguras.

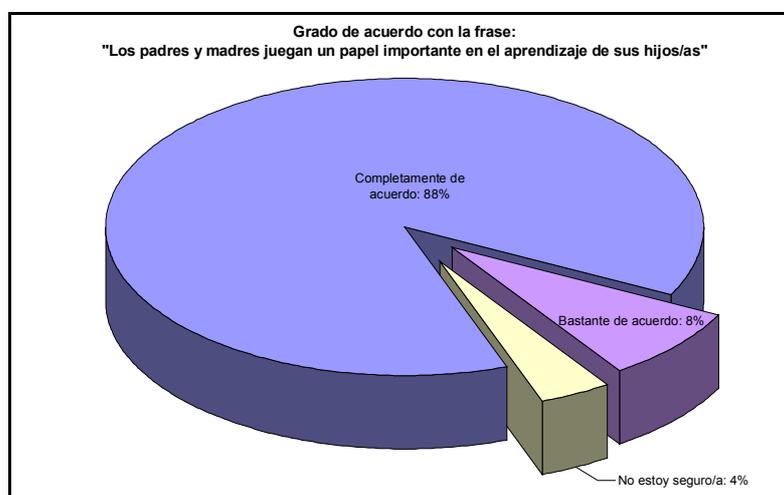


Gráfico 21 - Grau de acordo com a frase: "Los padres y madres juegan un papel importante en el aprendizaje de sus hijos/as"

5.4.4 - Expectativas dos professores acerca das famílias

Questionados os professores se estavam informados sobre o que as famílias esperavam dos seus filhos no início do curso escolar, o resultado foi unânime, todos os professores sabiam que esperavam as famílias.

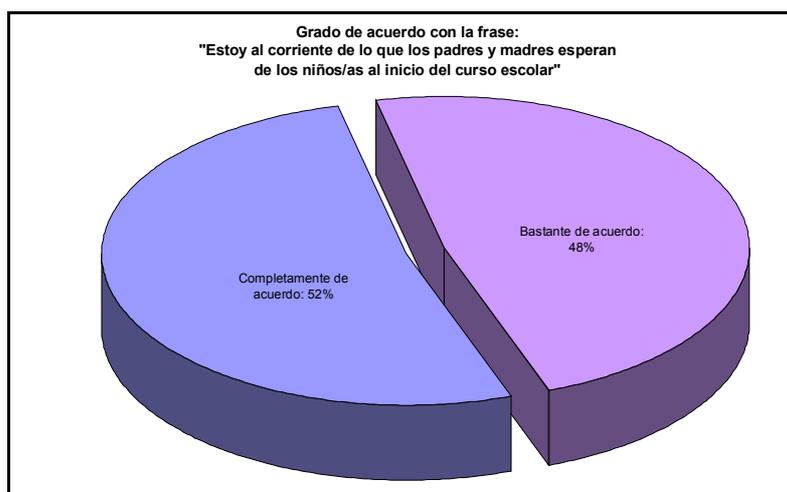


Gráfico 22 - Grau de acordo com a frase: "Estoy al corriente de lo que los padres y madres esperan de los niños/as al inicio del curso escolar"

No entanto, seguindo no apartado expectativas, perguntamos se os docentes se eram consciente do que os pais e mães esperam deles, o resultado não foi tão absoluto: 64% estavam bastante seguro do que as famílias esperavam e o restante, representando um percentual de (36%) não estava seguro ou não sabiam.

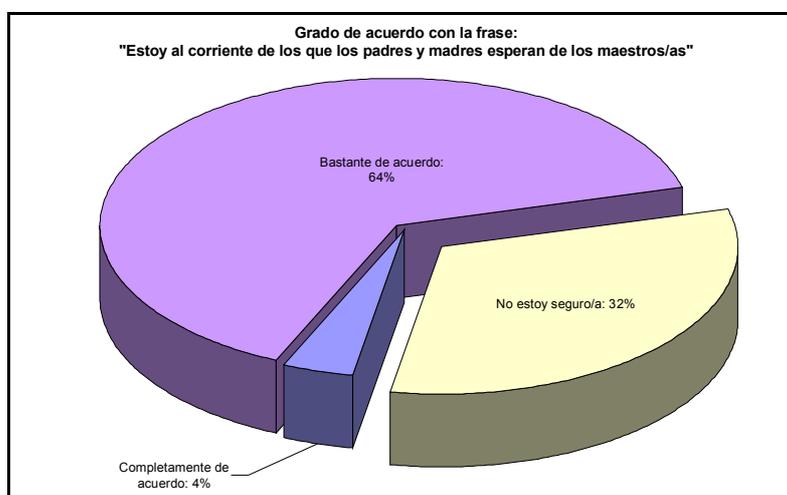


Gráfico 23 - Grau de acordo com a frase: "Estoy al corriente de los que los padres y madres esperan de los maestros/as"

5.4.5 - Comunicação com as famílias

O gráfico seguinte é um resumo das edições mais representativas que apontaram os professores na forma de contato com as famílias. Podemos notar através da análise

do gráfico abaixo que a entrevista pessoal é a forma de contato mais frequente dos professores com as famílias, sendo seguida por outras entrevistas (76%) e por reuniões de grupo ou classe 56%.

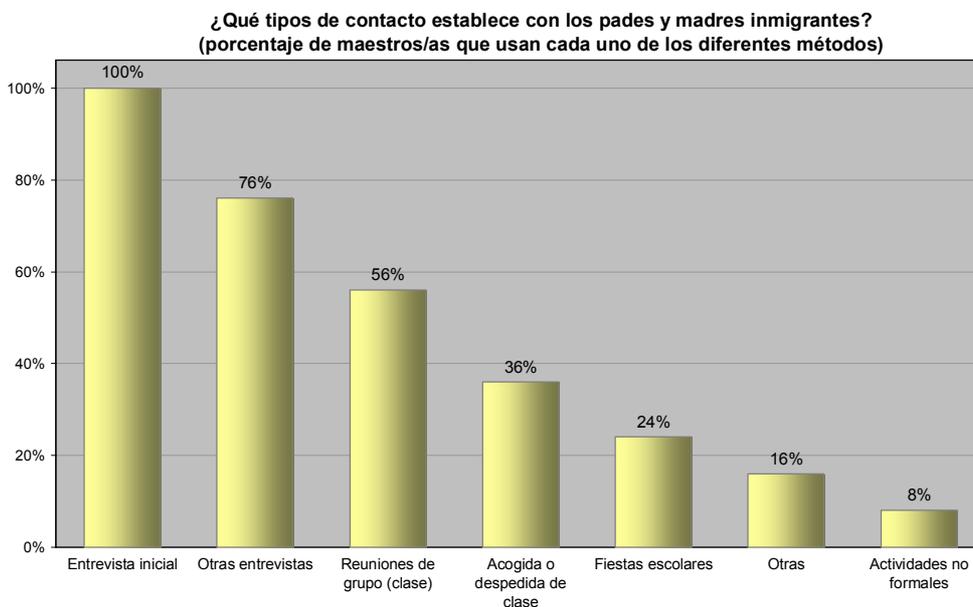


Gráfico 24 - Tipo de contato que se estabelece com famílias imigrantes

Neste apartado preguntamos aos professores se os mesmos sabiam como falar com os pais e mães imigrantes sobre seus filhos e filhas, mais da metade dos professores estavam bastante segura da comunicação com as famílias imigrantes, representando um percentual de (60%) dos questionado e 40% não sabiam ou não estavam segura sobre o processo de comunicação com as famílias imigrantes.

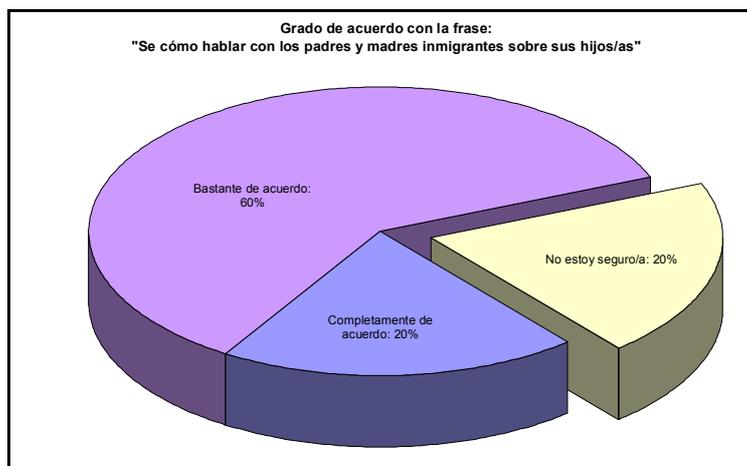


Gráfico 25 - Grau de acordo com a frase: "Sé cómo hablar con los padres y madres inmigrantes sobre sus hijos/as"

Dando prosseguimento, perguntamos aos professores sobre o grau de acordo com as perguntas abaixo:

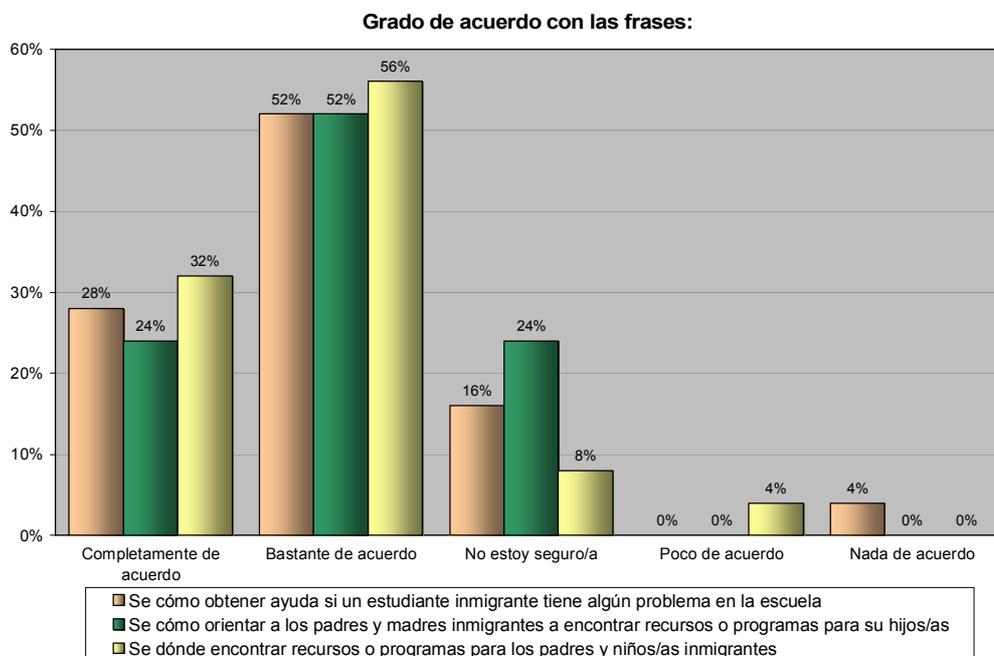


Gráfico 26 - Grau de acordo com os enunciados...

A maioria absoluta dos professores sabem como ajudar o estudante quando este tem algum problema na escola (80%), sabem como orientar as famílias a encontrar programas para seus filhos ou filhas (76%) e sabem onde encontrar programas para as famílias e crianças imigrantes (88%).

5.4.6 - Conclusões parciais

Os resultados dos questionários devem ser visto como uma instância do processo de investigação. A origem é fruto de uma mostra pequena, tendo em conta do número total dos professores das duas escolas é 71 a amostra é de quase 25 professores, representando um percentual de 38%. A ideia central da utilização dos questionários foi contrastar os dados dos mesmos com a análises de técnicas de investigação (para análise dos questionários utilizamos como referencia Bisquerra (1989) Garcia Fernado (1992)).

O perfil dos professores, no que diz respeito à formação para a interculturalidade, é baixo, a maioria (quase 70%) afirma não ter formação para o trabalho com a interculturalidade, mas, contraditoriamente, os professores questionados afirmaram em um percentual de 48% que tinha formação abundante para a interculturalidade e 52% afirmaram que tinha uma formação escassa ou relativamente. Todos os professores estão de acordo que a participação das famílias é fundamental para a aprendizagem das crianças, entretanto, no que diz respeito ao conhecimento das expectativas das famílias sobre seus filhos e filhas, os docentes afirmam em um percentual de quase cinquenta por cento não saber/conhecer são as expectativas dos pais para os filhos, entretanto eram conscientes sobre os que o as famílias esperavam deles enquanto docente dos seus filhos.

Sobre a forma de contato dos professores com as famílias, foi evidenciado que a forma mais representativa de contato com as famílias são as entrevistas iniciais (tutorias), sendo em seguida mencionada outras entrevistas (76%) e por reuniões de grupo ou classe 56%. Mais da metade dos professores estavam bastante seguros da comunicação com as famílias imigrantes (60%) dos questionado e 40% não sabiam ou não estavam segura. A maioria absoluta dos professores sabe como ajudar o estudante quando este tem algum problema na escola (80%), sabem como orientar as famílias a encontrar programas para seus filhos ou filhas.

Conclusões

Conclusões

*Verdade
A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava imediatamente com o meio perfil
e os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta.
Chegaram no lugar luminoso
Onde a verdade escondia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma das outras.
Chegou-se a discutir qual era a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela
e carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Família e escola desempenham papéis educativos complementares, o que, por sua vez, implica em negociar, conversar, dividir tarefas e compartilhar direitos e deveres para alcançar o desenvolvimento sócio/cognitivo/ emocional das crianças. Sob o ponto de vista legal as famílias têm direito a participar, colaborar e comprometer-se com o trabalho cotidiano dos seus filhos e filhas dentro da escola. (Ley Orgánica de Educación (LOE), 3/05/ 2006. No entanto, para colaborar e comprometer-se com as escolas, sobretudo em contexto de diversidade, é necessário um conhecimento do funcionamento do sistema escolar, uma compreensão de seus direitos e deveres, um conhecimento mínimo da cultura acolhedora, uma oportunidade institucional de participação.

A partir dos resultados da nossa investigação podemos dizer que a análise da comunicação família e escola no contexto de diversidade revela que se trata de uma realidade bastante complexa, por isso qualquer tentativa de entender o diálogo intercultural entre ambos os sistemas devem primar por uma leitura plural dos

referenciais que auxiliam a análise, implica, ainda, em ampliar a perspectiva, entender a comunicação escolar não unicamente através de uma análise enfocando o entorno micro social (subjektividades, identidades, representações, expectativas) ou uma análise centrada no contexto macro social (estrutura social, desigualdades, classes, problemas econômicos), mas compreendê-la através de uma visão sociocultural mais ampla, integradora e relacional de ambos os fatores.

Daí, para tratar do diálogo entre família e escola em contexto de diversidade, partimos de uma visão holística, buscamos dialogar com referenciais múltiplos na tentativa de entender os vários significados que fazem parte dessa situação. Trabalhamos desde as expectativas das famílias imigrantes e dos professores sobre a comunicação intercultural até as realidades que a mesma apresentam, ou seja, a dinâmica comunicativa que envolve família e escola para alcançar o êxito educativo dos menores imigrantes.

Assim, analisar o diálogo entre família e escola em contexto de diversidade, implica, ainda, em entender que este não se constroeu de maneira automática, porém que pode ser parcialmente negociado ou reconstruído a partir de uma contextualização das relações comunicativas, crenças e ações em situação concreta e particular. Daí a necessidade de ver o que este instituído (políticas e programas) para o acolhimento das famílias imigrantes no âmbito educativo mas, sobretudo, saber como o instituído se institui; significa entender como estas políticas são corporificadas pelas representações dos sujeitos envolvidos, ou seja, ir até o cotidiano escolar onde as políticas verdadeiramente se concretizam, onde se dão as dinâmicas das relações.

Por isso, buscamos compreender a diversidade de situações, interesse e expectativas que existem entre família e escola, analisando os fatores culturais, lingüísticos econômicos e institucionais que envolvem esta relação; bem como desvelar as representações de ambos os sistemas acerca da comunicação através de uma análise qualitativa baseada nos enfoques interpretativo/critico/participativo. Para concretizar essa análise utilizamos um estudo de casos a partir de entrevistas, questionários e *talleres*.

Segundo os resultados quantitativos da presente pesquisa, as famílias, em sua maioria absoluta, estão conscientes do seu papel na aprendizagem dos seus filhos e filhas, representando um percentual de 90,9%, entretanto quando se refere à preparação dos seus filhos para o êxito escolar, as famílias questionadas manifestaram dificuldades em ajudar os estudantes a fazer o que lhes exigem as escolas, somente um pouco mais da metade (54,6%) declararam estar preparadas ou bastante preparadas a desempenhar esta tarefa. No que diz respeito às expectativas das famílias sobre a escola, os progenitores questionados sinalizam em um percentual de 45,5% saber quais eram as expectativas dos professores sobre os alunos no início do curso escolar. No que diz respeito as expectativa dos professores sobre elas mesmas (as famílias), os resultados encontrados apontam que menos de 50% dos professores estavam conscientes ou baste conscientes sobre as expectativas das famílias acerca do seu papel na educação dos seus filhos e filhas.

No que se refere a temática da comunicação em contexto de diversidade a maioria das famílias entrevistadas (80%) sabiam como se comunicar com os professores. A forma de contato dos professores com as famílias, mais frequente são as entrevistas iniciais (tutorias), sendo em seguida mencionado outros tipos de entrevistas (76%) e por último as reuniões de grupo ou classe, representando um percentual de 56%. Mais da metade dos professores estavam bastante conscientes da comunicação com as famílias imigrantes (60%) e 40% não sabiam ou não estavam conscientes de como se comunicar em contexto de diversidade.

Segundo os resultados das entrevistas podemos dizer que as famílias, em geral, têm expectativas muito positivas sobre a escola, depositando muita confiança na mesma. A maioria dos progenitores entrevistados via a escola como espaço de aprendizagem para a vida, lugar de formação de valores, *locus* de socialização. A grande maioria das famílias esta muito satisfeita com a escola na Catalunha, explicitando que a mesma funciona melhor que em seus países de origem ou que a mesma segue a mesma linha pedagógica a qual vinham educando seus filhos.

No entanto, algumas famílias demonstram-se insatisfeitas com a preparação dos professores para atender a diversidade cultural, como por exemplo, a forma de avaliar, com os tipos de modelos pedagógicos desenvolvidos nas instituições catalanas. As famílias entrevistadas manifestam estarem cientes quanto ao seu papel no processo de acompanhamento educativo dos seus filhos, afirmando que os professores esperam deles colaboração, acompanhamento educativo e dedicação a seus filhos e ajuda no que for necessário para que as crianças triunfem na escola.

A análise das entrevistas evidencia que os professores em geral esperam das famílias imigrantes confiança, intercâmbio de informações para esclarecer qualquer dúvida, colaboração nas atividades da escola, adaptação a língua, integração socio-educativa dos seus filhos, dedicação e interesse pelas coisas do país de acolhida. Entretanto, quando perguntamos as famílias sobre o que elas acreditavam que os professores esperavam das mesmas estas supunham acompanhamento, ajuda na integração, orientação aos erros, reforço a educação, outros docentes enfatizavam que as expectativas familiares sobre seu papel na educação dos seus filhos e filhas dependiam do país de onde provinham, enfatizando que os comportamentos das famílias eram diferenciados conforme a nacionalidade.

Segundo a maioria dos professores as expectativas familiares sobre a escola estavam relacionadas com os seus projetos migratórios, sendo estas para facilitar a integração (os imigrantes que desejavam fixar residência assumiam uma postura mais aberta a integração, fato que facilita a comunicação e ao acompanhamento dos filhos) ou dificultar (a saudade do país de origem, a vontade de regressar, dificultava a integração sócio-educativa.).

É de suma importância uma revisão das crenças por parte dos professores na tentativa de desvelar os enquadramentos, as etiquetas que codificam um grupo cultural de acordo com a origem, bem como decodificar as representações das famílias sobre as identidades profissionais dos professores. Todas as representações negativas ou positivas favorecem a espirais na comunicação que podem dificultar ou ajudar no processo de apoio e ajuda família e escola. Superar as resistências, potenciar a

participação de todas as famílias, promover espirais positivos, melhorar a informação, sobretudo, a comunicação é uma tarefa urgente para promover o êxito educativo do menor imigrante.

Apesar de todas as expectativas positivas dos professores e famílias a comunicação ainda não é tão fluída como deveria ser. Os motivos da comunicação, partindo dos professores, giram em torno da resolução de problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos; ao passo que os motivos que levam a maioria das famílias a se comunicar com a escola visam retroalimentar o processo de aprendizagem de seus filhos e filhas, ou seja, como um amadurecimento mútuo, como forma de acompanhar o desenvolvimento sócio-educativo dos seus filhos. Segundo grande parte das famílias a comunicação deve ser vista como um espaço para compartilhar opiniões, acompanhar e resolver os problemas antes que os mesmos afluem.

É importante uma mudança de mentalidade sobre os motivos da comunicação família e escola, sobretudo, em contexto de diversidade. Os motivos da comunicação não devem se resumir aos problemas de aprendizagens e/ou comportamentos. Tratando-se de um novo entorno cultural, as famílias deve participar de outros espaços dialógicos, ou seja, estarem presentes no currículo, através de um plano de acolhimento que não termine nos muros da escola. Assim, o acolhimento as famílias não se pode resumir a rotina de matrículas, mas deve ter um espaço de escuta sensível as famílias que chegam, a entender o projeto migratório, as suas expectativas sobre a educação dos seus filhos e filhas, de compreensão de como é o funcionamento da escola e qual papel deve cumprir para alcançar o sucesso dos seus filhos neste novo entorno e, sobretudo, de informação sobre o funcionamento da escolar.

Na tentativa de entender as dinâmicas-comunicativas entre família e escola nos deparamos com algumas barreiras que dificultam o diálogo intercultural. Apesar de todos os professores falarem a mesma língua das famílias, disponibilizando-se para fazer a comunicação em castelhano, no entanto, a in-comunicação não se resume ao idioma, mas; passa por sentidos diferentes de palavras, conotações discursivas, políticas de sentidos, vontade em querer entender, vontade em escutar, as percepções das famílias

sobre a escola e da escola sobre as famílias, a abertura para as informações, a vergonha de perguntar, etc. Porém, sob o ponto de vista das famílias a in-comunicação pode esta relacionada, também, a frieza e a burocracia e a repetição continua das informações, ao sentimento de insegurança por parte dos professores, ao medo de serem agredidos. São estas questões fundamentais para analisar como se geram estas espirais positivas ou negativas e de que modo estas representações comunicativas facilitam o sentimento de aceitação, o desprezo da frustração no âmbito comunicativo.

Além destas barreiras idiomáticas, foram apresentadas algumas barreiras que dificultam a comunicação família e escola: barreiras culturais que dizem respeito ao desprezo e à não aceitação ao diferente, a diferença de sistemas de valores das famílias e escolas, as formas de educar os filhos, à formação das famílias, à bagagem cultural dos pais, dificuldades de cumprir os horários, a própria política de participação e comunicação de um país a outro.

Uma outra barreira que aparece é a sócio-econômica. Segundo os professores entrevistados as famílias que não resolveram seus problemas de sobrevivência não poderão desperdiçar tempo com a educação. Todos os docentes falaram que as circunstâncias econômicas são determinantes no processo de acompanhamento e comunicação família e escola, como por exemplo, foram citadas as intensas jornadas de trabalho, o número de pessoas que viviam em uma casa/apto, a atenção dedicada por parte das famílias a seus filhos, etc. Segundo os sujeitos das pesquisas, a depender dos projetos migratórios das famílias, dos motivos que as levam a imigrar poderá facilitar/dificultar a integração sócio-educativa, ou seja, se o imigrantes tinha estabilidade econômica (ou não) poderiam ajudar/ dificultar no processo de acompanhamento escolar.

Estas justificativas referentes às dissonâncias entre a socialização familiar e a escolar com base nas dificuldades econômicas das famílias que, por sua situação de pobreza, não proporcionavam motivação/estímulo suficientes ao desempenho escolar dos filhos e filhas e/ou não dedicavam tempo ao acompanhamento educativo dos mesmos não responde ao tema complexidade da realidade estudada. Reduzir o não

acompanhamento/comunicação das famílias imigrantes às escolas as questões econômicas é focalizar o problema da in-comunicação de forma simplista, partindo de uma argumentação baseada na carência sociocultural. Estes argumentos são apoiados em um modelo idealizado de família, ou seja, ao perfil de família proveniente da classe média alta a qual era considerada adequada e favorável ao desenvolvimento integral dos alunos. Não podemos cair no erro de nos apoiar nos padrões das camadas médias para avaliar as práticas familiares de escolarização nos meios socialmente desfavorecidos.

É fundamental analisar o entorno, sem perder de vista as diferentes dimensões que este se apresenta, por isso é imprescindível a superação das análises globalizantes fundadas unicamente na relação entre o fracasso escolar dos estudantes e a in-comunicacao família e escola através da condição de classe e/ou diferenças culturais.

Por um conhecimento do entorno

Ainda que seja prioridade legal a participação das famílias nas escolas, e que a legislação atenta a diversidade através de projetos de acolhimento... *parece presentarse como una tarea dificil. La baja participación del conjunto de padres, menor entre las familias de origen inmigrante, es el escollo principal a superar, además que las distancias y resistencias son numerosas* (Garreta, 2007, p.152). Para isso, é necessário uma revisão nos canais de comunicação entre famílias e escola tendo em conta questões de horário, idioma, insegurança social, falta de informação, etc.

A busca do êxito educativo para todos e todas é uma tarefa urgente para qualquer programa que busque a igualdade de oportunidades, daí a necessidade convocar as famílias para a participação direta e constante no processo de aprendizagem social e educacional dos seus filhos. Trazer as famílias imigrantes às escolas implica em *aprender a viver juntos que*, por sua vez, implica viver experiência de contato com o diferente, experiência de solidariedade, de respeito, de tolerância e de diálogo. A base para o viver juntos é a comunicação, por isso a necessidade urgente de criar um clima de confiança e empatia, pautado em espirais positivas tanto por parte dos professores

quanto por parte das famílias com o intuito de criar diálogo intercultural no âmbito da escola.

Assim, entendemos que as famílias apesar das boas intenções necessitam de tempo de adaptação a nova realidade social e escolar, deste modo compreendemos que qualquer projeto de acolhimento a famílias imigrantes deve partir do conhecimento da realidade escolar vivida pelas famílias, do saber construído pelas suas experiências no âmbito escolar catalão e suas antigas experiências nas escolas da América Latina. Por isso, entendemos que somente medidas de acolhimento que saiam dos muros da escola, abarcando as referências da instituição, da família, dos alunos e do contexto poderemos diminuir as desigualdades de oportunidades em contexto migratório.

Assim, partimos do pressuposto que as famílias apesar das boas intenções necessitam de tempo de adaptação a nova realidade social e escolar, por isso qualquer projeto de acolhida a famílias imigrantes deve partir do conhecimento da realidade escolar vivida pelas mesmas, por meio do entendimento do saber construído pelas suas experiências escolares anteriores e suas novas experiências no contexto migratório.

Não existe acolhimento /encontro sem escuta, não existe acolhimento sem aprendizagem, não existe acolhimento sem o entendimento das expectativas, dos sentidos, das representações das partes presentes. Qualquer projeto de acolhimento às famílias, sobretudo em contexto de diversidade, deve partir do contexto, do mundo vivido, do mundo experiencial. Por isso, consideramos que os *talleres para as famílias recém-chegadas* foram uma oportunidade singular de possibilitar informações sobre o funcionamento da escola na Catalunha, ajudar as famílias imigrantes a criar pontes de comunicação com a escola, assim como interpretar e compreender as expectativas das famílias em relação à escolarização dos seus filhos e filhas, perceber os diferentes significados que estas famílias atribuem à escola e à comunicação com os professores. Podemos sinalizar que a realização dos *talleres* possibilitou um espaço em que:

- Mostrou através de uma formação reflexiva que as famílias imigrantes encontraram nos *talleres* um espaço de socialização de experiências, de interação com pessoas que viviam as mesmas situações, possibilitando

que estas não vivessem suas situações de forma isolada, mas socializassem suas dúvidas, dificuldades e acertos;

- Foi um espaço de interlocução que fomentou uma ação conscientizadora, na medida em que propiciou as famílias que se dessem conta das dificuldades e desafios que significa viver como imigrantes, no que diz respeito à criação dos filhos e ao acompanhamento escolar na Espanha;
- Desvelou as práticas comunicativas entre família e escola em contexto de diversidade através da análise das correlações casuais e circunstanciais que se passam na realidade empírica entre escola e progenitores, mediante o diálogo, ação e reflexão sobre a mesma;
- Contextualizou as experiências das famílias, integrando as necessidades do contexto e as peculiaridades sociais vividas pelas mesmas, aliado às expectativas sobre seus filhos e filhas nas escolas Catalanas;
- Possibilitou a tomada de consciência sobre a situação que significa imigrar, abrindo muitas possibilidades de leitura sobre a integração da diversidade na Espanha, através do fomento ao exercício da cidadania, das informações sobre seus direitos e deveres no âmbito da escola;
- Provocou a capacidade argumentativa sobre o funcionamento do sistema educativo, explicando sobre sua estrutura e finalidades, regulamentos escolares etc;
- Propiciou uma formação através do pensar, sentir, agir construído as inter-relações do mundo vivido, através de uma pedagogia democrática livre de imposições, significando os conhecimentos vivenciados pelos progenitores;
- Comparou as experiências escolares das famílias em seus países de origem com a realidade que as mesmas estavam vivenciando na Espanha,

possibilitando o desvelamento das representações acerca da instituição escolar e a construção de outras perspectivas;

- Fomentou a substituição da fragmentação das informações escolares por uma visão do conjunto e das partes, explicando sobre as finalidades do sistema educativo, especificamente, centrando na discussão da educação primária, regulamentos e projetos educativos;
- Possibilitou a aprendizagem sobre o apoio formal e informal, conhecimento sobre os serviços sociais oferecidos em Vilassar de Mar, como por exemplo: serviço de orientação à realização de reforço escolar, sistema de bolsa para restaurante da escola etc;
- Possibilitou a criação de uma rede social, como uma fonte primária de apoio as famílias recém chegadas a Espanha;
- Serviu como espaço identitário singular que reunia pessoas que vivenciavam situações similares como imigrantes: recém chegados a Catalunha, procedência da América Latina e com filhos na educação primária. As famílias que participaram dos talleres estavam isoladas, viviam sua experiência de forma individual, desta forma os mesmos serviram para conectar os problemas comuns, possibilitando um apoio mútuo a situações novas que as famílias estavam enfrentando.
- Representou um lugar privilegiado que reuniu pessoas com mesmas experiências próximas, possibilitando o diálogo sobre as vivências, as expectativas e necessidades no que diz respeito ao âmbito educativos de seus filhos e filhas em contexto migratorio.
- Foi uma oportunidade de propiciar a reflexão coletiva sobre as diferenças e as desigualdades, opressão e marginalização em que vivem muitas pessoas que estão como imigrante.

Enfim os *talleres* trouxeram à tona as expectativas das famílias acerca da escola, suas experiências sócio-educativas, explicando suas necessidades e mostrando as respostas que as mesmas davam ao contexto catalão. Nos *talleres*, podemos ver as dificuldades e desafios, limites e tensões provenientes do imigrar, no que diz respeito às questões educativas enfrentadas pelas famílias latino-americanas. Foi uma ferramenta que ajudou a mapear as dificuldades, formas, tipos e motivos da comunicação entre família e escola em contexto de diversidade cultural, sendo o mesmo um espaço que desvelava as barreiras que impedem a comunicação e, ao mesmo tempo, um espaço formativo que possibilitava a criação de estratégias comunicativas interculturais.

Os *talleres para família-recém chegadas* representaram uma estratégia de articular teoria e prática sobre a relação famílias e escola em contexto de diversidade, constituindo-se em um espaço de formação sobre a educação na Espanha, a partir situações reais, bem como um espaço de busca da solução de problemas vivenciados pelas mesmas. Ao mesmo tempo em que as famílias estudavam sobre as finalidades da educação, os direitos e deveres dos alunos, como interpretar um boletim de notas, dentre outros, colocavam em evidencia situações do dia a dia da escola sobre as dificuldades encontradas para aceder a instituição escolar, para se comunicarem com os professores, para ajudarem a seus filhos ou filhas a realizar as tarefas escolares. Daí o processo de aprendizagem dos *talleres* não se construiu através do conhecimento das teorias pedagógicas explicitando técnicas de como ajudar as crianças a alcançarem o êxito escolar, mas foi a partir da articulação do conhecimento experiencial com conhecimento institucional. Deste modo, ao articular teoria e prática, os *talleres* tornaram a formação mais significativa para as famílias à medida que primava pela valorização do conhecimento das mesmas.

Assim, os *talleres* serviram de espaço identitário singular que reunia pessoas que vivenciavam situações similares como imigrantes: recém chegados a Catalunha, procedentes da América Latina e com filhos na educação primária. As famílias que participaram dos *talleres* estavam isoladas, viviam sua experiência de forma individual; deste modo, o espaço dos *talleres* serviu para conectar os problemas comuns, possibilitando um apoio mútuo a situações novas que as famílias estavam enfrentando.

A formação através dos *talleres* possibilitou um lugar privilegiado que reuniu pessoas com experiências próximas, possibilitando o diálogo sobre as vivências, as expectativas e necessidades no que diz respeito ao âmbito educativo de seus filhos e filhas; sendo uma oportunidade de propiciar a reflexão coletiva sobre as diferenças e as desigualdades, opressão e marginalização em que vivem muitas pessoas que estão como imigrante.

Enfim, a imigração é uma realidade e não temos como fugir dela. É uma realidade e, como tal, devemos criar mecanismos de enfrentamento, criar condições dignas de sobrevivência e convivência entre as diferentes culturas. As Escolas estão convidadas a ajudar no processo de integração... *la escuela pública se convierte así en uno de los principales instrumentos de los que dispone el Estado para integrar socialmente a esta inmigración* (Bueno y Belda (2005: 22).

No entanto, para que a escola resulte um espaço de integração e favoreça uma comunicação intercultural entre famílias e professores é necessário à promoção de novos espaços de comunicação tendo em conta o entorno, a criação de medidas de acolhimento com o objetivo de ajudar as famílias a implicar-se ativamente na educação dos seus filhos. Por isso, consideramos que os *talleres para as famílias recém-chegadas* não é a única solução para resolver o problema da in-comunicação em contexto de diversidade, mas é uma forma de acolher e informar as famílias recém chegadas ao entorno novo, uma locus privilegiado para ampliar as oportunidades educativas dos imigrantes.

Em suma todo texto se trai ao cristalizar-se. Assim o tecido de ontem exige a revisão de hoje, do amanhã. Por isso, penso que esse trabalho de investigação é um olhar sobre a comunicação família e escola em contexto de diversidade, é uma verdade provisória, é uma das faces do diálogo intercultural, é um recorte sobre muitos outros que poderiam existir. Se retomasse esse trabalho de investigação daqui a um dia, uma semana teria outros encaminhamentos, pois poderia desfazer as incorreções, fazer maiores esclarecimentos, traria novos enfoques, incluiria outras miradas. Porém, como uma tese tem uma temporal como esse trabalho de pesquisa tem uma temporalidade,

termino essa investigação instigada a continuar a pesquisa sobre o diálogo intercultural entre família e escola a partir da aplicação dos *talleres* para outros grupos culturais.

Proposição

Modelo formativo para familias inmigrantes

NECESIDADES, EXPECTATIVAS Y RESPUESTAS

Características

POBLACIÓN OBJETIVO: Familias inmigrantes recién llegadas a Cataluña.

MONITOR: Pedagogo o estudiante de pedagogía con formación para la diversidad cultural.

Resumen del proyecto

Este inicio de siglo supone un período de muchas complejidades, desafíos y tensiones. El mundo está más interconectado, se han roto las barreras aduaneras, la tecnología de la información y comunicación han modificado el proceso de trabajo acercando los mercados, las culturas, las personas, etcétera; pero paradójicamente se han consustanciado procesos discriminatorios de racismo y xenofobia que afectan a grupos socioculturales frágiles económicamente, se agravan las dificultades sociales, la miseria, el hambre, la pobreza.

Dentro de este nuevo escenario, el crecimiento de la inmigración constituye un factor que demanda nuevos desafíos para la sociedad global. Específicamente las escuelas se convierten en principal foco de atención en el contexto de la diversidad cultural, siempre en constante correspondencia con el entorno familiar. La relación familia inmigrante y escuela está causando impacto en la teorización educativa contemporánea, a través del énfasis que se está dando a los estudios e investigaciones sobre este tema, autores como Madruga (2002), Besalú (2002, 2003), Garreta (2005, 2007a, 2007b, 2008), Oliver (2007, 2008), Carrasco (2004), Essomba (2006), Aparicio y

Veredas (2003), Bueno y Belda (2005), entre otros, son una muestra de ello. Casi todos los estudios consultados coinciden en señalar la dificultad de participación y la necesidad de crear nuevas redes de comunicación entre los progenitores y las instituciones escolares para la construcción de una sociedad con equidad social, para el desarrollo de una ciudadanía intercultural y para la construcción de un diálogo intercultural entre la familia y la escuela.

Se parte del hecho de que la educación de los niños empieza en la familia y se prolonga en la escuela, que la familia supone un factor imprescindible en la educación, siendo un locus privilegiado de socialización, un espacio, por excelencia, de relaciones, motivaciones, transmisión de creencias, valores y costumbres. Al mismo tiempo, la escuela es una institución privilegiada al transmitir, construir y reconstruir el conocimiento; un locus de vivencia y convivencia entre las diferentes culturas que demanda la colaboración de los progenitores a fin de poder llevar a cabo su tarea de forma satisfactoria. Sin embargo, no siempre la colaboración entre familia y escuela se da de forma fluida o fructífera, como sería conveniente. “(...) Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos. (Garreta, 2007a, p.1)

La falta de entendimiento entre las familias y los profesores dificulta el trabajo en común con respecto a la educación de los(as) alumnos(as) inmigrantes, además de aumentar los inconvenientes educativos y dificultar la colaboración y la convivencia entre las escuelas y los progenitores.

Los obstáculos de la comunicación entre familias y escuela suponen un factor que debilita el desarrollo de programas educativos que pretenden ofrecer un marco igualitario de oportunidades a los alumnos, a fin de integrar a los niños socio-educativamente en un contexto de diversidad cultural. De forma opuesta, el aprendizaje de los alumnos(as) es más significativo y ocurre con mayor éxito siempre que se procesa en un entorno en el cual los profesores y las familias colaboran. Además, la compatibilización de los universos culturales de ambos sistemas, a través del diálogo e interacción, producen resultados benéficos en los estudiantes. Ante esta realidad, se

hace necesario un estudio que busque crear puentes para el establecimiento de un diálogo intercultural en el ámbito de la escuela, en un contexto de diversidad cultural.

La escuela no puede, por si sola, atender y dar respuestas a las complejas necesidades y demandas por cambio que los grupos y las personas plantean en la sociedad moderna. La búsqueda del éxito educativo es, para todos(as), una tarea urgente en todo programa que busca la igualdad de oportunidades. De ahí, el llamado a la participación de la familia, de forma directa y constante, en todo el proceso de aprendizaje social y educacional de sus hijos.

Eso se confirma en la ley orgánica de educación LOE 2/2006, que establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo, para atender las necesidades de todos los alumnos, en las varias etapas educativas, además, señala en sus Principios (Título Preliminar) que: las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes;

En esta misma dirección, el Plan Estratégico de Ciudadanía e Inmigración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales enfatiza que es necesario desarrollar acciones encaminadas a incorporar a las familias inmigrantes a la vida escolar, tanto en la fase de acogida como a lo largo de todo el proceso, favoreciendo su participación activa y promoviendo su implicación en la educación de sus hijos.

Específicamente en Cataluña, la resolución del 20 de mayo de 2001 da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación primaria y secundaria, afirma que la colaboración y la participación de las familias es imprescindible para alcanzar mejores resultados educativos.

De este modo, el contexto actual confirma la necesidad de programas de formación que, como éste, proporcionen las redes de comunicación entre familia y escuela en un contexto de diversidad cultural para contribuir a la construcción de un proyecto educativo igualitario.

Ejes temáticos

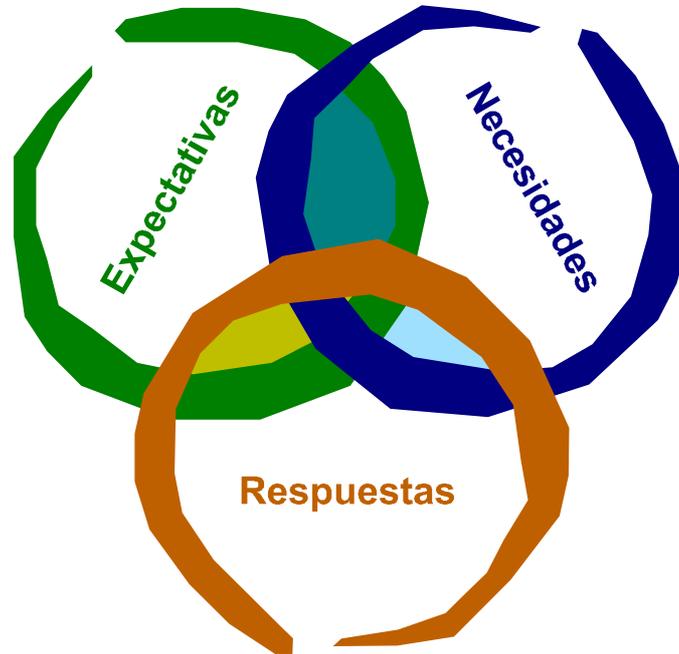


Figura 20 - Ejes temáticos

Objetivos generales

- Comprender y analizar las expectativas de las familias inmigrantes acerca de la escuela, enfatizando los proyectos migratorios.
- Potenciar informaciones sobre la comunicación familia-escuela en el contexto catalán, enfatizando las diferentes barreras comunicativas y las claves para la construcción de un diálogo intercultural.
- Aportar informaciones a las familias inmigrantes recién llegadas sobre el funcionamiento de la escuela, buscando promover el dialogo intercultural entre progenitores e institución escolar.

Metodología

La base metodológica de los talleres no es la transmisión de conocimiento mecánico, constituyendo una castración de la curiosidad, la burocratización de las informaciones donde las preguntas ya traen las respuestas, sino que tiene como finalidad la pedagogía de la pregunta, o sea, fomentar la curiosidad como una actitud indagadora, con inclinación a la revelación de algo como búsqueda de esclarecimiento. No existe crítica sin curiosidad, de ahí que la pedagogía de la pregunta no parte de la respuesta, pero crea posibilidades para su propia producción o su construcción.

Teniendo como base este presupuesto pedagógico, la base de la discusión será a partir de una lógica democrática en la que las familias puedan contestar, preguntar, interaccionar con otros puntos de vista. Así, las sesiones tendrán como meta relacionar la experiencia social, cultural y educativa de las familias para una comprensión y la intervención en la realidad social a fin de modificarla. Por eso, se buscará que las familias descubran la relación dinámica, formativa, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión (Freire, 1985).

Iniciaremos las sesiones con dibujos, músicas y frases relacionadas con el tema a tratar. A partir de la dinámica de “lluvia de ideas”, las familias se pronunciarán sobre la relación familia-escuela en el contexto catalán y en el contexto del país de donde provienen. Esta técnica facilitará la identificación de normas y valores culturales de los progenitores en relación a Cataluña, ayudándoles a reflexionar sobre su situación de manera continua, incorporando nuevos elementos que les permitan, no solamente entender el sistema escolar catalán, pero sobretodo reafirmarse frente a él.

Organización didáctica

La presente propuesta se organizará en tres módulos como podemos observar abajo, a partir de tres ejes: expectativas, necesidades y realidades. Cada módulo se

organizará en tres módulos con una periodicidad semanal, con **20 padres o madres** inmigrantes hablantes de una misma lengua.

Trabajaremos con las siguientes técnicas:

- Juegos y simulaciones.
- Dinámicas de grupo.
- Dinamización y presentación de conceptos.

La metodología que orientará los talleres partirá de los siguientes conocimientos:

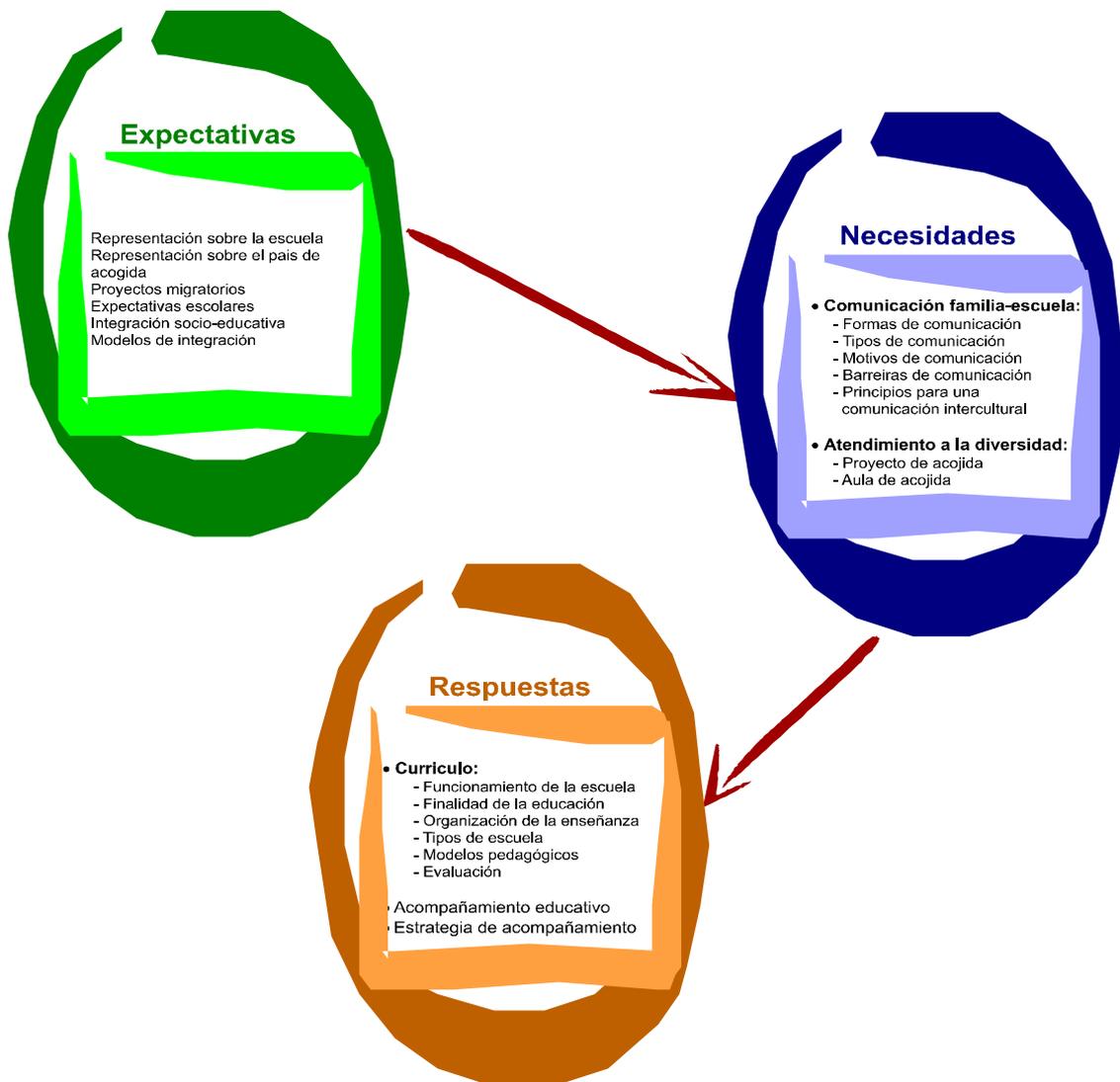


Figura 21 - Módulos formativos

Módulos formativos

Módulo I	
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las expectativas, necesidades y realidades de los padres y madres inmigrantes en relación a la escuela. • Propiciar la interrelación entre los padres inmigrantes. • Conocer los proyectos migratorios de las familias inmigrantes.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Función de la escuela. • Expectativas de las familias inmigrantes hacia la educación de sus hijos/as. • Expectativas de los maestros acerca de los niños y familias inmigrantes. • Proyectos migratorios y expectativas escolares. • Integración socio-educativa. • Modelos de integración.
Horas	3 Horas
Módulo II	
propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar informaciones sobre la comunicación familia-escuela en contexto español, enfocando las diferentes formas, tipos y motivos de comunicación. • Analizar las barreras comunicativas entre familia y escuela, creando estrategias para superarlas. • Apuntar las claves para la comunicación en contexto de diversidad cultural.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación familia-escuela • Formas de comunicación. • Tipo de comunicación. • Dificultades de la comunicación. • Barreras de la comunicación. • Claves para una comunicación intercultural.
Horas	3 Horas
Módulo III	
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la adquisición de conocimientos sobre el funcionamiento de la escuela en España. • Estudiar las formas de acogida escolar. • Crear estrategias de acogida.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo de la educación primaria. • Proyecto educativo. • Aula de acogida. • Proyecto de acogida. • Acompañamiento educativo
Horas	4 Horas

Resultados

1. Promover el diálogo y la integración entre familias inmigrantes y la escuela catalana
2. Evitar la exclusión social de los niños y niñas inmigrantes.
3. Mejorar el nivel de aprendizaje de los niños y niñas.
4. Proponer estrategias que apoyen la escolarización de los niños y niñas inmigrantes en el ámbito socio-educacional.
5. Aportar informaciones sobre el conocimiento de la escuela, tocando en derechos y deberes.

Anexo I – Instrumentos da pesquisa

A - Talleres para familias recién llegadas

Universidad de Barcelona

Facultad de Pedagogía

Departamento de Didáctica y Organización Educativa



Talleres para familias recién llegadas

Adaptado por:
Graça Dos Santos Costa
Carme Oliver

Barcelona

2006

Presentación

Nombre del proyecto:	Tallers per a families nouvingudes
Área temática:	Educación y Servicios sociales
Área de conocimiento:	Currículo, Didáctica e Interculturalidad
Área geográfica:	Población de Vilassar de Mar

Resumen del proyecto

En el intento de comprender las expectativas de las familias en relación a la escolarización de sus hijos e hijas, así como el entorno de los niños y niñas inmigrantes con el ánimo de crear estrategias comunicativas que ayuden a los progenitores a mejorar la comunicación con la escuela, la Universidad Ryerson en Toronto, Canadá a través del programa *Canadian Parenting Workshops*, elaborado por la Dra. Judith Bernhard ha desarrollado una experiencia de talleres dirigidos a familias recién llegadas como posibilidad de abrir un diálogo más efectivo entre estos dos sistemas a favor de una convivencia ciudadana.

A partir de la experiencia canadiense, la Universidad de Barcelona, a través del grupo del Grupo de investigación EDI (Escuela, Diversidad e Inmigración) del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, coordinado por la Dra. Carmen Oliver Vera, en convenio con el Ayuntamiento de Vilassar de Mar (Barcelona), ha traducido y adaptado estos talleres canadienses al contexto de España, constituyendo la primera prueba piloto que da inicio a una investigación de mayor extensión durante el periodo 2008-2010.

La adaptación de los talleres

Concepción del taller

El taller es un espacio de aprender haciendo, es un *locus* para cuestionar, evaluar y valorar las experiencias y las representaciones. Es un espacio colectivo, de análisis y de escucha, desde el punto de vista del otro; de interacciones de conocimiento, de construcción; de deconstrucción y reconstrucción de aprendizajes. En la perspectiva posmoderna, el taller es un dispositivo de *hacer ver*, *hacer hablar*, *hacer recuperar* para *hacer recrear*, para hacer análisis con el objetivo de recrear elementos, relaciones y saberes vividos – para hacer construcciones e reconstrucciones de conocimientos.

Sea cual fuere la orientación epistemológica en la realización de los talleres, éstos tienen el carácter de establecer relaciones significativas entre el conocimiento preexistente de los participantes y de articular otros conocimientos de forma contextual, dialógica e interpretativa; siendo de su carácter formación (aprendizaje colectiva) y investigación (colectar información sobre los sujetos).

Nuestra orientación para la realización de los talleres parte de la idea de que éstos son una estrategia metodológica grupal que reúne formación e investigación en un sólo instrumento. Es un espacio de aprendizaje por descubrimiento, de formación teórico-práctica que, basado en la pedagogía dialógica, prioriza la pregunta en detrimento de la respuesta. Por eso, a través de los talleres, buscamos **compartir las necesidades, manifestar expectativas y asumir compromisos**. Son éstos los tres elementos clave para lograr una comunicación fluida entre escuela, familia y entorno.

Desarrollo del Proyecto

Los talleres serán realizados en ocho sesiones de 2 horas semanales com familias latino-americanas.

Finalidades

- Aportar a los padres la información y el conocimiento del medio educativo necesario para aumentar sus habilidades de ayuda y apoyo a la educación de sus hijos e hijas.
- Desarrollar las capacidades de ayuda y acompañamiento educativo que tienen los padres hacia sus hijos e hijas, aumentando con ello las posibilidades de éxito escolar de los mismos.
- Animar a los padres a que se impliquen activamente en la educación de sus niños.
- Crear estrategias eficaces para comunicarse con el personal de la escuela.
- Crear redes informales de comunicación entre las familias inmigrantes.

Contenidos

El conocimiento base, recurrente de todos los talleres, partira de los saberes de las familias, de su experiencia previa, de sus percepciones y sentidos sobre la escuela y la sociedad de acogida. Los talleres abordara temas estructurales de las escuelas, tal como temas vinculados a la relación interpersonal. Como por ejemplo: inmigración, apoyo educativo, desarrollo emocional de los niños, disciplina, deberes escolares; finalidades del sistema educativo; la importancia de los juegos; expectativas de las familias y profesores sobre los alumnos; educación especial; sistema político del país de acogida, etcétera. Estos temas serán un guía, sin embargo, las familias tenían la libertad de seleccionar otros temas y modificar el orden planificado por los investigadores.

Metodología

La metodología que orientará los talleres está pautada en la perspectiva **dialogica** de Paulo Freire basada en la reflexión-acción a partir de la horizontalidad comunicativa que conduce al desarrollo de una actitud crítica orientada a la transformación de la realidad.

Buscaremos que todos los talleres que las familias analicen y exploren por sí mismas las interacciones que tenían con las escuelas en Cataluña y elaboraben sus referencias, sus experiencias sobre la escuela, identificando las diferencias entre normas y valores culturales de sus países, en relación con Cataluña, además de estudiar el funcionamiento de la escuela, la estructura y las normativas.

El trabajo del proyecto se realizará en forma de **talleres** y en ellos se podrán articular, en una puesta en común, los diferentes saberes. Realizaremos **8 (ocho) talleres** con una periodicidad semanal y una duración de hora y media cada uno, con **12 padres o madres** inmigrantes hablantes de una misma lengua.

Procedimiento de realización de los talleres:

- Discusión
- Exposición
- Actividades escritas

Organización de los talleres

Concepto	Organización
Nombre de los talleres	<i>Tallers per a famílies immigrades</i>
Duración	Una vez a la semana durante tres meses.
Duración de la sesiones	Dos horas.
Idioma usado	Español.
Enfoque del trabajo	La experiencia escolar de los niños de educación primaria (de 6 a 12 años)

Servicios	Guardería y refrigerios.
Selección de familias	Las familias serán contactadas a través de la dirección de las escuelas e invitadas a participar en las reuniones mediante una entrevista
Número de participantes	12 madres latinoamericanas

Monitores

El programa ha sido pensado para ser llevado a cabo por un par de monitores. Si embargo, durante el proyecto piloto, en una ocasión fue un sólo monitor el que lo condujo y el resultado fue igualmente satisfactorio. De todos modos, los creadores del programa recomiendan el uso de dos monitores.

Si el programa es llevado a cabo por un par de monitores, sus habilidades deben ser complementarias y los dos juntos deben tener los siguientes conocimientos y experiencia:

- Conocimiento del sistema escolar local – su estructura, normativa, currículo, servicios, enfoques de la educación especial, sistemas de comunicación y iniciativas para hacer partícipes a las familias.
- Experiencia habiendo llevado a cabo talleres u otro tipo de programas para adultos.
- Conocimiento de los servicios sociales locales y programas de soporte para las familias.
- Conocimiento de los sistemas de protección al menor locales y leyes.
- Experiencia trabajando en puestos que apoyen la toma de decisiones, iniciativa
- Conocimiento de maneras apropiadas para enfrentarse a la revelación de información referente al abuso del menor, desatención u otros aspectos de trato susceptible.

Resultados

- Promover el dialogo y la integración entre familias inmigrantes y la escuela catalana, posibilitando el conocimiento del funcionamiento del sistema escolar y desarrollo de las clases, con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los hijos e hijas.
- Proponer estrategias que apoyen la escolarización de los niños y niñas inmigrantes en el ámbito socio-educacional.
- Conocer y aplicar estrategias familiares que favorezcan el desarrollo social y emocional de los niños.
- Conocer y aplicar estrategias familiares que favorezcan la adaptación escolar.
- Conocer la estructura y la normativa del sistema escolar al que sus hijos pertenecen o pertenecerán.
- Conocer los diferentes niveles gubernamentales en España y los departamentos autoritarios encargados de la toma de decisiones en el ámbito educativo.
- Estar preparados para participar en la educación de sus hijos.
- Haber aumentado su círculo de amistades con padres de otros niños.
- Saber de la existencia de los recursos y servicios de soporte para padres y niños que ofrece su comunidad o localidad.
- Conocer el sistema de educación especial que hay en las escuelas.

Evaluación

A través de las producciones escritas un cuestionario inicial y otro final; observación participante, anotaciones en los diarios sobre el grado de participación, implicación y asistencia a las distintas sesiones.

El grupo

Estos talleres se diseñaron para ser aplicados dentro de una misma comunidad de recién llegados, siendo uno de los puntos principales el hecho de formar grupos de padres y de madres con un bagaje cultural y lingüística similar. Los talleres ofrecen a los padres la posibilidad de desarrollar grupos informales de trabajo que les permita continuar ayudándose mutuamente. La creación de grupos informales de trabajo con personas del mismo grupo étnico ayudaría a las familias inmigrantes a conectarse, a través de los problemas comunes, con el nuevo sistema educacional y sobretodo, posibilitaría ir más allá de sus experiencias individuales fomentando el proceso de concienciación sobre su situación y mejorando las estrategias de adaptación y convivencia en el país acogedor (Oliver, Costa, 2008:5)

Plan de trabajo

	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Presentación del proyecto						
Formación de monitores						
Divulgación del proyecto						
Realización de los talleres						
Evaluación de los talleres						
Publicación de los resultados						

Infraestrutura

El proyecto se realizará en las instalaciones de los ayuntamientos, siendo necesarios:

- Una sala amplia (mínimo 30m²).
- 12 ordenadores.
- Software educativo.
- Retro-proyector.

Taller 1

Tema

1. Presentación del programa formativo e investigativo.
2. Expectativas de las familias.

Objetivos

- Presentar y discutir el programa: plano formativo e investigativo.
- Presentación del grupo.
- Introducir la técnica de lluvia de ideas.
- Analizar las expectativas de las familias acerca de la educación de sus hijos.

Actividad I

Esbozar a una mujer en la pizarra mediante rayas. Describir a la mujer como una madre de un niño pequeño que vive en su comunidad. Pedir a las madres que se imaginen siendo ellas mismas. Ella hace un trabajo excepcional como madre. Sus amigas le dicen que ella es una de las mejores madres que ellas han conocido nunca. Pedir a las madres que piensen en cómo la mujer de la pizarra ha conseguido esa reputación. Pedirles que piensen qué tipo de cosas debe haber hecho esa mujer como madre. ¿Qué significa actualmente ser una madre excelente en su comunidad?

Sentadas en un círculo, pedir a cada persona por turnos que digan una característica de una madre ejemplar. Si alguna no se siente preparada para hablar, decirle que diga “Paso” y continuar con la siguiente persona. Cuando lleguen al final, vuelve a aquellas personas que dijeron “Paso”.

Mientras que un monitor controla el círculo, el segundo monitor listará en una cartulina o en un proyector todas los atributos y comportamientos sugeridos por las madres.

Cuando la lista ya esté generada, leerla y preguntar a las madres si las ideas que se tienen sobre una madre ejemplar hoy en día coinciden con las que se tenían cuando sus propias madres criaron a sus hijos. Invitar a voluntarios a que identifiquen similitudes y diferencias que hayan observado entre el modo de definir a una madre ejemplar actualmente y lo que se entendía por una madre ejemplar en el pasado.

Mientras que un monitor guía la discusión, el siguiente monitor toma notas resumiendo las similitudes y diferencias identificadas por las madres.

Actividad II

Dibujar una larga línea horizontal en la pizarra. Anotar en un extremo “Madres ejemplares actualmente” y en el otro extremo “Madres ejemplares cuando yo era pequeña”. Pedir a cada participante que dibujen una línea similar en un trozo de papel. Pide a las madres que piensen en la línea como una continuidad. Pedir que sitúen en sus líneas una X que ilustre su propia visión sobre la madre ejemplar. ¿Se trata de una visión adquirida de sus madres, sus tías u otras mujeres que ellas vieron mientras crecían? Si coinciden totalmente con la visión utilizada cuando ellas estaban creciendo y insisten en educar a sus hijos en esa línea, la X debe estar situada al final de la raya. ¿Se trata de una visión más cercana a las definiciones dadas anteriormente? Si prefieren criar a sus hijos de manera similar a las asignadas a la mujer esbozada en el dibujo, la X debe ir en el otro extremo de la raya. Si su visión de excelencia combina algunos rasgos propios de los que observaron cuando eran pequeñas y al mismo tiempo rasgos de la mujer esbozada, la X debe situarse en el centro de la raya.

Pedir que realicen esta actividad de manera independiente, sin consultar a nadie. Pedirles que no anoten sus nombres en los papeles.

Recoger los papeles y colgar todos en un tablón de corcho o engancharlos en una pared. Juntos, observar los resultados emitidos por cada madre. Comentar con ellas los aspectos que revelan la situación de las X's.

Hacer que piensen en el reto y presión que conlleva el hecho de ser padres en España hoy en día. Asimismo, comentar las diferencias ante el reto al que sus padres tuvieron que enfrentarse y las circunstancias a las que tienen que hacer frente ahora para criar a sus hijos. Hacer ver la oportunidad que este programa les ofrece de conocer a otras madres que comprenden estas dificultades y que pueden llegar a ser puntos de apoyo e incluso establecer una amistad.

Taller 2

Tema

Esperanzas/sueños/deseos

Objetivos

- Reflexionar sobre las esperanzas/sueños/deseos de los padres para sus hijos
- Listar las esperanzas/sueños/deseos
- Aportar maneras de alcanzar esperanzas/sueños/deseos en el ámbito escolar

Actividad I

Preguntar a los padres: ¿Qué deseáis para vuestros hijos en 5 años? Imaginaos a vuestros hijos dentro de 5 años. ¿Cuáles son vuestras esperanzas/sueños/deseos para ellos de aquí a 5 años? Dejar un minuto para que pienses. En un círculo, preguntar a cada madre, por turnos, decir uno o dos esperanzas/sueños/deseos para sus hijos. Si

alguien no se siente preparado para hablar pueden decir “Paso” y continuar con la persona siguiente. Al final volver a aquellos que no habían contestado.

Mientras que un monitor guía al círculo, el otro monitor escucha a las madres y capta los diferentes temas que de sus respuestas emerjan. Por ejemplo: deseos de salud; deseos de éxito escolar; deseos de relaciones; deseos referentes al carácter; etc... Registrar las esperanzas/sueños/deseos bajo títulos apropiados en una cartulina. Guardar estos listados para ser utilizados posteriormente.

Actividad II

Pedir a los padres que piensen sobre la importancia relativa de sus esperanzas/sueños/deseos para sus hijos. Por ejemplo: ¿Cuáles de estas esperanzas/sueños/deseos son prioritarios? ¿Cuáles son menos importantes? Pedirles que hagan un listado en sus cuadernos, en orden de importancia, de cinco esperanzas/sueños/deseos para sus hijos de aquí a cinco años.

Cuando hayan acabado, preguntar si alguien ha anotado el éxito escolar en primera posición. Anotar el número de madres que lo hayan mencionado en primer lugar. Preguntar si alguien situó el éxito escolar en segunda posición. Anotar el número de madres que así lo hicieron. Preguntar si alguien lo situó en tercera posición y anotarlo.

Invitar a las madres que no situaron el éxito escolar en primera posición a mencionar las esperanzas/sueños/deseos que anotaron por encima del éxito escolar. Tomar nota de las prioridades de las madres.

Discutir diferentes maneras de alcanzar esperanzas/sueños/deseos en el ámbito escolar

Invitar a dos o más madres a señalar algunos ejemplos de cosas que los padres de niños de parvulario pueden hacer para aumentar la probabilidad de que sus hijos consigan tener éxito cuando lleguen a la escuela.

Taller 3

Tema

Desarrollo emocional y social

Objetivos

- Identificar estrategias que los familiares pueden usar para promover un desarrollo emocional y social
- Identificar formas que ayuden al niño a desarrollar su autocontrol
- Constatar la tensión existente cuando se fomenta la independencia y la interdependencia

Actividad I

Plantear a las madres que aporten ejemplos de comportamientos que favorezcan la relación con su hijos. Invitar a que aporten sus ideas. Quizás sea necesario aportar algunos ejemplos que les ayude a empezar. Por ejemplo: contactos afectivos tales como caricias en la espalda, que les ayude a relajarse y quedarse dormidos por la noche; abrazos; sostener sus manos; sonreírles; ofrecerles palabras y gestos cariñosos etc...

Mientras un monitor dirige la discusión y obtiene ejemplos de los padres, el segundo monitor los anotará en la pizarra.

Animar a las madres a que estrechen sus relaciones con sus hijos, relacionándose de este modo con ellos. Insistir en la importancia de este tipo de relaciones para favorecer el éxito escolar. Un niño que tenga una fuerte relación con al menos un adulto estará mejor preparado social y emocionalmente para la escuela que un niño que carezca de ella.

Actividad II

Pedir a las madres que traten de adivinar o predecir la respuesta a la siguiente pregunta: Qué factor de la infancia creéis que será crucial para el éxito en la vida adulta?

Invitar a las madres a que comenten sus ideas. Aceptar y anotar en la pizarra todas las sugerencias.

Si alguien sugiere la capacidad del menor de entenderse con otros niños, marcar una señal al lado de esta idea. Explicar que, según diversas investigaciones, la mejor manera de garantizar la capacidad de adaptación de los adultos es la competencia social que demuestran cuando son niños.

Utilizando un retroproyector, mostrar el siguiente extracto de un artículo de McClellan and Katz paper, en la lengua materna de las madres:

“...la mejor muestra que podemos encontrar durante la infancia de una futura adaptación en la vida adulta no es la promoción escolar ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que el niño se relaciona con sus iguales. Aquellos que generalmente son antipáticos, agresivos y muestran una conducta negativa, que son incapaces de mantener una estrecha amistad con otros niños, y que no consiguen encontrar un lugar donde ubicarse en su grupo de iguales son los que corren más riesgo” (Hartup, 1992, p.1). Los riesgos son diversos: problemas psicológicos, falta de asistencia a la escuela, bajo nivel de aprendizaje y otras dificultades escolares, y pocas posibilidades laborales. (Katz & McClellan, 1997).

Invitar a las madres a dar su opinión acerca de este texto. Hacer preguntas como las siguientes:

¿Consideráis que es esto cierto?

¿Coincide con vuestra propia experiencia o habéis podido observar situaciones semejantes?

Estos investigadores son americanos. ¿Creéis que las habilidades sociales de los niños pueden predecir su éxito cuando sean adultos, ya sea en Canadá u otros países?

Explicar que, es muy importante ayudar al niño a desarrollar sus habilidades sociales. Intentan que todos los niños se lleven bien y establezcan una buena amistad con el resto.

Actividad III

Cómo favorecer el desarrollo social de los niños.

Dividir a las madres en tres pequeños grupos. Dar a cada grupo la siguiente tarea: trabajar juntos para confeccionar un listado de cuatro o cinco cosas que los padres pueden hacer para ayudar a sus hijos a llevarse bien con otros niños. Dar a cada grupo hojas y rotuladores. Pedir a cada grupo que asignen a una secretaria que se encargue de anotar todas las ideas generadas por los miembros de su grupo.

Invitar a un portavoz de cada grupo a leer en voz alta las ideas generadas. Hacer una gran lista que recoja las ideas de todos los grupos. Si alguna de las siguientes sugerencias no hubieran sido mencionadas, preguntar si consideran que deben ser incluidas en la lista.

Taller 4

Tema

Grupos de apoyo

Objetivos

- Introducir la idea de formar grupos de apoyo entre padres.

- Mencionar los desafíos y presiones que comporta educar a un hijo.
- Discutir los impactos de la inmigración en la educación.

Actividad I

Dibujar una línea horizontal en la pizarra, de unos dos metros de largo. Escribir en un extremo “Difícil” en la lengua materna de las madres. En el otro extremo anotar “Muy, muy difícil”. Explicar que la línea representa la experiencia de aquellas personas que han tenido que abandonar sus países natales y adaptarse a la vida en España. Partiendo de vuestra propia experiencia, identificar algunas de las causas que hacen difícil el hecho de trasladarse de un país a otro. Preguntar a las madres si están de acuerdo en que la inmigración no es algo fácil y que se pueden identificar diferentes grados de dificultad. Uno de los monitores podría escribir sus propias iniciales en algún punto de la línea que represente el grado de dificultad que experimentó cuando tuvo que abandonar su país y adaptarse a España. Brevemente, explicar por qué has puesto las iniciales justo en ese punto de la línea.

Preguntar a las madres qué ha supuesto para ellas el hecho de abandonar sus países natales y adaptarse a la vida en España. Invitar a cada participante, por turnos, a escribir sus iniciales en algún punto de la línea que ilustre qué grado de dificultad ha supuesto para ella. Invitarles a que, si lo desean, expliquen brevemente por qué han situado las iniciales en esos puntos. Si se muestran reticentes o preocupadas debido a los recuerdos o dificultades, permitir que digan “Paso” y ofrecer la oportunidad de que lo expliquen al final, si quieren. Responder con sensibilidad y empatía ante las historias o dificultades que expliquen. Esta actividad puede resultar emotiva para alguna madre. Tener en cuenta que el hecho de recordar lo que has perdido y las dificultades que has vivido es doloroso. Agradecer a aquellas madres que hayan sido capaces de compartir sus historias.

Actividad II

En un trozo de cartulina esbozar el perfil de la cabeza de una mujer. Describirla como una mamá que ha lleva viviendo en España más o menos un año. Dibujar un círculo que represente su cerebro. Mencionar algunos ejemplos sobre cosas que esta madre pueda tener en mente. Escribirlas dentro o alrededor del cerebro. Por ejemplo:

- Atender las necesidades de sus hijos
- Estar a solas con su marido; su rol como mujer
- Mantener su casa
- Estar a solas con otros conocidos
- Encontrar empleo

Invitar a las madres a mencionar, a modo de ejemplo, otras cosas que esta madre pueda tener en la cabeza. Añadir sus sugerencias en el esbozo. Si no hacen sugerencias referentes a la inmigración, preguntar si creen que los siguientes aspectos pudieran preocuparle:

- Sentimientos de pérdida y nostalgia
- Preocupación por familiares y amigos en su país natal
- Recuerdos perturbadores de malas experiencias
- Ansiedades relacionadas con el aprendizaje del castellano o catalán
- Desacuerdo con los canadienses que han mostrado prejuicios o antipatía hacia su familia
- Preocupaciones económicas
- Preocupaciones relacionadas con su estatus de inmigrante

Describir a esta mamá conviviendo con una gran cantidades de tensiones.

Introducir fuentes de apoyo locales que se dediquen a ayudar a las personas que se enfrentan al estrés, tales como agencias que ofrecen asesoramiento de manera gratuita o con tarifas muy reducidas, otras que ofrecen soporte a grupos, especialmente a madres de niños pequeños, líneas telefónicas de ayuda, clases de terapia anti-estrés,

clases de yoga, ayuda legal ante asuntos relacionados con la inmigración, etc... Describir los diferentes servicios y animar a las madres que se sienten presionadas a hacer uso de ellos. Colgar un panfleto o documento informativo de cada servicio en el tablón de anuncios. Invitar a las madres a que lean la información y tomen nota de los diferentes contactos que puedan ser de su interés.

Taller 5

Tema

Adaptación escolar. Expectativas de las familias

Objetivos

1. Introducir la perspectiva de los educadores sobre la predisposición escolar.
2. Identificar maneras de preparar a los niños para el éxito escolar

Actividad I

Esbozar en la pizarra una escuela que represente alguna existente en su comunidad. Describir el edificio como una escuela de educación primaria. Esbozar varios niños alrededor de la escuela. Pedir a las madres que se imaginen que esos niños están asistiendo a la escuela por primera vez. Se trata de unos niños que están bien preparados para la escuela y por lo tanto se espera que alcancen el éxito escolar ya en los primeros cursos. Pedir a las madres que piensen cómo deben ser estos niños, es decir, que les caracteriza para estar bien preparados y poder triunfar. Pedir que los describan, compartiendo las características que les vengán a la cabeza. Hacer un listado en una cartulina con todas las ideas que se recojan de esta lluvia de ideas. Incluir todas las que se mencionen.

Presentar la lista abajo de expectativas escolares buscadas por los maestros.

La capacidad para aprender depende de las siguientes características.

Apropiado desarrollo motor y buen estado físico.

Salud emocional y una postura positiva hacia nuevas experiencias.

Conocimiento y competencia social apropiada a la edad.

Habilidades lingüísticas apropiadas para la edad.

Conocimientos generales y habilidades cognitivas apropiadas para la edad

Leer esta lista en voz alta, punto por punto. Explicar que se pretende decir con cada uno de estas características. Explicar como cada una de estas características, necesarias para un adecuado aprendizaje, están relacionadas con el éxito escolar. Por ejemplo, los niños precisan de una coordinación motora fina para sujetar un lápiz o pasar las páginas de un libro. Necesitan energía para las actividades diarias. Necesitan desarrollar la confianza en ellos mismos, la capacidad de enfrentarse a situaciones decepcionantes así como de carecer de éxito inmediato cuando intentan nuevos retos. Necesitan tener ilusión por probar experiencias nuevas. Necesitan saber que comportamiento es aceptable o no. Deben saber hacer caso a la autoridad de los adultos, controlar sus acciones y saber colaborar apropiadamente con sus compañeros. Deben saber comprender lo que los demás dicen y saber comunicarse verbalmente. Necesitan una base de conocimientos generales así como la habilidad para organizar, analizar, recordar y comunicar información.

Partiendo de esta información, iniciar una discusión acerca de las expectativas de los maestros sobre la predisposición escolar.

Comparar y contrastar el listado de características que identifican a un niño preparado para la escuela, generado en la actividad 4.5, con las perspectivas de los maestros acerca de la predisposición hacia el aprendizaje.

Formular preguntas como las siguientes:

¿Qué atributos de nuestro listado encajan o se asemejan a las características consideradas como cruciales para el aprendizaje?

Si los niños llegan a la escuela de primaria con los atributos que se han listado en la cartulina, ¿podría el maestro decir “Estos niños están preparados para aprender y lograrán alcanzar el éxito aquí” o, por el contrario, verán algunas carencias en su preparación?

Si nos centráramos en desarrollar los atributos listados en la cartulina, ¿lograríamos que nuestros hijos llegaran bien preparados a la escuela de educación primaria?

¿Hay en nuestro listado alguna característica que no encaje con las citadas por los maestros o sea opuesta a lo que ellos consideran necesario para enfrentarse al aprendizaje?

Sin ser conscientes de ello, ¿hemos propiciado que nuestros niños actúen de manera inadecuada en la escuela, desde el punto de vista de los maestros?

Intentar que tomen conciencia de la congruencia o falta de ésta entre las presunciones de las madres acerca de los factores que caracterizan a un niño bien preparado para la escuela y el punto de vista de los maestros sobre este tema.

Dividir a las madres en cinco pequeños grupos. Asignar a cada grupo uno de los cinco factores determinantes para el aprendizaje mostrados anteriormente. Pedir a los miembros de cada grupo que trabajen conjuntamente y aporten dos o tres ideas sobre lo que ellos podrían hacer en casa para ayudar a sus niños a adquirir esos atributos.

Invitar a un portavoz de cada grupo a explicar las ideas que hayan generado. Realizar un listado general con todas las ideas expuestas. Mientras un monitor guía la charla, el otro monitor irá recopilando todas las ideas en una cartulina.

Si alguna de las siguientes estrategias no es aportada por los grupos, sugerirlas como

Una vez finalizado el taller, fotocopiar el listado común para distribuirlo en el próximo taller.

Taller 6

Tema

La participación das familias en las escuelas

Objetivos

- Identificar la participación de las familias en la escuela como una expectativa.
- Comentar formas de fomentar la relación con la escuela.
- Comentar diferentes maneras de mejorar la implicación de las escuelas

Metodología

Proporcionar a todos los padres que tengan hijos en la escuela un dossier con cuatro líneas horizontales, numeradas del uno al cuatro. Cada línea debe ser predecesora de la anterior. En el margen izquierdo de la primera línea deben escribir (en su propia lengua) “Cómodo”. En el margen izquierdo de la primera línea escribirán “Incómodo”. Ejemplificar en la pizarra lo que deben hacer. Explicarles que esta línea representa sus sentimientos cuando se reúnen con los maestros de sus hijos. Pedirles que hagan una marca en la línea en el punto que ilustre su estado de comodidad o incomodidad cuando se encuentran con los maestros. Ejemplificar en la pizarra el estado de una madre ficticia.

En el lado izquierdo de la segunda línea, pedirles que escriban (en su lengua materna) “Bienvenido”. En el lado derecho escribirán “Molesto”. Explicarles que la línea representa sus sentimientos cuando llegaron a la escuela. ¿Les recibieron cordialmente o les desalentaron a visitar, observar, hacer preguntas y sugerencias y a participar? Pedirles que hagan una marca en la línea que ilustre si se sintieron o no bien recibidos.

En el lado izquierdo de la línea tres, deben escribir (en su propia lengua) “Participación”. En el lado derecho escribirán “Los maestros deciden”. Explicar que esta línea representa el modo en que se toman las decisiones respecto a la educación de sus hijos. ¿Los maestros os consideran como un igual y os hacen partícipes en el proceso de toma de decisiones o, por el contrario, deciden ellos solos? Pedirles que hagan una marca en el punto de la línea que ilustre su grado de participación en las decisiones que afectan a sus hijos.

En el margen izquierdo de la cuarta línea, pedirles que escriban, en su propia lengua, “Satisfecho”. En el margen derecho escribirán “Insatisfecho”. Los padres deben considerar su grado de satisfacción en su relación con los maestros. ¿Consideran que su relación con la escuela es satisfactoria? ¿Se sienten satisfechos con su grado de participación? Pedirles que hagan una señal en la línea que ilustre su satisfacción en sus relaciones familia-escuela.

Actividad I

Preguntar a los padres si las escuelas de sus niños reciben cordialmente la participación de las familias, si los tratan como cooperadores y colaboran con ellos. ¿Tienden la mano y dan la bienvenida a todos los padres? ¿Mantienen estrategias que ayuden en la relación con los padres? ¿Hasta que punto las escuelas de vuestros hijos son capaces de hacer que los padres se sientan cómodos y bien recibidos?

Promover una discusión en la que los padres expresen su grado de satisfacción con su actual participación en las escuelas de sus hijos. ¿Estarían más contentos si las

escuelas les recibieran más cordialmente y les permitieran participar en más decisiones o, por lo contrario, están contentos con su actual compromiso? ¿Les gustaría tener mayor compromiso y participación en las escuelas? ¿Es esto prioritario para ellos?

Actividad II

Explicar las características de una escuela que acoje.

Preguntar a los padres si las escuelas de sus niños reciben cordialmente la participación de las familias, si los tratan como cooperadores y colaboran con ellos. ¿Tienden la mano y dan la bienvenida a todos los padres? ¿Mantienen estrategias que ayuden en la relación con los padres? ¿Hasta que punto las escuelas de vuestros hijos son capaces de hacer que los padres se sientan cómodos y bien recibidos?

Promover una discusión en la que los padres expresen su grado de satisfacción con su actual participación en las escuelas de sus hijos. ¿Estarían más contentos si las escuelas les recibieran más cordialmente y les permitieran participar en más decisiones o, por lo contrario, están contentos con su actual compromiso? ¿Les gustaría tener mayor compromiso y participación en las escuelas? ¿Es esto prioritario para ellos?

Taller 7

Tema

Introducción al sistema escolar e Los deberes de los niños.

Objetivos

- Introducir de manera general el sistema escolar local.
- Presentar el currículum de educación primaria a nivel provincial o territorial y métodos de enseñanza.

- Dialogar sobre el fomento de la igualdad de géneros en la escuela.
- Explicar las normas escolares respecto a los deberes que llevan los niños a casa.

Actividad I

- Diagnosticar los conocimientos previos de las familias sobre el funcionamiento escolar.
- Constratar las diferentes formas de funcionamiento escolar de latino-america y España.
- Explicar la estructura do funcionamiento escolar: finalidades, ciclos,

Actividad II

Dibujar una línea horizontal en la pizarra. Etiquetar un extremo, en la lengua de las familias, “Gran dificultad” y el otro extremo como “Sin problemas”. Pedir a aquellos padres que hayan indicado que sus hijos si tienen deberes que expresen su experiencia supervisando la realización de las tareas. Preguntarles si esto conlleva gran dificultad, ningún problema o un grado medio. Invitarles a marcar con una X en la línea el punto que represente su experiencia con los deberes.

Pedir a los padres que hayan expresado dificultad que describan el por qué. Pedir también a los padres que no tienen problemas a compartir con el resto del grupo alguna de sus estrategias, para que el hecho de hacer deberes no conlleve a problemas.

Actividad III

Hacer un listado con las estrategias exitosas que hayan aportado aquellos padres sin problemas. Este debe incluir alguna de las siguientes ideas. Si no han sido

propuestas, presentarlas como estrategias que otros padres utilizan para reducir la dificultad de los deberes.

Mientras que un monitor controla la discusión, el otro irá registrando las estrategias generadas por los padres.

Comentar las estrategias del listado. Sugerir que tomen nota de éstas para evitar tener problemas a la hora de hacer los deberes. Si los niños todavía son pequeños para hacer deberes, podrán utilizar estas sugerencias en el futuro.

Taller 8

Tema

Evaluación. Normativa escolar de comportamiento. Derechos y deberes de los niños/as y su familia.

Objetivos

- Presentar información que ayude a los padres a interpretar los boletines.
- Clarificar las políticas escolares acerca del comportamiento.
- Comentar la reacción de la escuela ante el mal comportamiento de los niños.
- Comentar experiencias de padres con prejuicios.

Actividad I

Explicar como interpretar la información en un boletín.

Actividad II

Cómo ayudar a que los niños se lleven bien con sus iguales.

Preguntar a los padres si han visto o sus hijos se las explicado que otros niños en la escuela se comporten de manera inaceptable con ellos. Mostrar algún ejemplo de tipos de incidentes con los que los pequeños se pueden encontrar. Preguntar a los padres si han descubierto alguna manera efectiva de ayudar a sus hijos para actuar en caso de encontrarse con otros niños que se comporten inaceptable o agresivamente con ellos.

Invitar a quien lo desee a compartir los consejos que han dado o las medidas que han tomado para ayudar a sus hijos en estas situaciones.

Mientras un monitor dirige la discusión, el otro va listando en una cartulina los consejos o acciones que los padres comenten.

Si alguien comenta el hecho de animar a sus hijos a utilizar técnicas en las que se conteste con firmeza para detener la agresividad de otros niños u otras actitudes inaceptables, centrarse en esta sugerencia. Si nadie comenta esta estrategia, proponerla para ser añadida a la lista.

Responder con firmeza.

B - Entrevista com os professores



Curriculo

¿Hay en esta escuela un plan de acogida para los estudiantes y las familias inmigrantes?

¿Quién se implica? ¿Cuándo acoge? ¿Que finalidad? ¿Que información ofrece?

¿Como es el proceso de acogida a las familias inmigrantes? ¿Y los niños/niñas?

¿Cree que las familias inmigrantes están informadas sobre el reglamento interno, plan de estudios, plan de acogida de esta escuela?

¿Cree que las familias inmigrantes entienden sobre el sistema educativo de España?

Expectativas de los profesores sobre las familias

¿Que esperan de las familias inmigrantes?

¿Que esperan de los alumnos inmigrantes?

¿Tiene idea de lo que esperan los padres y madres de vosotros?

Integración socio-educativa

¿Como ve la integración de las familias inmigrantes en esta escuela?

¿Como ve la integración de de los niños / niñas inmigrantes en esta escuela?

¿Que cree que se hace bien en su centro escolar para facilitar la integración de las Familias inmigrantes ¿ Que cree que podría mejorarse?

¿Cuales son las medidas que este centro toma para asegurar el acceso a la escuela a las familias inmigrantes?

Acompañamiento educativo

¿Cree que las familias saben como ayudar su hijo o hija para aprender a hacer lo que se le exige en la escuela?

¿Cree que hay algo que los padres podrían hacer para mejorar el progreso de sus hijos?

Comunicación familia/escuela

¿Como es la comunicación entre familia y la escuela?

¿Que dificultades comunicativas tienen los profesores con los padres en la relación respecto al aprendizaje de sus hijos e hijas?

¿Cree que las familias saben del derecho de hablar con los maestros de sus hijos o hijas?

¿Cree que las familias tienen idea de cómo hablar con los maestros sobre su hijo o hija?

Valores culturales

¿Cree que es importante conocer las culturas de los inmigrantes?

¿En el proyecto (educativo) de la escuela se trata sobre las culturas de los inmigrantes?

¿Cree que el hecho de que muchas de familias inmigrantes no aprendan la lengua catalana dificulta la integración?

Para finalizar

¿Que pedirías a los Reyes Magos para las familias inmigrantes?

C - Entrevista com as famílias



Visión de la escuela

¿Para ti, que papel cumple la escuela en la educación de tu hijo?

¿Crees que la escuela de aquí corresponde a tu expectativa? Como ves la educación para inmigrantes aquí en Cataluña?

Expectativas

¿Sabes lo que los maestros/as esperan de los niños o niñas al inicio del curso escolar?

¿Tienes idea de lo que los maestros/as esperan de los padres y madres?

Acompañamiento educativo

¿Cómo ayudar a mi hijo o hija a aprender a hacer lo que se le exige en la escuela?

¿Sabes que tipo de ayuda pueden obtener sus hijos o hijas en la escuela si lo necesitan?

¿Cómo obtener ayuda si tu hijo o hija tiene algún problema en la escuela?

¿Sabes dónde encontrar recursos o programas para tu hijo o hija?

¿Estás informado sobre el régimen interno de la escuela de tu hijo?

¿Estás informado sobre el plan de estudios de la escuela de tu hijo?

Integración/ acogida

¿Como ves el proceso de acogida de la escuela de tu hijo o hija?

¿De que modo ves el proceso de integración de las familias (padres y madres) inmigrantes en la escuela?

¿Cuales son las actividades que la escuela de tu hijo o hija realiza para ayudar en el proceso de integración familia-escuela?

¿La Educación intercultural ofrecida en Cataluña corresponde a tu expectativa?.

¿Qué podría mejorar en el trato a los niños o niñas inmigrantes?

D – Questionario para as famílias



Tallers per a families nouvingudes Formulario inicial para padres y madres

Su nombre o código: _____ Fecha: _____

Los investigadores de Ryerson y Barcelona evaluarán el programa *Talleres para familias recién llegadas*. Sus respuestas a las siguientes preguntas y a aquellas que les formularemos al final del programa nos mostrarán qué ha funcionado correctamente y qué debe ser mejorado.

La información es para una investigación con fines educativos. Es absolutamente confidencial y anónima. Esto significa que nadie tendrá acceso a las respuestas exceptuando a los investigadores, los monitores de los talleres y, si en caso de que usted esté rellenando los formularios en otra lengua distinta de la española, los traductores. Su nombre real no será desvelado en ningún momento. Estos formularios cumplimentados serán guardados bajo llave y serán destruidos en cinco años. Si usted deseara cambiar alguna de sus respuestas a partir de hoy, deberá dirigirse a su monitor y su formulario será recuperado para que usted lo pueda modificar.

Muchas de las preguntas formuladas deberán ser contestadas con un número del uno (1) al siete (7) o con respuestas por escrito.

Sección I: Información acerca de sus datos personales y sobre su país

I) A. ¿Cuál es su edad?

- 1) menos de 30 años
- 2) entre 30 y 40 años
- 3) entre 40 y 50 años
- 4) más de 50 años

I) B. ¿Cuál es su sexo?

- 1) masculino
- 2) femenino

I) C. ¿Cuál es su nacionalidad?

I) D. ¿Qué profesión tenía en su país?

I) E. ¿Qué actividad profesional realiza aquí en España?

I) F. ¿Cuanto tiempo lleva en España?

I) G. ¿Cuanto tiempo lleva su hijo/a en España?

I) H. ¿De quién recibe ayuda actualmente para cuidar a sus hijos o hijas? (Por favor, seleccione todas las que se ajusten a su situación)

- 1 Mi(s) hermano(s) o hermana(s) _____
- 2 Mi cónyuge o pareja _____
- 3 Mi(s) padres(s) _____
- 4 Otros padres que participan en estos talleres _____
- 5 Mi(s) tía(s) o tío(s) _____
- 6 Mi(s) abuelo(s) _____
- 7 Mi(s) amigo(s) y vecinos _____
- 8 Otros _____
- 9 No recibo ningún tipo de ayuda _____

Sección II: Información sobre la relación padres/madres e hijo/hijas

Por favor, muestre su grado de conformidad con cada afirmación, rodeando un número del 1 al 5.

II) A. Los padres y madres juegan un papel importante en el aprendizaje de sus hijos.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

II) B. Se cómo ayudar a mi hijo o hija a estar preparado/a para la lectura.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

II) C. Hablar a mis hijo o hijas en mi propia lengua les ayuda a prepararse para el éxito escolar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo
-----------------------------	------------------------	--------------------	--------------------	--------------------------------

II) E. A continuación se muestra una lista de cosas que padres/madres e hijos/hijas pueden hacer juntos. Rodee con qué frecuencia suele hacer cada una.

II) E.1. Explico a mi hijo o hija historias en mi lengua materna.

1	2	3	4	5
nunca		1-2 veces/semana		varias veces al día

II) E.2. Explico a mi hijo o hija historias en castellano y catalán.

1	2	3	4	5
nunca		1-2 veces/semana		varias veces al día

II) E.3. Miramos o leemos libros o revistas en mi lengua materna.

1	2	3	4	5
nunca		1-2 veces/semana		varias veces al día

II) E.4. Miramos o leemos libros o revistas en castellano y catalán.

1	2	3	4	5
nunca		1-2 veces/semana		varias veces al día

II) E.5. Cuando vemos la televisión juntos, hablamos sobre lo que estamos viendo.

1	2	3	4	5
nunca		1-2 veces/semana		varias veces al día

II) E.6. Alquilamos en la biblioteca libros o casetes infantiles en mi propia lengua materna.

Selecciona una de las siguientes:

- | | | | |
|----------------|-------|--------------------------|-------|
| 1. nunca | _____ | 2. algunas veces al año | _____ |
| 3. cada mes | _____ | 4. más de una vez al mes | _____ |
| 5. cada semana | _____ | | |

II) E.8. Alquilamos en la biblioteca libros o casetes infantiles en castellano y catalán (por favor, especifique el idioma).

Selecciona una de las siguientes:

- | | | | |
|----------------|-------|--------------------------|-------|
| 1. nunca | _____ | 2. algunas veces al año | _____ |
| 3. cada mes | _____ | 4. más de una vez al mes | _____ |
| 5. cada semana | _____ | | |

II) E.9. Tenemos un carné de biblioteca. Si ____ No ____ No lo se ____

Sección III: Educación escolar

Estoy al corriente de:

III) A. Lo que los maestros/as esperan de los niños o niñas al inicio del curso escolar.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

III) B. Lo que los maestros/as esperan de los padres y madres.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

III) C. Cómo ayudar a mi hijo o hija a aprender a hacer lo que se le exige en la escuela.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

III) D. La ayuda especial que mi hijo o hija puede obtener de la escuela si lo necesita.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

III) E. Cómo obtener ayuda si mi hijo o hija tiene algún problema en la escuela.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo
-----------------------------	------------------------	--------------------	--------------------	--------------------------------

III) F. La diferencia entre los jardines de infancia y la escuela primaria.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

III) G. Dónde encontrar recursos o programas para mi hijo o hija.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

III) H. Dónde encontrar recursos o programas para mí mismo.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

Sección IV: información sobre a relación familia - escuela

Estoy al corriente de:

IV) A. el derecho a hablar con los maestros/as de mi hijo o hija.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

IV) B. cómo hablar con los maestros/as de mi hijo o hija.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

IV) C. Los beneficios de asegurar que el maestro/as de mi hijo o hija conozca la cultura de mi familia.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

IV) D. Están informados sobre el régimen interno de la escuela de sus hijos.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

IV) E. Están informados sobre el plan de estudios de la escuela de su hijos.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

Opina o matiza espontáneamente sobre las preguntas que siguen:

¿De que modo ve el proceso de integración de las familias (padres y madres) inmigrantes en la escuela?

¿Cuales son las actividades que la escuela de su hijo o hija realiza para ayudar en el proceso de integración familia-escuela?

¿La Educación intercultural ofrecida en Cataluña corresponde a su expectativa?. ¿Qué podría mejorar en el trato a los niños o niñas inmigrantes?

¡Gracias por ayudarnos a completar este formulario!

E - Questionario para os professores



Opiniones del profesorado acerca de la participación de las familias inmigrantes en el centro educativo

Su nombre o código: _____ Fecha: _____

A continuación te presentaremos una serie de cuestiones que esperamos que contestes con la máxima sinceridad y libertad. Con ellas pretendemos investigar algunos aspectos relacionados con la implicación que supone para los profesores y profesoras el hecho de tener en sus clases alumnos y alumnas inmigrantes y como se da la relación entre la supuesta participación de las familias inmigrantes en las escuelas de Vilassar de Mar.

La información es para una investigación con fines educativos. Es absolutamente confidencial y anónima. Esto significa que nadie tendrá acceso a las respuestas exceptuando los investigadores. Su nombre real no será desvelado en ningún momento.

Saludos académicos

Sección I: información sobre datos personales y profesionales

a) ¿Cuál es su edad?

b) ¿Y género? Hombre Mujer

c) ¿Cuál es su ciudad natal?

d) ¿Podría decirme cuántos años lleva ejerciendo de maestro/ maestra?

e) Nº total de alumnos y alumnas de su grupo-clase

f) Nº total de alumnos y alumnas inmigrantes de su grupo/clase

g) ¿Cuál es su experiencia en la enseñanza con niños y niñas inmigrantes?

1) 1 año o menos

2) 2 o más años

3) más de 5 años

h) ¿A qué curso corresponden por edades sus niños y niñas inmigrantes?

1) p3, p4 y p5

2) 1 y 2

3) 3y4

4) 5 y 6

i) ¿Ha participado en algún programa de formación docente sobre el tema interculturalidad y/o inmigración?

- SI
- NO

j) Considero que mi formación en educación intercultural es:

- 1) abundante
- 2) escasa
- 3) relativamente nula

k) ¿Conoce las tradiciones culturales los alumnos y alumnas inmigrantes?

- 1) sí, mucho
- 2) sí, un poco
- 3) no, nada

Sección II: Relación familia-escuela

1) Por favor, muestre su grado de conformidad con cada afirmación, rodeando un número del uno (1) al siete (5).

a- Cree que los padres y madres inmigrantes deben hablar con sus hijos e hijas en su propia lengua

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

b- Los padres y madres juegan un papel importante en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

2) Estoy al corriente de:

a- Lo que los padres y madres esperan de los niños y niñas al inicio del curso escolar.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

b- Lo que los padres y madres esperan de los maestros y las maestras.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

c- Cómo obtener ayuda si un estudiante inmigrante tiene algún problema en la escuela.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

d- Cómo orientar a los padres y madres inmigrantes a encontrar recursos o programas para sus hijos o hijas

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

e- Dónde encontrar recursos o programas para los padres y niños y niñas inmigrantes.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

f- El papel de los trabajadores sociales y las sociedades de ayuda al menor.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

g- Las leyes de protección al menor en mi comunidad autónoma o territorio.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

h- Cómo hablar con los padres y madres inmigrantes sobre sus hijos o hijas.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

i- Los beneficios de asegurar que los padres y madres inmigrantes conozcan la cultura de nuestra comunidad y país.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	No estoy seguro	Poco de acuerdo	Completamente en desacuerdo

¿Que tipos de contacto estableces con los padres y madres inmigrantes?

- a) Entrevista inicial
- b) Otras entrevistas
- c) Acogida o despedida de clase
- d) Reuniones de grupo (clase)
- e) Actividad no formales
- f) Fiestas escolares
- g) Otras

¿Qué cree que se hace bien en su centro escolar para facilitar la integración de las familias inmigrantes?

¿Qué cree que podría mejorarse?

¿Cuáles son las medidas que este centro toma para asegurar el acceso a la escuela a las familias inmigrantes?

Anexo II – Noticia dos talleres

NOTÍCIA

Ajuntament de Vilassar de Mar - 15

Vilassar de Mar ha acollit un taller per a famílies nouvingudes

La Universitat de Barcelona, en col·laboració amb l'Ajuntament de Vilassar de Mar i l'Escola del Mar, ha portat a terme del 17 d'abril al 5 de juny els "Tallers per a famílies nouvingudes. Escola, família i alumnat nouvingut", dirigit a famílies d'origen sud-americà.

Els objectius del taller han estat donar a conèixer la realitat socioeducativa del nostre país, crear canals de comunicació amb els centres escolars, treballar els drets i deures dels pares i els nens a l'escola, i crear una xarxa de relació entre les famílies. Es tracta d'un projecte pioner a Vilassar de Mar, que ha tingut un important suport tant a nivell institucional com per part de les famílies. En total hi han participat deu famílies de diverses procedències: Paraguai, Argentina, Brasil, Uruguai, Cuba, República Dominicana, Bolívia o Perú, totes elles mares de les diferents escoles d'educació primària de Vilassar de Mar i del CEIP Pla de l'Avellà, de Cabrera. Mentre les mares feien el taller, els fills participaven en un espai lúdic coordinat per



Una de les sessions del taller

l'AMPA de l'Escola del Mar. El taller ha estat dirigit per Graça Costa, amb la col·laboració de l'educador de Serveis Socials de l'Ajuntament.

Noticia sobre los talleres aparecida en la edición de Julio del 2007 de la publicación "L'informatiu" del Ayuntamiento de Vilassar de Mar

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1998) Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. En: Barbosa, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciencias sociais e na educação*. São Carlos: UFScar.
- Aguaded, E.M. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes (68-98). En: E. AJA et al. *La inmigración extranjera en España, los retos educativos*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Álvarez R., V. B., J. y García Pastor, C. (1996). *La evaluación de necesidades para la transición escuela-trabajo de alumnos con necesidades especiales: una investigación colaborativa*. RELIEVE, vol. 2, n. 2. Consultado el 18 de agosto de 2006, en: http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_2.htm
- Álvarez. I. (1997). *Investigación Cualitativa. Diseños Humanísticos Interpretativos*. Curso de Investigación Científica. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad Central de las Villas. Santa Clara, Cuba.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Tesis doctoral del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Andrade, M.C. y Muñoz, C. (2004). El taller crítico: Una propuesta de trabajo interactivo. *Tabula Rasa*. Bogotá. Colombia, N° 2. p.251-262, enero-diciembre de 2004.
- André, M. (1991). *A pesquisa do cotidiano escolar: metodologia da pesquisa educacional*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

- André, M. (1994). *A pesquisa no cotidiano escolar*. En: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3 ed. São Paulo: Cortez. P. 35-45.
- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- André, M. (Org.). (1999). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: SP. Papirus.
- André, M. y Menga, L. (1986). *Pesquisa em Educação. abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Aparicio, R. (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Informe Anual realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- Aparicio, R. y Veredas, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Aquino, J. G. (1996). *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação aluno/professor*. São Paulo: Summus Editorial, (Novas buscas em Educação, v. 42).
- Aramburu, M. (2005). *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Ardoino, J. (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. En: Barbosa, Joaquim (Org.). *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar.
- Avilés Martínez, J. M. (2003). *Segregación escolar (196-204)*. SOS Racismo. Informe Anual 2000 sobre el racismo en el Estado español. Barcelona: Icaria.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, Bogdan.

- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2000). Towards a methodology for the Human Sciences. 1994a. En: Spink, M. Et Al. (2000). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2 ed. SP: Cortez Editora. P. 44-51.
- Bañón, C. (2007). *Representaciones y Creencias de Tres Alumnos Brasileños Sobre La Enseñanza Y El Aprendizaje De Lenguas*, en:
<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/CristinaPeralta.shtml>
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familia y educación infantil*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Barbier, (2002). Escuta sensível na formação de profissionais de Saúde. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF.
<http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>
- Barbier, R. A. (1998) escuta sensível na abordagem transversal. In: Barbosa, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: UFScar.
- Barbier, R. A. (2002) A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bartolomé, M. (2004). *Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural*. Bordón, 56 (1), pp 65-79
- Bartolomé, M. (Coord) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.

- Batllor, C. (2003). *El aula de incorporación tardía en el IES Palamós. Una experiencia para atender al alumnado inmigrante*. Aula de Innovación Educativa, 126, 62-66.
- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1976). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bernhard, Judith. (2007). *Canadian Parenting Workshops: Preparing Children for School Success en: <http://www.ryerson.ca/~bernhard/canadian.html>*
- Bernhard, Judith. (2000). Apoyo a la participación de padres en las escuelas primarias: Um estudio etnográfico sobre un grupo latino-americano en Canadá. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 8, N.52, ISSN 1068-2341.
- Besalú, X. (2002a). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2002b). *Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona*. Cuadernos de Pedagogía, 315, 72-76.
- Besalú, X. Et Al. (2004). Los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano en Cataluña. Un estudio de casos. En García, F.J. Y Murial, C. (Eds.), *La inmigración extranjera en España*. Contextos y alternativas. Granada: Universidad de Granada.
- BRASIL. (1993). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: DF.
- Bourdier, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona, Laia.

- Buber, M. (1998). *Yo y Tú*. Tercera edición. Madrid: Caparrós editores.
- Buendía Eximan, L., González González, D., Pozo Llorente, T. Y Sánchez Núñez, C.A. (2004). *Identidad y competencias interculturales*. *Relieve*: v. 10, n. 2, p. 135-183. http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Bueno, J. R. y Belda, J. F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: universidad de Valencia.
- Burnham, T. F. (1998). Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. En: Barbosa, Joaquim (Org.). *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar.
- Candau, V. M. (1993). *Didática em questão*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Candau, V. M. (org) (2002a). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Candau, V. M. (Org.) (1994). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Candau, V.M. (1999). *Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros*. ANPED.
- Canen, A. (1999), *Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas, Educação e Realidade*, v. 24, n.2, p. 89-102.
- Canen, A. (2000a), Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135-150.

- Canen, A. (2001b), Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, *Educação e Sociedade*, n. 77, p. 207-227.
- Canen, A. y Moreira, A. F. B. (2001a), Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. En: Cannen, A. ; Moreira, A. F. B.(Orgs), *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Papirus, p. 15-43.
- Canen, A., Arbache, A.P. y Franco, M. (2000b), *Multiculturalismo, currículo e formação docente: o que dizem as dissertações e teses, trabalho apresentado no GT de Currículo*, durante a 23a Reunião Anual da ANPED. Caxambu.
- Cano, M. (1996). La investigación colaborativa en educación. *Ciencia Administrativa*, Xalapa, Ver., Vol. especial, No. único, 1995-1996, pp. 55-59. Recuperado el 29 de Agosto de 2006, en: <http://www.uv.mx/iiesca/revista/SUMA025.html>
- Cano, M. (1997). Investigación participativa: inicios y desarrollo. *Ciencia Administrativa*. Nueva Época, Número uno, Xalapa, Ver., pp. 86-91. Recuperado el 29 de Agosto de 2006, en: http://www.insp.mx/Portal/Centros/ciss/promocion_salud/recursos/diplomado/m2/t2/001Investigacion_participativa.pdf
- Carbonell, F. (2000). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. AJA, et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (99-118). Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Carbonell, F. (2000). *Educación e Inmigración*. Madrid: OFRIM.
- Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2002). L'escolarització dels infants immigrants. En Carbonell et al., *Magribins a les aules. El model de Vic a debat* (37-44). Universidad de Vic: Eumo Editorial.

- Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2005). Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate. Barcelona: EUMO-Octaedro.
- Carrasco (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnicoculturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Carrasco, S. (2001a). Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas*, 14, 50-66.
- Carrasco, S. (2001b). La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 29-40.
- Carrasco, S. (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo Ogbu y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*, 11, 40-68.
- Carrasco, S. y Soto, P. (2000). Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Cide (2002). Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001). Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Cide (2003a). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002). *Boletín de Temas Educativos*, 11.

- Cide (2005). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Claret, A. (Dir.) (2004). Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003. Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo.
- Colectivo Ioé (1995). La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Colectivo Ioé (2002a). Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Colectivo Ioé (2002b). Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- Colectivo Ioé (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. Cuadernos de Pedagogía, 326, 63-68.
- Comas, D. y Pujadas J. J (1991). *Familia migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia*. Papers num 36, Barcelona: UAB.
- Comas, M. y Coll, G. (2002). *Política escolar respecto la inmigració. Primer taller Civic de Ciutadans pel Canvi*. Barcelona: Ciutadans pel Canvi.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ed. Morata.
- Costa, G.; Oliver, C.V.; San Martín, C. (2009). *Interculturalidad y práctica dialogica: una mirada transdisciplinar sobre la producción de sentidos comunicativos en la escuela*. En: Medina, A; Sevillano, M. L; De La Torre, S. (Org.). Una Universidad para el S. XXI Espacio Europeo de Enseñanza Superior(EEES)

- Uma mirada trasdisciplinar, ecoformadora e intercultural. 1ª ed. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Costa, G. (2007). *Curriculum, Formación de Maestros y el Prácticum: una mirada transdisciplinar*. En: I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y ecoformación. Instituto de la ciencia de la educación, Universidad de Barcelona. Barcelona. Espanha. v.1. p. 1-20.
- Costa, G. (2007). *Curriculum et culture :un débat contemporain sur la tension du multiculturalisme dans le curriculum des cours de pédagogie*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi. Chicoutimi. Canadá.
- Costa, G. (2001). Reflexões sobre currículo e cultura no novo cenário global. *Cultura Vozes*. São Paulo. Brasil. v. 95, p. 95-105.
- Costa, G. (2001). Currículo e multiculturalismo : reflexões em torno da formação do professor. *Revista da FAEEDBA*. Salvador. Brasil. v.10, n.16, p. 145-153, jul./dez., 2001.
- Coulon, A. (1998). Etnometodologia e multirreferencialidade. En: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCAR.
- Charlot, Bernard. (2000). O saber e as figuras do aprender. In : ----- . *Da relação com o saber : elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000. p. 59-76
- De La Torre, S. (2007). *Transdisciplinariedad y Ecoformación*. Barcelona: Universitas.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación. Madrid: Santillana.

- Defensor Del Pueblo Español (2003). *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid; Defensor del Pueblo Español.
<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Demo, P. (1989). Metodologías Alternativas – Algunas Pistas Introdutorias. En: Demo, P. 2000: *Metodología científica em ciências sociais*. 2ªed. São Paulo: Atlas p.229-257.
- Doll, Jr. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Departament d'Ensenyament (2001). Pla d'acollida al centre docent. Departament d'Ensenyament. Generalidad de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2001). Pla per a la Llengua i la Cohesió. Departament d'Ensenyament, Generalidad de Catalunya
<http://www.xtec.es/lic/entorn/cataleg/index2.htm#8>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Enguita, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 6, 3-7.
- Enguita, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- Enguita, M. (2007). Escolarización de los inmigrantes, ciudadanía y cohesión social. Ponencia del Curso "*La escolarización de los inmigrantes*". Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6-10 agosto.

- Enguita, M. F. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Universidad de Lleida y fundación Santa María.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9,1, 1-24.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2007). *Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural*. Ponencia presentada en la 17.^a Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI. Disponible en: http://www.fundaciosergi.org/catala/documents/2.miquelangeLESSOMBA_000.pdf.
- Essomba, M.A. (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo Ogbu y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*, 11, 40-68.
- Essomba, M.A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Fazenda, I. (1994). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fazenda, I. (1995). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas-São Paulo: Papyrus.
- Fazenda, I. Et Al. (1991). *Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

- Fazenda, Ivani Et Al. (2001). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez. P.69-90.
- Feitosa, S. (1999). *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP. Brasil.
- Figueras, C., Lladó, C. y M^a A. Pujol (1997). *Família i escola. Col·laborar en l'aprenentatge dels fills*. Barcelona: Barcanova.
- Folgueiras Bertomeu, Pilar (2005) De la tolerancia al reconocimiento: Programa de formación para una ciudadanía intercultural. Tesis doctoral del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Folgueiras Bertomeu, Pilar (2008). La participación en sociedades multiculturales. Elaboración y evaluación de un programa de participación activa. *RELIEVE*, v. 14, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_4.htm.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forquin, J. (1993). *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar* (5^a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2003). *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1993). *Pedagogia do oprimido*. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). Relendo o papel do educador nos Brasil nos anos 80. En: *Revista Dois Pontos*. V. 3. N. 28. Out./nov. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura. P. 122-126.
- Freire, P. (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1984). *Sobre educação (Diálogos)*, Vol. 1. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª ed., (Educação e comunicação, 9).
- Freire, P. (1998). Novos tempos, velhos problemas. En: Volpato, Serbino Et Al. (orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP. P. 41-47.
- Freire, P. (2002). A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. En: Alcudia, R. et alli. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Freitag, B. A (1991). *Questão da Moralidade: Da Razão Prática à Ética Discursiva de Habermas*. Brasília, UNB. Série Sociologia, n. 80.
- Frigotto, G. (1996). *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- Fuchs, N. y Gómez Ciriano, E. J. *Hacia una nueva cultura de la acogida*, en: http://www.caritasbcn.org/Common/Portal/Acció_de_càritas/Els_serveis/Migració/Hacia una nueva cultura de la acogida.pdf
- García Castaño, F. Et Al. (2000). *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía.

- García Castaño, F. et al. (2005). *Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural*, en:
<http://ldei.ugr.es/ani/textos/ficheros/GarciaCastanoETAL2005.pdf>
- García Castaño, F. J. y Capellán De Toro, L. (2002a). De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural. En: Serra Salomón, L., *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía* (211-231). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- García Castaño, F. J. y Capellán De Toro, L. (2002b). *De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: el caso de Andalucía*. *Portularia*. 2, 169-194.
- García Castaño, F. J. y Granados, A. (2002). *¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? (discursos, programas, educación, diseños de intervención...)*. *El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros*. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- García Fernández, J.A. (2002). Los hijos de inmigrantes en la escuela madrileña. En: Herrera Clavero, F. et al., *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (377-386). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CES de Madrid.
- García Ortiz, P. (2006). Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí. En: Nouaouri, H. y Moscoso García, F., *Actas del I Congreso Árabe-Marroquí*:

- estudio, enseñanza y aprendizaje. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociologia*, 43,115-122. [Versión electrónica].
- Garreta, J. (2007). La relación familia-escuela: una cuestión pendiente. En Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Universidad de Lleida y fundación Santa María.
- Garreta, J. (2007). *Las relaciones entre las familias inmigrantes y la escuela*. Ponencia del Curso La escolarización de los inmigrantes. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6 -10 agosto.
- Garreta, J. (2007b). *La relació família d'origen immigrant i escola primària de Catalunya*, presentada al Simposi sobre Educació i Immigració a Catalunya 17 i 18 d'octubre de 2007. Fundació Jaume Bofil: Barcelona.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de educación*, 345, 133-155.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2004). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Garreta, J. (2001). A Diversidad como problema, *Contexto Educativo*, 4, 116-175
[http://www.xtec.cat/fp/families/ssc/documents/la diversidad como problema.garreta, j.pdf](http://www.xtec.cat/fp/families/ssc/documents/la%20diversidad%20como%20problema.garreta,%20j.pdf)
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ghiso, A. (Junio 1999). El taller en proceso de investigación interactivo. *Estudios sobre las culturas contemporaneas*. Época II, Vol V N° 9, Colina, pp. 141-153

- Gimeno Sacristán, J. (2001). Políticas de la Diversidad para una educación democrática igualadora; En: Sipán Compañe, A. (coord) *Educar para la Diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza (Espanha). Mira Editores.
- Giró, J. M. (coord) (2007). La escuela del siglo XXI (recurso eletrônico). La educación en tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación. Rioja. Universidad de la Rioja.
- Giroux, H. (1995b). Formação do professor como esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. En: Moreira, Antonio Flávio e Silva, Tomaz T. da (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. y McLaren, P.L. (1995c). Por uma pedagogia crítica cultural. En: Silva e Moreira (Org.). *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. y Simon, R. (1995a). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. En: MOREIRA, Antonio Flávio ; Silva, Tomaz T. da (Org.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995a.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1997). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Ediciones Morata, S.A.
- Gomes, N. (1996). Os jovens rappers e a escola: a construção da resistência. Trabalho apresentado na 19 reunião anual da ANPED. Caxambu. Minas Gerais. Brasil.
- Gonçalves, L. A. ET. AL. (1998). *O jogo da diferença: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.

- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ.
- González Rivero, B. (2007). Talleres curriculares basados en el enfoque histórico cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN 1681-5653, Vol. 44, Nº. 7, 2007
- González Tornaría, M. (2009). Familias y centros educativos. En: http://www.espaciotodobien.com/documentos/hostigamiento/Familias_y_centros_educativos.pdf
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. 2a. edição. Petrópolis: Vozes.
- Goulart, M. R. de A. C. (2007). *As Representações Sociais de Estagiários no Judiciário Federal*. <http://gabi.ufsj.edu.br/Pagina/ppp-lapip/Arquivos/MoniqueGoulart.pdf>
- Gregorio, V. C. (2007). La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural. En GARRETA, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Universidad de Lleida y fundación Santa María.
- Guardiola, R. A. (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Catarata.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de La Acción Comunicativa. Racionalidad de La Acción y Racionalización Social*. Madrid, Taurus. Tomo I.
- Habermas, J., Rouanet, S. P. (1989). *Habermas 60 Anos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2001). La problemática de la comprensión en las ciencias sociales. En: *Teoría da ação comunicativa: crítica da razão funcionalista*. Madrid: Taurus, v.2, p. 147–196.

- Hall, S. (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&a.
- Hernández, F. y Sancho, J (1998). *Para enseñar no basta saber la asignatura. Papeles de pedagogía*. Paidós Ibérica.
- Hernández, F. Ventura, M. (1998). A importância de saber como os professores aprendem. En: Pátio. *Revista Pedagógica*. Ano I. n. 4. P. 8-13.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5 ed. Porto Alegre. Artmed.
- Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista. (2003). *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Hernández, W. y PEÑA, E. (2004). *La investigación-acción un método para la reflexión del profesorado*. Universidad de El Salvador. Investigación de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática. Recuperado el 20 de Agosto de 2006, en: <http://www.cimat.ues.edu.sv/ARTICULO.htm>
- Hevia Rivas, R. (2003). *Educación y diversidad cultural*. Artículo de la UNESCO publicado en “La Educación en Chile, Hoy”. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago
- Hypólito, A. M. (2000). Teoría educacional crítica em tempos incertos. En: *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Izquierdo, R. M (2005). *Éxito Y Fracaso Escolar En Contextos Socioculturales Interculturales: El Reto de Educar a Estudiantes de Diverso Origen Lingüístico y Cultural*, en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/rosarodriguez.pdf>

- Jodelet, D. (1998). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. e ots. (1998). *Psicología Social I. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2005). *Metodología comunicativa crítica*. Capítulo I. Concepciones teóricas en investigación social. En Gómez, J., A., Latorre, A., Flecha, R. y Sánchez, M. Barcelona: Graó. (public. 2007). Documento multicopiado.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- López López, M.C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao, Mensajero.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo del 2006 (BOE 4 de mayo 2006). <http://www.mec.es>. Ley Orgánica de Educación.
- Macedo, R. S. (1998). Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. En: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar.
- Macedo, R. S. (2000). *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Editora da UFBA.

- Macedo, R. S. (2002). *Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA.
- Madruga Torremocha, I. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II. Cuadernos de Información Sindical*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor. Colección educación y enseñanza*. Ediciones CEAC España, 1987. P. 180.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo García, C. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED). Nº 9, set/out/nov/dez, Zeichner, K. 1992: El maestro como profesional reflexivo. Cuadrenos de pedagogía.
- Martins, J. B. (2004) Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*. Maio /Jun /Jul /Ago, N 26.
- Martín Rodríguez, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Maturana, H.(2002) *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Tradução de José Fernando Campos Fortes.

- Martín, I. y Perdices, J. (2001). Investigación-acción en un centro escolar: programa de acogida de alumnos inmigrantes. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 1, 35-38.
- Martín, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, A.J. (2004). Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta Intercultural. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, C. (2001). *Red de menores extranjeros escolarizados: inmigración y escuela. De la educación intercultural a la Educación para la ciudadanía*. Una propuesta para el debate. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, FETE-UGT.
- Martínez, C. (2002). Escuela intercultural. Inmigración y Educación para una nueva ciudadanía. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 61-79.
- Martínez, E. y Fuster, J. (1995). Arquitectura de una relación familia-escuela. *Rev. Aula*, nº 15, p. 69-72.
- Martínez, J. B. (1997). *Evaluación de la participación en los Centros Escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Maruny, L. (2002). Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké. *Anuario de Psicología*, 33, 4, 521-533.
- Massot, M. I. (2001). *Vivir entre dos culturas*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen.

- Mazzotti, A. (2000). Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicação à educação. In. ENDIPE, *Linguagens, espaços e tempo no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- Medina Rivilla, A. (1990). La interacción didáctica, en A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.). *Didáctica. Adaptación*. Madrid, UNED, 570-618.
- Medina, J. L. (2003). La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales. *Educare*, 21, 1.
- Medina, J. L. (2006). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Documento multicopiado para el seminario del segundo curso.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones Teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Recuperado el 9 de Agosto del 2006, en: http://www.aristidesvara.com/metodologia/disenos/metodo_cualitativo/invescualitativa_aristidesvara.pdf
- Menegolla, M. (1993). *O currículo escolar: Por que planejar? Como planejar?* 2a. ed. Petrópolis: Vozes.
- Mijares Molina, L. (2000). La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Mugak*, 11, 32-34.
- Minayo, M.C. (Org.) (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. Observatorio Permanente De La Inmigración. *Anuario Estadístico de Inmigración 2007*. Madrid

- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2008a). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Madrid
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2008b). *Boletines Estadísticos de Extranjería e Inmigración*. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración
- Molina, E. (2002). La educación escolar como elemento de incorporación social. *Revista Educación Social*, 20, 36-49.
- Montes Pérez, C. (2004). Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo. En A. B. ESPINA (Ed.), *Familia, educación y diversidad cultural* (123-136). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Montón Sales, M. J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33, 4, 499-519.
- Montón Sales, M. J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Morales, F. (1998). Participación de Padres en la Escuela: Componente para la Formación de Profesores. CIDE. Documento de Trabajo N° 2. En: [http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/0/642710fc6d654b1204256a380068edd/\\$FILE/rae8385.pdf](http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/0/642710fc6d654b1204256a380068edd/$FILE/rae8385.pdf)
- Moreira, A. F y Macedo, Elizabeth. (2001). Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. En: Canen, Ana e Moreira, Antonio Flávio(orgs). *Ênfase e omissões no currículo*. Campinas-São Paulo: Papirus.
- Moreira, A. F. (1996). Os parâmetros curriculares nacionais em questão. En: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. p. 1: 9-22, jan./jun.

- Moreira, A. F. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. En: *Currículo, questões atuais*. Campinas, Papirus.
- Moreira, A. F. B. (1998). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. En: *A formação dos professores sob diferentes olhares*. ENDIPE.
- Morin, E. (1998). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (1999). *El método*, 3. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2000). *Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. RJ: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2003). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1979). *Les représentations sociales*. “Coloquio sobre las representaciones sociales”. París, 8-10 de enero de 1979. P. 16.
- Moscovici, S. (1994). Prefacio da obra. En: Jovchelocitch,S e Guareschi,P.(Orgs). En: *Textos em Representações Sociais*, Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (1992). (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Nova Enciclopédia, 39. Publicação Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, Portugal.
- OEI (2008) IDIE- Informe sobre la acogida e integración de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español. EN: <http://www.oei.es/integrandoculturas/acogida.pdf> .

- Ogbu J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En: M. A. Gibson y J. Ogbu (eds.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland Publishing. 3-33.
- Ogbu, J. (2003). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple, en Honorio M. Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (Eds.). En: H. Velasco & J. García Castaño & A. Díaz de rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp.145-144). Madrid: Trotta.
- Oliver , C.; San Martín, C.; Navarro, I. & Costa, G. (2009). El reto de unir teoría y práctica a través de la investigación colaborativa: la experiencia del grupo "Escuela, Diversidad e Inmigración" de la Universidad de Barcelona. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 46, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901469>
- Oliver, C.V. ; Costa, G.; San Martín, C. (2008). *La relación escuela y familia inmigrantes: creando puentes de comunicación*. En: XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Zaragoza. España.
- Oliver, C. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnostesis doctoral*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- Oliver, C. (1999). *Atención a la diversidad desde los grupamientos flexibles de alumnos*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Publicación Base de datos Tedesco y Publicaciones de la UB <http://tdcat.cesca.es>.
- Ortiz, M. (2006). Escuela y familias inmigrantes: agentes de aproximación. En Osorio, M. M, González, A. J. y Soriano, E. *Interculturalidad y Género* (152-160). Almería. Servicio de publicación de la Universidad de Almería.
- Ortiz, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto Editora.
- Palaudárias, J.M. (2001). *Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña*. Congreso de Sevilla. Material Multicopiado.
- Palaudárias, J.M. (2002). *Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar*. Papers, 66, 199-213.
- Palaudárias, J.M. y Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pedra, J. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas- São Paulo: Papirus.
- Pérez G, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata, P.319.
- Pérez G, A. (1995). *La Escuela, Encrucijada de Culturas*. Investigación en la Escuela, n. 26.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa; retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. (2da. ed.). España: editorial La Muralla.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. – Nova Enciclopédia; 46/ Temas de Educação. Petrópolis: Vozes (2000).

- Perrenoud. P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud. P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud. P. (2001). Competências para uma nova profissão. *Pátio Revista Pedagógica*. n.17. Artes Médicas: Porto Alegre. P. 15-17.
- Perrenoud. P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud. P., Paquay, L. Altet, M. y Charlier, E. (Orgs.) (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Plan estratégico de Ciudadanía e Integración, 2007-2010*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes.
<http://www.mtas.es/es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/Docs/PECIDEF180407.pdf>
- Pierucci, A. (1999). *Ciladas da diferença*. SP: USP, Curso de pós graduação em psicologia: ED. 34.
- Pino, A. (1991). *O conceito de mediação semiótica em Vygostsky*. *Cadernos CEDES*, n: 24 (Pensamento e linguagem).
- Pinto, R. P. (1999). Diferenças Étnico-Raciais e Formação do Professor, *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 199-232.
- Pinto, H (2005). *O Global e o local na construção de práticas curriculares*. Tese PUC/SP. Em: <http://www.campus12.uneb.br/texto/artigos/global.pdf>

- Priegue Caamaño, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Tesis Doctoral.
- Rajadell, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. Didáctica general para Psicopedagogos. pp: 465-525. Madrid: UNED.
- Rajadell, N.(2002). *Metodologías y estrategias didácticas en Educación infantil. Manual del Educador de Preescolar. Recursos y Técnicas para la formación en el siglo XXI*. Tomo II: Experiencias educativas. Descubrimiento de uno mismo. Barcelona: Parramón pp: 199-205.
- Rangel, M. (1999). Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. En: Teves, Nilda ; Rangel, Mary (Org.). *Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Rego, A. S. (ed.) (2007). Escuela intercultural y familia inmigrantes. Expectativas acerca de la educación. Disponible en: www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusi3n_2/63.pdf.
- Rego, T. V (1995). *Uma perspectiva sócio-cultural da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Robert Y Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Rodríguez Izquierdo (2008). *Éxito Y Fracaso Escolar En Contextos Socioculturales Interculturales: El Reto De Educar A Estudiantes De Diverso Origen Lingüístico y Cultural*: II congrés anual sobre fracás. Estudi 6 Palma de Mallorca, 20 a 26 de noviembre de 2005. Gestion socio educativa CD Rom ISSN 84-690-355-4.

- Sá, C. P. (1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sacristán, J. G. (1995a). Currículo e diversidade cultural. En: Silva T. T e Moreira, A. F. *Territórios Contestado*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sacristán,, J. G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. ArtMed.
- Sacristán,, J. G. (1998). Escolarização e cultura: a dupla determinação. En: Silva, L. H. et al. *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Santomé, J. T. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. En: Silva, T.T. da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade. O Currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- Santomé, J. T. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa*. Nº. 60, p. 24-27.
- Santos Rego, M. A. y Touriñan López, J. M. (Eds.) (2004). *Familia, educación y sociedad civil*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos, B. S. (1987). *Um discurso sobre as Ciências*. 9. ed. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

- Santos, B. S. (1996). Para uma pedagogia do conflito. En: Silva. L. E., Azevedo, J, C y Santos, E. (org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*,. Porto Alegre: Sulina.
- Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2002a). *A globalização e as ciências sociais*. Boaventura de Sousa Santos (org.). 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2002b). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Boaventura de Sousa Santos (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira – (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.1).
- Santos, B. S. (2002c). *Produzir para viver: os caminhos para a produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira – (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.2).
- Santos, B. S. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v.120).
- Santos, B. S. (2004a). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez – (Coleção para um novo senso comum; v. 4).
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização do pensamento único a consciência universal*. São Paulo: Record.

- Santos, M. (2001). *O resgate do Humanismo*: entrevista A Tarde, Salvador, 14/01.
- Santos, M. (1997). A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço-mundo. En: Dowbor, Ladislau, Ianni, Octávio, Resende, Paulo-Edgar (org.). *Desafios da globalização*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, p. 191 – 198.
- Santos, M. A. et al. (2004): Familia, educación y flujos migratorios, en Santos, M. A. y Touriñan, J. M. (eds.), *Familia educación y sociedad civil*, Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 203-280.
- Santos, M. A. y Touriñan, J. M. (eds.) (2004). *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Saviani, D. (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez – (Coleção polêmica do nosso tempo, V.40).
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. En: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. P. 77-90.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo 'design' para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schutter, A. y Yopo, B. (2008). *Desarrollo y Perspectiva de La Investigacion Participativa*. Introducción. Biblioteca Digital CREFAL. En: [http://www.crefal.edu.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos de papel/RP10/shuttby.pdf](http://www.crefal.edu.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos_de_papel/RP10/shuttby.pdf)
- Siguán, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Lliteratura*, 23, 13-21.

- Siguán, M. (2004). Els immigrants a l'escola. Cap una educació pluricultural. En M. Casas (Ed.), *Fills y filles de families immigrades a les escoles catalanes* (39-49). Barcelona: IdMEd.
- Silva, L.H. (org) (1999). *Século XXI: qual conhecimento? qual o currículo?*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, T. T. y Moreira, A. F. (orgs.). (1995). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petropolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (1999). *O currículo com feitiço*. Belo Horizonte: Autentica.
- Silva, T. T. (1999b). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Mg, Autentica.
- Silva, T. T. (2000). A Produção Social da Identidade e da Diferença. En: T. T. da Silva (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 73-102.
- Silva, T. T. (org.). (1995). *Alienígenas em sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes.
- Singer, P. (2004). *Um só mundo: a ética da globalização*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral: São Paulo: Martins Fontes. (Coleção biblioteca universal).
- Solé. C.; Parella, S. 2001. La inserción de los inmigrantes en el mercado de trabajo. En: *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*, ed. por C. Solé. Barcelona: Anthropos

- Sodré, M. (2000). Cultura, diversidade cultural e Educação. entrevista com o professor Muniz Sodré por Azoilda L. da Trindade, En: Trindade, A. L. ; Santos, Rafael (Org.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Soriano, E. (2003). La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses. L. Serra (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- Sosa, R. E. (2004). Una experiencia de Investigación-Acción durante el diseño y puesta a prueba de materiales didácticos. *Contexto Educativo*. Número 32 – Año V. Recuperado el 21 de Agosto, en:
<http://contexto-educativo.com.ar/2004/3/nota-07.htm>
- Soto, P. y Tovas, S. (2005). *Nuevas familias, nuevos entornos, novas relaciones en la escuela*. En: http://dewey.uab.es/paplicada/htm/papers/Art_susana_tovias.pdf.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tapia Chávez, A. M. (2004). *Proyecto “investigación para una mejor educación”*. GRADE-UPCH informe final de investigación habilidades y estrategias docentes para la promoción de aprendizajes en aulas multigrado un estudio de casos en zonas rurales de Lima. Em: <http://www.grade.org.pe/ime/docs/5> - Ana Maria A Tapia.pdf
- Terrén, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers*, 63/64, 83-101.
- Terrén, E. (2002). El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación. *Revista Migraciones*, 12, 81-102.
- Terrén, E. (2004). ¿Incorporación sin asimilación?: etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmigración. En: Terrén, E., *Incorporación o asimilación* (61-83). Madrid: Catarata.

- Teves, N. (1999). A representação do próprio corpo na ressocialização de jovens de rua. En: Teves, N y Rangel, M. (orgs.) *Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Thiollent, M. (1992). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 108p.
- Tomassini, G. y Lecina, D. (2004). Educación y racismo en el Estado español. En SOS RACISMO. *Informe anual 2004 Sobre el racismo en el Estado español* (231-242). Barcelona: Icaria.
- Tommasi, L. Et Al. (1998). (Org) *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. SP: Cortez.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: dilema da cidadania em um mundo globalizado*. Petropolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Tovias, S. (2005). Formación de los educadores interculturales. Em: http://dewey.uab.es/paplicada/htm/papers/art2_susana_tovias.pdf
- Trindade, A. L. (2000). Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. En: Trindade, A L e Santos, R. (Org.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Vasconcelos, C. (2000). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. SP: Libertad.
- Vejarano, G. (Compilador). (1983). *La investigación participativa en América Latina*. En:[http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos de papel/RP10/indice.htm](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP10/indice.htm).
- Velasco, H., García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (2003). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2003). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vera Vila, J. (Coord.) (2005). *Educación Intercultural: diversidad e inmigración* (17-50). Madrid: Fundación Santa María.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Vygostsky, J. V. (1985). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador e o pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTEMED Editora.
- Zeichner, K. (1992). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadrenos de pedagogía*.
- Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.