

DO CONFRONTO DE CULTURAS ÀS RELAÇÕES INTERCULTURAIS

Natércia Alves Pacheco*

Este artigo levanta a questão das relações de cooperação entre as Universidades Portuguesas e as Instituições de Ensino Superior dos países de língua portuguesa, a partir de uma abordagem mais localizada dizendo respeito, por um lado, ao choque cultural e às estratégias identitárias dos estudantes e, por outro lado, às necessárias mudanças da sociedade de acolhimento.

Introdução

O aumento progressivo das relações de cooperação das universidades portuguesas com outras instituições de ensino superior de países de língua oficial portuguesa tem sido acompanhado por múltiplas expressões da vontade de troca, de uma procura de linguagens e interesses comuns no desenvolvimento de projectos de pesquisa e intervenção, que mostram com evidência que o terreno da cooperação neste âmbito deverá reforçar-se e alargar-se nas próximas décadas.

No quadro destas relações, um número cada vez mais significativo de estudantes de países africanos vem realizar a sua formação universitária em Portugal. Referindo apenas algumas das razões apontadas, nos seus países certas áreas científicas não são abrangidas, não são suficientemente especializadas

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

ou ainda a falta de condições de acesso ao Ensino Superior e, paralelamente, a oferta de bolsas de estudo na Europa indicam-lhes este percurso. A escolha de Portugal nem sempre é uma opção consciente em função de outras alternativas. A bolsa aparece como a oportunidade esperada de fuga, «qualquer coisa desde que possa partir» ou então como uma ponte para a «modernidade», em que os interesses do desenvolvimento económico e tecnológico do seu país se sobrepõem às motivações pessoais e ajudam a construir uma visão paradisíaca e nada realista da sociedade de acolhimento.

Independentemente dos acordos e protocolos assinados neste quadro, cresce o número de estudantes que se encontram em Portugal como imigrantes e não são beneficiados por nenhum estatuto específico.

Uns e outros enfrentam dificuldades que, se não são ignoradas, vão tendo respostas parcelares, desligadas e nem sempre eficazes. Os meios adoptados pelas diferentes Universidades no atendimento destes estudantes ganhariam com uma articulação mais equilibrada e criativa. No caso específico do Porto, mas não só, muitos destes estudantes ignoram as estruturas de acolhimento existentes na Reitoria e não as encontram nas Faculdades, que são o espaço mais próximo e quotidiano em que se movem.

Este artigo, partindo do confronto com a sociedade de acolhimento e das estratégias de inserção definidas por estes estudantes (Pacheco, 1996) em função do que concebem como distância/proximidade cultural, para além de dar visibilidade à incontornável necessidade de criar estruturas de acolhimento mais próximas, chama a atenção para a importância da formação no domínio das relações interculturais, designadamente no que se refere aos docentes universitários.

1. O confronto com a «sociedade de acolhimento»

A maior parte dos autores estudando as problemáticas da identidade cultural e das relações entre culturas, particularmente entre uma cultura dominante e diversas culturas minoritárias, é no quadro da imigração, da situação de exílio e das minorias nacionais que realiza as suas pesquisas. Quase sempre, as questões do confronto entre culturas são, nestes casos, atravessadas por uma predominância de problemas económico-sociais.

Mais raros são os trabalhos realizados no âmbito de uma população mais circunscrita, os estudantes universitários bolseiros que, em grande número, procuram completar a sua formação em países economicamente mais desenvolvidos e que são, simultaneamente, aqueles em que os seus compatriotas procuram trabalho.

É generalizada a ideia de que os estudantes estrangeiros, numa primeira fase vivem uma sensação de encantamento, de «lua de mel» com o novo meio, a que se segue um período de confronto entre valores e costumes, ou seja, de choque cultural. Este exprime-se por uma incapacidade de leitura dos códigos culturais diferentes, impedindo a previsão correcta dos acontecimentos e das consequências das suas próprias acções. Num terceiro tempo, aponta-se para o ajustamento gradual à sociedade em que realizam os seus estudos. O regresso ao país de origem provoca um novo choque que exige um novo trabalho de readaptação e reelaboração.

Com efeito, este é um dos percursos possíveis. Mas é muito frequente que a insegurança, as dificuldades com a língua, a nostalgia do país de origem e uma incapacidade de acolhimento da parte do país de destino levem a reacções de choque logo à partida e que estas sejam dificilmente superadas.

Existe uma dificuldade em entender os novos símbolos constituintes da sociedade de acolhimento, ao mesmo tempo que aqueles que são familiares se tornam inoperantes (Camilleri, 1991). Estudos realizados em países com uma longa experiência de acolhimento de estudantes estrangeiros apontam como frequentes os sentimentos de impotência, de incapacidade de se relacionar, de estudar, o medo de ser enganado pelos outros, passando, por vezes, por períodos de esgotamento em que o único desejo é regressar ao seu próprio país.

Paralelamente, processa-se, muitas vezes, uma rejeição do país de acolhimento, de crítica constante, de pessimismo; ou então, o indivíduo desenvolve sentimentos de auto-responsabilização pelas dificuldades encontradas, evitando os contactos com os nacionais do país de residência e, posteriormente, com os seus próprios conterrâneos. Nesta situação de retraimento é frequente surgirem «fugas» como o álcool ou a toxicod dependência. Certos estudantes superam estas situações por uma assimilação, em maior ou menor grau, à sociedade onde realizam os seus estudos.

Habimana e Cazabon (1992), com base num estudo realizado no Quebeque, referem quatro níveis em que se processa o choque cultural:

O primeiro nível e o mais generalizado é o que diz respeito às *reações ao meio*. Ele é apontado pelos estudantes africanos, aqui em Portugal, de forma quase unânime, no que se refere ao clima, que aliás se articula com a falta de condições de habitação e de aquecimento. Por outro lado, sendo grande parte destes estudantes originária de meios rurais, o confronto com a cidade é vivido com ansiedade e confusão.

O segundo nível, diz respeito à *escolaridade*, supondo o confronto com as regras e com a lógica do ensino superior a que é necessário ajustar-se, a incompreensão dos sistemas burocráticos presentes, os problemas com as equivalências, as exigências dos horários, das matérias a estudar (muitas vezes, numa língua que não é a sua), as relações com os professores e com os colegas, etc.

Não podemos esquecer que esta questão passa por uma outra questão prévia, que diz respeito ao nível de decisão dos responsáveis do Ministério da Educação do país de origem e às condições que lhes são propostas pelos países cooperantes. As opções a nível macro-sistémico ignoram os interesses e motivações individuais. Na realidade, como diz um estudante que entrevistámos, num *«país com enormes problemas, estas questões são secundárias, ninguém as quer discutir»* (Pacheco, 1996: 360-363). As necessidades do país de origem são vistas mais em função do desenvolvimento económico do que do desenvolvimento humano, esquecendo-se ou ignorando-se áreas do saber mais ligadas às ciências humanas e sociais. Por outro lado, as ofertas dos países cooperantes, para além da formação para o ensino, centram-se sobretudo no desenvolvimento tecnológico, que exige uma formação especializada e meios locais de implementação.

Os estudantes que contactámos interiorizaram, de um modo geral, a chamada «falta de bases» que lhes é apontada pelos docentes portugueses. Mas, ao mesmo tempo, criticam estes por se relacionarem com eles de forma *paternalista e colonialista*. De um modo geral, apresentam-se sob uma visão positiva de si próprios, frente a uma representação social da comunidade portuguesa como tendo dificuldades de comunicação e sendo excessivamente individualista e competitiva, sobretudo no que diz respeito aos colegas.

Esta referência, situa-nos já no terceiro nível apontado por Habimana e Cazabon, o nível *social*, que compreende não só os problemas de relação com os professores e colegas, mas também com as pessoas da sociedade em geral, em que se evidenciam as dificuldades da comunicação intercultural, o confronto com estereótipos e com os olhares etnocêntricos de que o estudante estrangeiro é alvo; se as novas relações estão dificultadas, as anteriores estão cortadas, com maior ou menor profundidade, pela distância e pela mudança de estilos de vida.

Se quase todos os estudantes que contactámos nos apontaram uma visão prévia dos portugueses como um *«povo irmão»*, os seus estereótipos positivos deram lugar a outros, provavelmente mais antigos, como o que define Portugal como *«país de brandos costumes, versado na hipocrisia e falsidade»* ou ainda *«os portugueses não aceitam que perderam as ex-colónias»*. Estes estereótipos, mesmo sendo reactualizados pelas suas experiências em Portugal, fazem deste possível tempo de encontro um tempo de isolamento, que é uma das marcas mais frequentes apontadas por estes estudantes.

O quarto nível, o *pessoal*, compreende, para aqueles autores, toda uma série de problemas financeiros que afectam a vida de cada um, não só pela dificuldade inicial em controlar um orçamento próprio enquanto não se interiorizou o valor do dinheiro em curso no país, como pelo atraso das bolsas, a dificuldade de transferência destas, as flutuações dos valores da moeda, levando à redução do seu poder de compra, o aumento do custo de vida, que se reflecte na sobrevivência quotidiana e no material necessário aos estudos, etc. Em Portugal, estes problemas, estando presentes, são mais vividos em termos de falta de condições económicas, dando-se particular relevo ao atraso das bolsas, que tem sido evidenciado sobretudo por angolanos.

Finalmente, os autores referem o nível *político*, que, à distância, interfere em toda a vida destes estudantes, não só pelas suas próprias convicções neste âmbito, mas também porque as guerras e os golpes de Estado põem em risco familiares e amigos e podem alterar a própria situação de bolsheiros, as transferências de dinheiros, os acordos entre o país de residência e país de origem (pondo em causa equivalências, obtenção de documentos, facilidades a vários níveis, etc.), e mesmo as suas relações com os compatriotas, criando climas de desconfiança e conflito (a possibilidade de existência de «informadores» entre

os colegas, tensões relativamente às embaixadas, etc.), o que aliás se tem evidenciado no que diz respeito a angolanos e guineenses.

Estes diferentes níveis têm impacto uns nos outros, interferem no equilíbrio emocional, na motivação para o estudo, nos projectos de futuro... O risco de isolamento é grande e o sentimento de não poder contar com mais ninguém senão consigo próprio é, muitas vezes, fonte de insegurança e ansiedade. Revelar os seus problemas a estranhos não é sentido como desejável, quer por características específicas da própria cultura, quer porque a situação é de molde a provocar e agudizar as dificuldades de comunicação.

Habimana e Cazabon (1992) referem uma certa semelhança entre os sentimentos provocados pelo choque cultural e o «luto»: há uma perda de estatuto social, de referências culturais e sociais, de intimidade e cumplicidade... Pelo menos no caso dos estudantes cuja estadia não se prolonga indefinidamente, o «luto» não é uma fatalidade, porque a sensação de perda é reconhecida como temporária e, como veremos mais adiante, a preocupação em «atingir os seus objetivos» valoriza positivamente os *sacrifícios* considerados necessários.

Por outro lado, as reacções ao confronto entre culturas dependem da distanciação entre as culturas, da ligação mantida com o país de origem, da recepção do país de acolhimento, da maturidade sócio-afectiva do estudante, do conhecimento anterior da cultura do país em que vai realizar os seus estudos, dos apoios que aí encontrar da parte dos seus conterrâneos, dos contactos anteriores com outras culturas, das características culturais mais ou menos abertas do seu país de origem em confronto com a maior ou menor abertura do país de acolhimento...

O investimento nas redes de relações é assim relevante na inserção do estudante, e apresenta configurações diversas:

- *monocultural*, centrando-se na relação com os seus conterrâneos, permitindo expressar os seus valores, desenvolver um maior sentimento de segurança dentro do quadro da sua cultura, mantendo a positividade da sua auto-imagem;

- *bicultural*, sendo alargada aos colegas e professores ou outros parceiros sociais da sociedade de residência, permitindo-lhe uma melhor adaptação, através de um confronto mais ou menos aberto entre as diferenças, a par de uma constatação das semelhanças;

- desenvolvem-se ainda redes *multiculturais/interculturais*, em geral, a partir de semelhanças culturais ou de condições sociais próximas.

Como é óbvio, estas configurações das redes de relações não são exclusivas. Note-se, por exemplo, que quando o estudante encontra no país de destino, uma comunidade de origem implantada (como é o caso da comunidade caboverdiana, particularmente, em Lisboa), esta já passou por um percurso de mudança, marcado por relações multiculturais, não se podendo falar de forma rígida de monoculturalidade.

2. A noção de «distância cultural»

Pode-se supor que um estudante estrangeiro, como imigrante temporário, tenha maior tendência a delinear estratégias de acomodação, guardando os laços do passado, que afinal são também a configuração do seu horizonte futuro, ao mesmo tempo que, no presente, assume um «modus vivendi» que lhe permita relacionar-se, dialogar com o outro, sem transformações identitárias profundas, particularmente no que se refere à sua identidade cultural. No entanto, este percurso não é linear. O regresso pode estar previsto, mas ser constantemente adiado, quer por percalços da carreira escolar, quer por vontade de prosseguir os estudos num grau mais elevado. A formação universitária constitui-se como um processo de re-socialização e de re-composição identitária, que ao desenvolver-se num país estrangeiro conflitua com perspectivas ocidentalizadas e etnocêntricas. Muitas vezes, quando já se encontram afastados do seu meio de origem, é que o sentimento de pertença a uma cultura se torna consciente e é racionalizado em termos de «distância cultural», dando lugar a representações de si e do outro contraditórias.

Boski (1994) cruza a dimensão identidade cultural/identidade social com a dimensão atributos «criteriais»/atributos «correlativos». Os atributos «criteriais» compreendem a imagem física de si, a memória autobiográfica, os símbolos da cultura nacional, a pertença ao grupo; os atributos «correlativos» compreendem a concepção de si segundo dimensões universais de personalidade, esquemas de si, valores culturais, personalidade cultural. O autor põe em relevo o investimento do indivíduo na diferenciação relativamente aos outros próximos (for-

mando a categoria «Nós», em que o sujeito se inclui) e refere que «*paradoxalmente, parece que os seus atributos 'correlacionados' compreendem categorias universais de descrição psicológica (os tipos físicos, as aptidões ou traços de temperamento são igualmente aplicáveis a todo o tipo de Homo Sapiens pelo mundo)*» (Boski, 1994: 55). Estes atributos «correlacionados», segundo este autor, aparecem em casos excepcionais, quando se consideram de um grau muito elevado ou baixo, como elementos da identidade individual.

Boski considera que a identidade «criterial» tem na base da sua aquisição o processo de enculturação, no qual a escola, a educação religiosa e a «*vontade pessoal de participação cultural ou mesmo pela utilização dos símbolos culturais no quadro de actividades políticas*» (57) têm uma influência primordial. Nesse sentido, um jovem, tendo realizado os seus estudos de nível secundário no seu país de origem, «*deveria ter uma sólida componente de identidade criterial*» (idem) com o seu próprio país. Por seu lado, a «*identidade correlativa*» definir-se-ia como sendo um grau de similaridade de valores entre Si e a representação de um protótipo nacional.

Partindo desta perspectiva o autor aborda as mudanças provocadas pela emigração, nomeadamente em termos de aculturação, articulando-as com a «*distância cultural*». Esta é concebida como «*um grau de imbricação ou de repartição de elementos comuns entre as culturas A e B*» (59) e poderia, nesta linha, ter efeitos diferentes nos «*dois domínios ligados à identidade: simbólico 'criterial' e o valor 'correlado'*» (idem). As relações entre «*vizinhos*» e «*distantes*» processar-se-iam segundo esta proposta como o autor mostra no Quadro I.

A noção de «*distância cultural*» é interessante e contém o mérito de nos conduzir a um questionamento enriquecedor relativamente a grupos concretos em situação de imigração, mas, apesar do cruzamento das dimensões relativas aos atributos «criteriais» e «correlativos», aparece-nos como redutora, isolando a problemática do conflito identitário das condições sociais em que se processa. Por outro lado, proximidade e distância cultural não são exclusivas, como acontece por exemplo, nas relações entre povos ex-colonizados e colonizadores.

Retomando a abordagem de Boski, levanta-se-nos a questão de que a «*distância cultural*» entre as culturas dos imigrantes dos PALOP e a cultura portuguesa não pode ser deduzida como simplesmente próxima ou distante.

QUADRO I
Distância cultural: consequências sobre a aculturação «criterial» e «correlativa»
(segundo Boski, 1994, p. 59)

		ATRIBUTOS	
		«CRITERIAIS»	«CORRELATIVOS»
D I S T Â N C I A	V	Leque de símbolos comuns ↓ Avaliações diferentes ↓ Conflito de aculturação (identidade)	Similaridade de valores ↓ Aculturação sem conflito (pouco custosa) ↓
	C	Falta de símbolos comuns ↓ Neutralidade ↓ Aculturação sem conflito	Valores incompatíveis ↓ Stress de aculturação conflito de identidade
C U L T U R A L	D I S T Â N C I A		

Efectivamente, durante o colonialismo uma política assimiladora conduziu ora a processos de assimilação, ora a processos mais complexos de acomodação superficial e operacional, ora ainda a dinâmicas de defesa das culturas ancestrais, que os portugueses ou ignoraram ou avaliaram de forma etnocêntrica. É de supor, no entanto, que nas zonas urbanas e litorais de maior implantação do colonialismo as políticas de assimilação tenham tido alguma eficácia, nomeadamente através da religião católica e da escola portuguesa, que aliás competiam, em algumas colónias, com outras religiões e com a formação escolar e religiosa que estas desenvolviam. Por outro lado, foi nessas mesmas zonas que o nacionalismo pró-independentista ganhou corpo, embora as suas forças

se tenham multiplicado graças às populações de regiões que tinham sempre mantido a defesa de uma identidade própria. Após as independências assistiu-se a uma revalorização das culturas autóctones, que simultaneamente entrou em conflito com os poderes nacionais concentrados na construção de uma unidade e de uma identidade nacional.

Portugal, vivendo as mutações que o 25 de Abril trouxe e, apesar de tudo, sem transformações profundas no pensamento mítico que incluía as ex-colónias, iniciou um período de relações de «cooperação», nem sempre feliz, nem sempre eficaz, e em competição com outros países (como a União Soviética, a China, Cuba, Estados Unidos da América, etc.) que tinham tido uma participação nas lutas pela independência e dispunham, na sua maior parte, de meios económicos e tecnológicos mais desenvolvidos e estratégias definidas relativamente aos interesses próprios que pautavam a sua «cooperação», que nem sempre se coadunavam com os interesses dos novos Estados.

Estas múltiplas influências, ambiguidades e conflitos marcaram decerto os anos de escolaridade que precederam a vinda para Portugal dos estudantes dos PALOP. Assim sendo, a «componente de identidade criterial» poderá não ser efectivamente tão sólida como Boski propõe, mas sobretudo ambígua e conflitual, em particular se tivermos em consideração o peso que este autor dá ao papel da escola e da educação religiosa.

Pondo entre parênteses a maior ou menor ancoragem a culturas ancestrais, que não terão sido penetradas pela cultura portuguesa, podemos considerar que, sobretudo no que se refere às populações de meio urbano e, no caso em análise, aos estudantes¹, existe um «espaço cultural comum» que justifica uma abordagem em termos de «relações de vizinhança».

A religião situa-se numa esfera produtora de valores comuns em que a penetração europeia, especificamente a portuguesa, se confirma, sem ser generalizada, nomeadamente pela influência da religião muçulmana. Simultanea-

¹ Quer como herança do colonialismo, quer a nível da «cooperação», a sua instrução foi dominada por orientações semelhantes às do sistema de ensino português. Subjacentes à instrução existem aspectos de socialização do «currículo escondido» que não podem ser ignorados. Mesmo tendo por referência a «cooperação» de outros países, neste quadro, é a «cultura ocidental» que, em geral, está subjacente.

mente, não podemos esquecer que a penetração religiosa está marcada por símbolos reconstruídos (mantidos?) a partir das religiões ancestrais².

A avaliação do «leque de símbolos comuns» (atributos criteriais) é diferente. Assenta num passado recente de relações entre dominantes e dominados, apontando necessariamente para um conflito de identidades, tanto mais certo quanto as contradições entre uns e outros foram historicamente construídas e os mitos de exaltação de uns foram os mitos de degradação de outros. Esta avaliação procura ainda critérios – de forma mais ou menos consciente – na construção das intersubjectividades nas relações actuais com a «sociedade de acolhimento», num quotidiano muitas vezes sentido como discriminatório e subavaliador.

No que se refere aos atributos «correlativos» podemos afirmar que existe uma «similaridade de valores», em que se reconhecem os traços dos códigos morais das religiões de pretensão universal como as religiões cristãs e a religião muçulmana, assim como valores das sociedades civis modernas – defendidos pela ainda jovem democracia portuguesa – muitos deles subjacentes aos ideais revolucionários das lutas pela independência (unidade, solidariedade, democracia, participação, respeito pelo outro...); aparentemente tudo nos indicaria uma inserção relativamente pouco conflitual. Como veremos em seguida, as contradições expressas assentam menos na diferença de valores e mais no grau de significação desses mesmos valores.

3. Sentimentos relativos à semelhança e à diferença

Assim, as questões da semelhança e da diferença conduzem-nos ao cerne da problemática identitária, no que ela tem de mais conflitual. No que se refere aos grupos a que são dirigidas, acontecem num espaço e num tempo de consciência viva desse conflito. O «exílio reaviva os conflitos identitários e exige ao

² Exemplos, bem conhecidos pelos portugueses, desta reconstrução tão conflitual e ambígua como enriquecedora são as práticas e símbolos religiosos de ciganos e, particularmente de brasileiros. No que se refere aos brasileiros, o exemplo é tanto mais interessante no nosso caso, na medida em que para além da manutenção de grande parte da simbologia autóctone, a pregnância das religiões trazidas pelos escravos africanos é singularmente viva.

sujeito e ao seu grupo que remobilize as construções de si (Douville O. e Galap J., 1994: 340). Embora «exílio» seja uma designação demasiado forte para estudantes que se encontram num período de migração transitória, o *sentimento* de «estar exilado» não lhes é de todo alheio, pois vêem prolongar-se o tempo de estadia por resultados insuficientes nos estudos, por razões políticas e também, frequentemente, porque as condições económicas dos seus países não lhes permitem exercer as profissões em que se especializaram.

Tendo por referência «características da cultura de origem» *versus* «características da cultura portuguesa», expressa-se, como seria de esperar, uma visão mais positiva da comunidade a que pertencem. São valorizados os aspectos considerados «fortes» na sua cultura de origem e mais «fracos» na portuguesa. Esta é *estática, pouco dinâmica, pouco expressiva, com pouco respeito pela tradição, sem tradição oral, com o folclore a desaparecer, sem respeito pelos idosos...*

Com efeito, trata-se de dimensões culturais – a tradição, a oralidade, o folclore, o papel dos idosos – que têm raízes profundas na construção da História em África.

Mas a maior parte dos estudantes contactados não se cinge a um conceito de cultura, preferindo apontar atitudes dos portugueses na sua relação com os estrangeiros: *«São fechados com pessoas de outras nacionalidades», «orgulhosos, pouco hospitaleiros, bastante reservados, tímidos, ambiente pouco sociável», «muito introvertidos»,* ou então, *«são muito pessimistas quando se trata dos africanos, consideram-se superiores aos africanos, [admiram os americanos e os ingleses,] consideram os africanos como pessoas que não têm para onde ir».*

A cultura de origem revela-se com maior riqueza e abertura: *«Tem uma literatura muito rica, criativa e encantadora. A música faz parte do ser angolano; «uma mistura de magia negra na tradição cultural, mistura do real e do imaginário no misticismo»; «danças tradicionais numa fantasia sem fim».* As referências às atitudes surgem numa visão mais colectiva e de clara oposição ao que é dito sobre os portugueses: *«É um povo muito acolhedor, (...) não é racista»; «muito comunicativos»; «forte sociabilidade e solidariedade entre os membros».*

Esta representação, apontando para uma identidade polémica, é contemporânea quando questionamos os estudantes sobre «jovens conterrâneos *versus* jovens portugueses». As semelhanças são as próprias do ser humano, elas confundem-se a um «jovem universal», o que situa as suas posições mais em termos de



«identidade defesa», sublinhada pela importância que é dada à necessidade de conservar a sua identidade cultural e a sua singularidade e de mudar sobretudo o que a influência do Outro alterou, desfazendo-se de aspectos indesejáveis adquiridos através da assimilação.

4. Objectivação do Outro e Objectivação de Si: a comunicação, um encontro possível?

O que acontece é um duplo processo de objectivação/projecção, em que a Cultura Portuguesa é «olhada» como um Outro e a Cultura de Origem é «olhada» como uma projecção de Si.

Este olhar sobre a Cultura Portuguesa é um olhar totalizante, solidificado pelo momento, pelos estereótipos construídos, tal como os «retratos» que os portugueses lhes reenviam lhes retiram a possibilidade de se apresentarem como pessoas, já que a imagem é compacta e massificadora, manietando a individualidade dos seus actos.

A sua identidade, alienada pelas representações que os portugueses construíram com farrapos de informações, para ser reconstruída, aqui e agora, neste espaço de passagem que é Portugal, supõe a negação do Si-para-Outrem. Mas, para se afirmar na sua positividade, supõe também a negação do Outro.

Daí que quando os questionamos especificamente sobre características da Cultura se refiram a características de pessoas, como se fosse possível fixar a ideia de um «português típico» ou de um «angolano típico». Trata-se da configuração da «personalidade étnica»³ de cada um dos grupos, mas em que é apenas possível reconhecer-se – e só em parte – o autor da descrição. Por outro lado, esta é também, como aponta Devereux (1985), a *afirmação de uma identidade, que aparece como um modelo ideal, impregnada de juízos de valor*. E na oposição entre a valoração positiva e a valoração negativa reencontramos o favoritismo do endogrupo.

³ A *personalidade étnica* é um «esquema conceptual construído através de generalizações indutivas a partir de dados concretos» (Devereux, 1985, p. 170) relativos a comportamentos directa ou indirectamente observáveis.

Referindo-se aos países industrializados, Jelloum (1984) descreve uma sociedade semelhante à que os estudantes africanos vêem em Portugal: «*Obedecendo a uma racionalidade fria, tiveram que desaprender a hospitalidade. O tempo é precioso; o espaço limitado. Aí reina uma falta de disponibilidade, isto é, de generosidade e de liberdade, porque tudo é calculado, tudo é medido. As portas fecham-se. Os corações também. Fica o indivíduo na sua intimidade, um universo em que o recuo sobre si próprio cultiva o egoísmo e a solidão*» (13).

Mas, sendo uma leitura factual, é construção totalizante. E é esta totalização (na objectivação do Outro) que está aqui em causa, que pode responsabilizar-se pela aparência de uma comunicação impossível. É justamente a comunicação que, particularmente nas relações interculturais, perturbada por mecanismos psico-sociológicos⁴, parece falhar. É ela que é salientada pelos estudantes como uma «falha» dos portugueses. Mas é precisamente porque estes comunicam a sua «incapacidade» de se descentrarem para poderem reconhecer o Outro, que este Outro, ferido na sua identidade, ultrapassados os seus limites de resistência à frustração, surge, por sua vez, acusador e «incapaz» de descentração.

Neste círculo vicioso, há quem queira romper a *sozinbez*. Mas o esforço tem que ser mútuo, evitando que cada um se deixe aprisionar num Si-para-o-outro, criando relações de exterioridades vazias de ser. Como diz Sartre (1993), «*a minha relação a outrem é antes de mais e fundamentalmente um laço de ser a ser, não de conhecimento a conhecimento (...)*» (233).

As dificuldades de comunicação com os portugueses e a referência forte às redes de solidariedade constituídas por conterrâneos poderiam fazer-nos crer numa orientação da sua escolha no que diz respeito aos laços de amizade e ao desenvolvimento de associações em Portugal. Em contradição com a descrição das características dos portugueses, apontando para relações aversivas, a procura de proximidade parece em geral ser mais valorizada do que a proximidade com estudantes de outros países africanos, sobretudo no que diz respeito aos angolanos.

Por exemplo, durante as reuniões que realizámos com jovens africanos (estudantes e trabalhadores), estes mantinham uma distância que demarcava as

⁴ Ver, por exemplo, Camilleri C. (1991), Ladmiraal J.-R e Lipiansky E. M. (1989), Lipiansky E. M. (1992).

nacionalidades, pela forma de se agruparem, pela troca de opiniões mais centrada nos seus próprios grupos ou dirigida aos coordenadores das sessões (em geral portugueses)⁵.

Por outro lado, a relação entre estudantes e trabalhadores da mesma nacionalidade era, naquelas reuniões, também distanciada. O Nós, na sua dinâmica homogeneizante, nunca representa a similaridade total: há histórias diferentes, pertenças sociais hierarquizadas, projectos de vida que, cruzando-se, mantêm direcções divergentes. Nos diálogos com os estudantes sentimos, várias vezes, um certo desinteresse (em que se exceptuavam os caboverdianos, então mais activos no movimento associativo), ou ainda algum sentimento de humilhação no que dizia respeito aos imigrantes económicos ou às formas menos lícitas que alguns desenvolviam para sobreviver. O sentimento de pertença a uma classe social mais favorecida impedia-os de representar os problemas existentes na sociedade de acolhimento como problemas comuns, ao mesmo tempo que os comportamentos que não correspondiam aos seus valores apareciam como pondo em causa a imagem do seu país, da sua cultura e, por conseguinte, a sua própria imagem pessoal.

Este fechamento em relação a grupos de outra classe social ou de nacionalidade diferente tem-se alterado, nomeadamente pela participação em «associações culturais», algumas delas reunindo várias nacionalidades. A falta de espaços, de apoios e sobretudo de implicação, não permite assegurar-lhes uma actividade consistente e continuada.

5. «Prisioneiros da passagem»: projectos de agência diferida

Apesar desta necessidade de relação, simbolicamente, a estadia destes estudantes em Portugal é representada como um momento de passagem. São os projectos de futuro próximo que os mantêm «prisioneiros da passagem»⁶ e, ao

⁵ Este é o posicionamento descrito por Ladmiraal J.-R e Lipiansky E. M. (1989), como sendo o mais frequente entre grupos de nacionalidades diferentes, mesmo quando existe uma língua de troca comum.

⁶ Recorremos a Foucault (1961) que em outro contexto afirma: «É o Passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem».

mesmo tempo, lhes surgem como garantia de libertação. Esta apresenta-se como um momento de realização, quiçá seguido de novos encadeamentos que temem e desejam, na medida em que o presente dos seus países os impregna com ambivalência de dúvidas, angústia e esperança quanto ao seu futuro distante.

A importância dos objectivos aparece com muita nitidez pois, apesar dos pesares, a sua estadia em Portugal continua a ser vivida como um investimento no futuro pessoal e no futuro do país de origem. Raros foram os que a apontaram como uma aventura ou como um erro. A maior parte dos que contactámos não parecem ter dúvidas quanto ao seu regresso, o que constitui efectivamente estes estudantes como imigrantes temporários, como «*prisioneiros da passagem*». Note-se que desejo não é intenção de acção. Voltar ao país de origem depende das condições de existência futura – nomeadamente uma inserção adequada no mercado de trabalho – que, para muitos, têm ainda uma configuração nebulosa.

Habimana e Cazabon (1992) referem, por exemplo, que os bolseiros são, por vezes, objecto de pressão dos seus países, temendo que as bolsas lhes sejam retiradas ao *menor deslize*.

De qualquer forma, seja por desejo próprio, seja por constrangimentos políticos ou sociais, a verdade é que tudo indica uma forma de ver a sua estadia em Portugal como um episódio passageiro, correspondendo a algumas finalidades importantes que se espera atingir o mais breve possível.

Em síntese, a avaliação geral da estadia, entre sonhos frustrados e dificuldades de sobrevivência, tem como ponto positivo o seu investimento no futuro, o empenho em atingir as finalidades que estão subjacentes à vinda para Portugal e à esperança do regresso-libertação. Esta representação do futuro, na sua positividade, constitui-se apesar disso como uma posição⁷ que exprime a intencionalidade da acção como uma agência diferida. É certo que o tempo de espera está impregnado pelo esforço, pelas acções exigidas pelo quotidiano, mas simbolicamente o seu valor só assume importância por aquilo que será e não por aquilo que é no «*aqui e agora*». Este não se apresenta como elo de continuidade, mas como um interregno identitário. O *ser para si* encontra a sua uni-

⁷ Ver Blasi A. (1988)

dade no passado e no futuro. Preso à *sozinhos* pela teia invisível da indiferença ou da exclusão tecida por mútuas relações objectivantes, vive conflituosamente a ausência de um campo intersubjectivo que lhe permita reconhecer-se no «Outro» ou ser por ele reconhecido.

6. Estratégias de inserção em Portugal

A agência diferida não impede o *desenho de estratégias de inserção* no terreno de *passagem* que é Portugal. A procura de brechas que deixem infiltrar-se a comunicação e a relação supõe trajectórias vividas com ambivalência entre a abertura e o enclausuramento.

As estratégias de inserção articulam-se sobretudo entre os meios de sobrevivência e as formas de permanecer «invisível», «*não dar nas vistas*», *conformar-se...*

Os discursos são marcados por racionalidades pragmáticas, apresentando-se como se fossem «jogos de soma nula», sugerindo um grau de convergência nula entre os estudantes e a «sociedade de acolhimento». Esta apresenta-se como um terreno em que os «dados estão lançados» e o desenho das estratégias submete-se, globalmente, aos constrangimentos estruturais, apontando para um predomínio da função pragmática da identidade. A aparente conformização ao «tem que ser» reduz o campo das intersubjectividades e o domínio da função ontológica a um insólito «banho maria».

Se tivéssemos apenas em conta as estratégias de inserção por eles apontadas, assumiríamos, numa análise de orientação situacional (Kastersztein, 1990 e Taboada Leonetti, 1994), que as suas estratégias identitárias são estratégias de *conformização*. A distância relativamente à sociedade de acolhimento levaria a uma procura de ajustamento dos seus comportamentos ao que a sociedade espera, reduzindo assim os conflitos externos.

Mas a moderação dos conflitos corre o risco de des-realização de itens antitéticos menos suportáveis (Camilleri, 1989), daí que, por vezes, venha à tona, particularmente na comparação entre jovens portugueses e conterrâneos e nas representações da sociedade portuguesa, uma certa agressividade, apontando para uma *identidade polémica* (mais do que para uma *identidade defesa*), opondo-se precisamente à *conformização*.

A vinculação íntima às comunidades de origem emerge nas comparações, sistematicamente favoráveis aos endogrupos, e na necessidade iterada de manter a unidade e a identidade cultural. Esta não encontra, muitas vezes, um espaço privado em que se possa exprimir, na medida em que as condições de existência (particularmente no Porto) não facilitam o encontro de pessoas da mesma comunidade, pela dispersão dos lugares de habitação, pela sua exiguidade e pelo ritmo de vida em que se acumulam tempos de estudo e tempos de trabalho para a sua subsistência.

Por outro lado, «fazer-se reconhecer como um dos possíveis no campo do social» (Kastertszein, 1986) exige recursos e os constrangimentos sociais marcam fortemente as estratégias de inserção. Como diz Morgan (1989) «os recursos são a base do poder e sem recursos não há estratégias».

Mais do que conformização parece-nos estar-se aqui perante um discurso *minimalista* que se situa na confluência de análises pessoais contraditórias entre a ausência de poder, o desejo de comunicar, a necessidade de criar espaços novos de aceitação social e o sentimento de serem «prisioneiros da passagem», nada valendo a pena senão suportar e centrar-se em objectivos limitados numa temporalidade marcada pela articulação directa e irrealizável entre o passado e o futuro. Esta contradição insustentável é bem a expressão de um ponto de saturação em que despontam estratégias de acção colectiva – a exemplo do que já acontecia em Lisboa – no sentido de criar novos espaços de vida, de visibilidade social e de defesa do presente.

Assim, a identidade defensiva, expressa pela necessidade de defesa pessoal e de defesa da identidade cultural e pela própria conformização, mantém um «flutuamento entre o ser e o não ser»⁸ corporizado pela situação de *prisioneiros da passagem*... É neste flutuamento entre a afirmação do *ser para si e do ser para o outro* e o calor da recusa de alguns em se adaptarem a uma «realidade que não se compadece com o sonho» que emerge a necessidade de construção de um espaço de vida que no seu apego ao passado e na fecundação do futuro não esvazie o presente.

Os jovens que participaram neste estudo apresentam-se como «prisioneiros da passagem», manietados por uma fidelidade ao passado e ao futuro que

⁸ Sayad (1990), p. 7.

parece impedi-los de construir em Portugal um espaço de vida que signifique mais do que um interregno. Os recursos disponíveis na sociedade de acolhimento são restritos, reduzindo as estratégias de inserção a uma actuação que se centra na concretização de objectivos delimitados, aliás, nem sempre com sucesso. No entanto, estes estudantes têm sugestões a fazer ao Sistema de Ensino Português, nomeadamente às Universidades que frequentam. Podemos verificar, através deste trabalho, que se a ausência de infra-estruturas é gravemente sentida por alguns deles, é generalizada a importância dada a uma certa ausência de interesse pelos seus resultados e, sobretudo, a uma percepção negativa das suas capacidades e das suas formações de base por parte dos professores. A comunicação (entre professores e estudantes e entre estes) ganha aqui uma saliência que não pode ser minimizada. Com efeito, a sua afirmação como pessoas, em espaços de vida comuns, passa por um sentimento de ser reconhecido e de agir autonomamente. Espaços de relação, em que a trama das intersubjectividades aconteça num diálogo assente em bases de igualdade, em que o reconhecimento das diferenças seja catalizador da troca. A aparente contradição com os aspectos objectivantes em que, pela negação do português, se afirmam as qualidades dos conterrâneos, põe em evidência a necessidade de des-construção dos retratos que lhes têm sido re-enviados. Estes impelem os africanos em geral para posições defensivas, ou de forma mais marcada, para uma expressão de identidades polémicas, que os mantêm numa *sozinhez* insustentável.

Referimos atrás a importância de uma informação sobre as condições que os esperam e das características da sociedade portuguesa. Referimos também a importância de um verdadeiro acolhimento. Embora produto de uma reconstrução *a posteriori*, as expectativas descritas pelos estudantes e a sua negação no confronto com a realidade portuguesa mostram bem que, para eles, a sua estadia não foi minimamente preparada pelo «país cooperante». Nem na recepção, nem no entrosamento das burocracias a enfrentar, nem no pôr em contacto com conterrâneos que teriam aqui um papel importante de ambientação...

Mas para além disso, parece-nos importante dar relevo a uma necessária capacidade dos docentes universitários de reequacionarem as respectivas áreas disciplinares em função dos estudantes que participam nos cursos, para que estas não se perpetuem como blocos de saberes imperecíveis e repetidos *ad*

infinitum. Se esta necessidade se faz sentir relativamente a todos os estudantes, ela agudiza-se quando se trata de estrangeiros que consideram a formação em Portugal pior ou melhor, mas, em geral, inadequada às necessidades concretas dos seus países de origem.

De igual modo, este problema levanta-se quando docentes portugueses se encontram em outras universidades, se não tiverem abertura suficiente para entender a importância do diálogo com os seus colegas autóctones, de forma a ganharem consciência das necessidades locais e reorientarem a expressão dos seus saberes.

Parece pois que, para além de se aprofundarem as relações formais de troca e de cooperação, uma formação dos docentes cooperantes, particularmente no domínio da comunicação intercultural – a exemplo do que se faz em outros países (França e Quebec, por exemplo) – é essencial para a optimização e continuidade da cooperação no quadro da Educação.

Correspondência: Natércia Pacheco, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Campo Alegre, 1055 – 4169-004 Porto.

Bibliografia

- BERZONSKY, M.D.; RECE K.G. e NEIMEYER G. J (1990) «Identity status and self-construct systems: process X structure interactions», *Journal of Adolescence*, 13.
- BLASI, A. (1988) «Identity and the Development of the self», in D. K. Lapsley e F. C. Power (org.), *Self, Ego and Identity*, Nova Iorque: Spriger-Verlag.
- BOSKI, P.(1994) «Vers une psychologie culturelle de l'identité nationale: approches théorique et empirique», *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 23.
- CAMILLERI, C. (1985) *Antropologie Culturelle et éducation*, Lausanne: Unesco-Delachaux e Niesté.
- CAMILLERI, C. (1986) «Les étudiants étrangers en France et leur discours sur l'identité culturelle», *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXVII, nº 364.
- CAMILLERI, C. (1989) «La notion de crise en situation d'acculturation», in A. Yahyaoui *Identité, Culture et situation de crise*, Paris: Ed. La Pensée Sauvage.
- CAMILLERI, C. et al., (1990) *Stratégies Identitaires*, Paris: PUF.
- CAMILLERI, C. (1991a) «La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir» in C. Camilleri e M. Cohen-Emerique (orgs.), *Chocs de Cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris: L'Harmattan.

- CAMILLERI, C. (1991b) «La communication dans la perspective interculturelle», in C. Camilleri e M. Cohen-Emerique (orgs.), *Chocs de Cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris: L'Harmattan.
- CODOL, J.-P. (1980) «La quête de la similitude et de la différenciation sociale», in Pierre Tap (org.), *Identité Individuelle et personnalisation*, Toulouse: Privat.
- DEVEREUX, G. (1985) *Ethnopsychanalyse complémentaire*, Paris: Flammarion.
- DOUVILLE, O. e GALAP, J. (1994) «Stratégies identitaires à l'épreuve du déracinement: l'exemple antillais», *Bulletin de Psychologie*, Tome XLVIII – 419.
- HABIMANA, E. e CAZABON, C. (1992) «Troubles d'adaptation et manifestations psychopathologiques chez les étudiants étrangers», in S. Ionescu (org.), *Psychopathologie de la vie étudiante*, Paris: Armand Colin.
- JELLOUN, T. B. (1984) *Hospitalité Française*, Paris: Seuil
- KASTERSZTEIN, J. (1986) «L'hétérogénéité sociale: produit de la différence et/ou de la similitude», *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXVII, 365.
- KASTERSZTEIN, J. (1990) «Les stratégies identitaires des acteurs sociaux», in C. Camilleri e outros, *Stratégies Identitaires*, Paris: PUF.
- LADMIRAL, J.-R e LIPIANSKY, E.M. (1989) *La communication interculturelle*, Paris: Armand Colin.
- LIPIANSKY, E. M. (1978) «Groupe et identité» in G. Michaud (org.), *Identités collectives et relations inter-culturelles*, Bruxelles: Ed. Complexe.
- LIPIANSKY, E. M.; TABOADA-LEONETTI, I. e VASQUEZ, A. (1990) «Introduction à la problématique de l'identité», in C. Camilleri e outros, *Stratégies Identitaires*, Paris: PUF.
- LIPIANSKY, E. M. (1992) *Identité et communication*, Paris: PUF.
- MORGAN, D. H. J. (1989) «Strategies and Sociologists: a comment on Crow», *Sociology (CRSA)*, 23, 1.
- PACHECO, N. (1996) *Tempos de sozinhez em Pasárgada. Estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal*, Dissertação de doutoramento, Porto: FPCE.
- SARTRE, J.-P. (1993) *O Ser e o Nada*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- SAYAD, A. (1987) «De 'populations d'immigrés' a 'Minorités'», in J. R. Gass (org.), *L'Éducation Multiculturelle*, Paris: OCDE.
- SAYAD, A. (1990) «Les maux-à-mots de l'immigration, entretien avec J. Leca», *Politix*, 12.
- TABOADA-LEONETTI, I. (1994) «Formes d'intégration/exclusion. Le chômeur et l'immigré: un même chache théorique?», *Bulletin de Psychologie*, nº 419, 372-378.