



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
FPCEUP

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação e Diversidade Cultural
2005 - 2007

Escola e Diversidade Cultural Exógena

**Um estudo de caso sobre a integração dos alunos imigrantes numa
escola básica dos 2º e 3º ciclos**

Margarida Rosa Sousa Borges de Frias Ferreira

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro de Carvalho da Silva

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
área de especialização em Educação e Diversidade
Cultural

Leiria, 2007

Volume I

À minha Mãe...

que sempre me incentivou

e com quem gostaria de poder partilhar estes momentos

Agradecimentos

Enumerar todos aqueles que, das mais diversas formas e por diferentes motivos, contribuíram para a concretização deste projecto, que entendo como mais uma etapa no meu desenvolvimento pessoal e profissional, é tarefa ingrata pelas eventuais omissões.

Pela importância crucial que assumiram ao longo desta caminhada, alguns agradecimentos se impõem:

- ★ às minhas filhas, Inês e Sara, pelos momentos de disponibilidade e atenção que lhes retirei e que foram canalizados para a realização deste trabalho; ainda à Sara pela preciosa ajuda ao computador;
- ★ ao meu pai, tia e avó, que sempre me foram animando e incentivando;
- ★ ao Mestre Octávio, com quem partilhei muitas horas de trabalho, pela troca de ideias, pelo constante encorajamento e apoio incondicional;
- ★ ao órgão de gestão da escola onde decorreu a presente investigação empírica, pela total colaboração que disponibilizaram;
- ★ a todos os colegas, alunos, mães e presidente da Associação de Pais, por terem colaborado activamente neste estudo, respondendo a questionários e participando em entrevistas;
- ★ à Susana e à Sara pela colaboração nas retroversões do resumo da tese;
- ★ a todos professores e colegas do curso de mestrado pelo contributo para a minha formação, pela amizade e camaradagem vividas;
- ★ aos coordenadores deste curso de mestrado por me terem proporcionado a frequência do mesmo, pela disponibilidade e colaboração que evidenciaram durante este percurso;
- ★ ao Professor Doutor Pedro Silva, elemento fundamental na condução deste trabalho a bom porto, uma palavra muito especial de agradecimento pela disponibilidade e pelo apoio demonstrados desde o primeiro momento.

Resumo

Neste início do século XXI, talvez sejam as questões da diversidade cultural as que mais desafios colocam às escolas e aos professores. Emergem novos problemas, nomeadamente os que se relacionam com os recentes fluxos migratórios, que nos interpelam a encontrar respostas adequadas aos novos públicos que têm vindo a alterar a moldura humana do nosso dia-a-dia.

A presente investigação constitui um estudo de caso, de dominante qualitativa, que pretende conhecer de que forma uma escola pública dos 2º e 3º ciclos do concelho de Leiria lida com a crescente diversidade cultural exógena e captar diferentes olhares da comunidade educativa sobre o processo de integração dos alunos imigrantes.

Procuramos reflectir sobre conceitos referentes à problemática central, nomeadamente os que se situam em torno de cultura, migrações e fenómeno multicultural. Damos relevo às relações entre culturas, à integração escolar de grupos étnicos minoritários, detendo-nos num conjunto de obstáculos dos quais se destaca a língua. Descrevemos diferentes posturas teórico-ideológicas e vários modelos que visam lidar com a diversidade étnica na sociedade e no sistema educativo. Salientamos ainda a importância da formação (inicial e contínua) na construção do professor inter/multicultural.

Apresentamos a fundamentação e reflexão sobre as opções metodológicas tomadas. Damos ainda conta das diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação que utilizámos e do tratamento a que submetemos os dados recolhidos.

O presente texto inclui ainda uma reflexão (in)conclusiva onde damos nota de que a experiência directa com a diversidade cultural exógena é recente e não tem provocado alterações significativas no quotidiano escolar. É prioridade da escola dar resposta às necessidades linguísticas deste público específico, subalternizando outros aspectos da sua integração, uma vez que o sucesso escolar dos alunos imigrantes se encontra intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa. Apesar de soprares ventos de mudança, predominam perspectivas folcloristas e práticas monoculturais/monolingues conducentes à assimilação, pelo que a escola está ainda bastante aquém de promover o bilinguismo cultural.

Abstract

In this beginning of the 21th century, the cultural diversity issues are probably those which represent the most difficult challenges for schools and teachers. New problems arise such as those related to migratory flux, causing us to feel the need to find adequate answers to the new public which has been changing the human frame of our daily lives.

This investigation consists of a case study, of a qualitative nature, which aims to understand how a public elementary school the district of Leiria deals with the growing exogenous cultural diversity and to present different views from the educative community on the immigrant students' integration process.

Concepts related to the central issues are focused upon, such as those who relate to culture, migration and multicultural phenomena. Relevance is given to the relationships between cultures and to the school integration of minor ethnic groups, particularly to a group of obstacles of which language is the most important. Different theoretic-ideological postures and various models which seek to deal with the ethnical diversity in society and in the educational system are described. Particular importance is also given to the initial and continuous training for the construction of the inter/multicultural teacher.

Justification and thoughts on the methodological options take are presented. An account is also given of the different techniques and information collection instruments which were used and of the treatment given to the collected data.

This text also includes one (in)conclusive deliberation where it is stated that the direct experience with exogenous cultural diversity is recent and hasn't been inflicting significant changes to the everyday life of the school. Providing an answer for the linguistic needs of his specific public is a school priority, undermining other aspects of their integration, since immigrant students' academic success is intrinsically connected to the dominance of the Portuguese language. Despite the fact that winds of change are blowing, folkloric perspectives and monocultural/monolingual practices leading to assimilation are still dominant. As a consequence, this school is still far from promoting cultural bilingualism.

Résumé

En ce début de XXI^{ème} siècle, il semble que ce soit les questions liées à la diversité culturelle qui posent le plus de défis aux écoles et aux professeurs. De nouveaux problèmes surgissent, notamment ceux qui sont liés aux flux migratoires récents, nous interpellant à trouver des réponses adaptées aux nouveaux publics qui peu à peu ont changé le cadre humain de notre quotidien.

Cette recherche constitue une étude de cas, avec une dominante qualitative ayant pour but de savoir comment une école publique des 2^{ème} et 3^{ème} cycles de la commune de Leiria réagit à la diversité culturelle exogène croissante et comment elle capte les différents regards de la communauté éducative en ce qui concerne le processus d'intégration des élèves immigrants.

Nous essayons de réfléchir sur les concepts se référant à la problématique centrale, notamment ceux qui se situent autour de la culture, des migrations et du phénomène multiculturel. Nous mettons en relief les relations entre cultures, l'intégration scolaire de groupes ethniques minoritaires, en nous attardant (penchant) sur un ensemble d'obstacles parmi lesquels se détache la langue. Nous décrivons différentes positions théorico-idéologiques et plusieurs modèles qui visent à faire face à la diversité ethnique dans la société et dans le système éducatif. Nous rehaussons également l'importance de la formation (initiale et continue) dans la construction du professeur inter/multiculturel.

Nous présentons la fondamentaton et la réflexion sur les options méthodologiques qui ont été prises. Nous rendons également compte des différentes techniques et des instruments de recueil d'information que nous avons utilisés ainsi que du traitement auquel nous avons soumis les données recueillies.

Ce texte inclut également une réflexion (in)conclusive dans laquelle nous faisons remarquer que l'expérience directe avec la diversité culturelle exogène est récente et n'a pas provoqué de changements significatifs dans le quotidien scolaire. Vu que le succès scolaire des élèves immigrants se trouve intrinsèquement lié à la maîtrise de la langue portugaise, l'école doit prioritairement apporter une réponse aux besoins linguistiques de ce public précis, ceci, en subordonnant d'autres aspects de son intégration. Bien que des vents de changement soufflent, des perspectives folkloriques prédominent ainsi que des pratiques monoculturelles/monolingues conduisant à l'assimilation. L'école étant bien en deçà de la promotion du bilinguisme culturel.

Lista de Abreviaturas

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

AP – Associação de Pais

APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural

ASE - Acção Social Escolar

CDT2 – Coordenador dos Directores de Turma do 2º Ciclo

CDT3 – Coordenadora dos Directores de Turma do 3º Ciclo

CE – Conselho Executivo

CP – Conselho Pedagógico

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DEB – Departamento do Ensino Básico

DREL – Direcção Regional de Educação de Lisboa

DT – Director de Turma

EE – Encarregado de Educação

FC – Formação Cívica

GNP – Grupos de Nível de Proficiência

INE – Instituto Nacional de Estatística

L1 – Língua 1 (Língua materna)

L2 – Língua 2 (Língua não materna)

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PB - Português Brasileiro

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento

PCDT2 - Professor Coordenador dos Directores de Turma do 2º Ciclo

PCDT3 – Professor Coordenadora dos Directores de Turma do 3º Ciclo

PCT – Projecto Curricular de Turma

PDT – Professor Director de Turma

PE – Português Europeu

PEA – Projecto Educativo de Agrupamento

PEDI – Projecto de Educação Intercultural

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPCP – Professor Presidente do Conselho Pedagógico

PVPCE – Professor Vice-Presidente do Conselho Executivo

QND – Quadro de Nomeação Definitiva

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

RI – Regulamento Interno

SCOPREM – Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice geral

INTRODUÇÃO	1
A problemática	1
Justificação do estudo	2
Objectivos do estudo	4
Questões de investigação	5
Percurso da investigação	6
Estrutura do trabalho	6
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
Cultura(s) e Relações entre Culturas	9
Noção de Cultura	9
Processo de aculturação	10
Modelos de estratégias de aculturação	12
Equivalência antropológica vs desigualdade sociológica	14
Culturas dos migrantes: “culturas de origem” ou culturas “mistas”?	17
Escola e Migrações	18
Migração e migrantes	18
Portugal, país de emigração e imigração	20
Minorias étnicas	26
Integração escolar de minorias étnicas e/ou estrangeiras	27
Obstáculos à integração escolar de grupos étnicos minoritários	29
Língua e cultura	29
Integração escolar e língua materna	35
Outros obstáculos	41
A figura do mediador sócio-cultural	46
Diversidade e Educação Inter/multicultural	49
Precisando conceitos	49
Génese da educação inter/multicultural	53
Educação Inter/multicultural	55
O fenómeno multicultural	58
Posturas ideológicas e políticas educativas	58
Modelos de política multicultural	60
O modelo assimilacionista	60
O modelo integracionista	61
O modelo pluralista	61
Modelos de conceptualização e legitimação da diferença e educação inter/multicultural	62
O modelo etnocêntrico	62
O modelo da tolerância	62
O modelo da generosidade	63
O modelo relacional	64
Escola portuguesa e multiculturalidade - breve historial	65
Professor monocultural vs professor multicultural	71
Formação de professores para a inter/multiculturalidade	74
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	88
Opções metodológicas	89
Estudo de caso como estratégia de investigação	90
Justificação do estudo	93
O problema central	93

Objectivos específicos	93
Questões de investigação	94
Fontes e sujeitos da investigação	95
Procedimentos para recolha de informação	95
Espaço e tempo do processo de recolha de dados	96
Os documentos oficiais	97
O inquérito	97
Inquérito por questionário	98
Inquérito por entrevista	100
Preparação das entrevistas	101
Realização das entrevistas	102
Tratamento e análise da informação recolhida	103
CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO	107
O contexto da investigação	108
Caracterização do meio	108
População docente e não docente	110
População discente	110
Alunos com Português como língua não materna	111
Caracterização dos alunos brasileiros e ucranianos	111
Documentos oficiais da escola	112
Projecto Educativo	113
Projecto Curricular	114
Regulamento Interno	115
Projecto Curricular de Turma	116
Reflexão/síntese	117
Directores de Turma	118
Caracterização dos Directores de Turma	118
Identificação de necessidades de informação/formação em educação intercultural	120
Integração dos alunos que não têm o Português Europeu como língua materna	123
Reflexão/síntese	134
Alunos	136
Caracterização dos alunos	136
Perspectivas sobre o país de acolhimento	138
Perspectivas sobre a escola	141
Diversidade linguística e cultural. Que diálogo?	149
Reflexão/síntese	155
Fontes adicionais de informação	156
Professores e Presidente da Associação de Pais	156
Reflexão/síntese	171
Encarregados de Educação	173
Reflexão/síntese	185
REFLEXÃO (IN)CONCLUSIVA	189
BIBLIOGRAFIA	204
Documentos e Legislação consultada	212

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Escalão etário/DT	118
Gráfico 2 - Sexo	119
Gráfico 3 - Habilitações académicas	119
Gráfico 4 - Situação profissional	119
Gráfico 5 - Tempo de serviço	120
Gráfico 6 - Preparação para os desafios da educação intercultural	120
Gráfico 7 - Informação sobre educação inter/multicultural	121
Gráfico 8 - Necessidade de formação em educação intercultural	122
Gráfico 9 - Apetência para a formação em educação intercultural	123
Gráfico 10 - Integração dos alunos	123
Gráfico 11 – Dificuldades de integração	124
Gráfico 12 - Promoção da integração pela escola	124
Gráfico 13 - Modalidades de apoio	126
Gráfico 14a - Medidas de integração a implementar/Projecto Educativo	127
Gráfico 14b - Medidas de integração a implementar/Português, língua estrangeira	127
Gráfico 14c - Medidas de integração a implementar/Tradutores-professores de apoio ao docente	128
Gráfico 14d - Medidas de integração a implementar/Tradutores-professores de apoio ao aluno	128
Gráfico 14e - Medidas de integração a implementar/Actividades de divulgação cultural	129
Gráfico 14f - Medidas de integração a implementar/Centro de recursos	129
Gráfico 14g - Medidas de integração a implementar/Gabinete de apoio	130
Gráfico 15 - PCT e diversidade	130
Gráfico 16 – Formação Cívica e diversidade	131
Gráfico 17 – Problemas originados pela diversidade	131
Gráfico 18 – Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem	132
Gráfico 19 – Opinião sobre a presença de alunos migrantes na turma	133
Gráfico 20 – Existência de constrangimentos	133
Gráfico 21 – Constrangimentos no trabalho com descendentes de migrantes	133
Gráfico 22 – Participação dos Encarregados de Educação na vida escolar	134
Gráfico 23 – Idade/alunos	137

Gráfico 24 – Sexo	137
Gráfico 25 – Ano de escolaridade	137
Gráfico 26 – País de origem	138
Gráfico 27 – Tempo de residência em Portugal	138
Gráfico 28 - Gosto em viver em Portugal	139
Gráfico 29 – Desejo de regressar ao país de origem	140
Gráfico 30 – Início da escolaridade em Portugal	141
Gráfico 31 – A escola portuguesa é diferente?	142
Gráfico 32 – Dificuldades de adaptação	142
Gráfico 33a - Dificuldades de adaptação/Compreender e ser compreendido	143
Gráfico 33b- Dificuldades de adaptação/Importância dada à língua e cultura do país de origem	143
Gráfico 33c - Dificuldades de adaptação/Tempo de permanência na escola	144
Gráfico 33d – Dificuldades de adaptação/Trabalhos e estudo em casa	144
Gráfico 33e - Dificuldades de adaptação/Frequência de algumas disciplinas	145
Gráfico 33f - Dificuldades de adaptação/Falta de materiais adequados	145
Gráfico 33g - Dificuldades de adaptação/Regras da escola	146
Gráfico 33h - Dificuldades de adaptação/Comportamento dos colegas	146
Gráfico 34 – Apoio da escola	147
Gráfico 35 – Tipo de apoio/ajuda recebida	147
Gráfico 36 – Opinião sobre o apoio	148
Gráfico 37 – Sentimento de discriminação	149
Gráfico 38 –A escola dá oportunidade para divulgar o país de origem?	149
Gráfico 39 – Sente dificuldades em disciplinas	150
Gráfico 40 – Disciplinas onde sentem dificuldades	150
Gráfico 41 – Opinião sobre possibilidades de oferta da escola	152
Gráfico 42 – Convívio na escola	153
Gráfico 43 – Língua de comunicação em família	154
Gráfico 44 - Língua de comunicação fora da sala de aula	154

Índice de quadros

Quadro 1 – Relação entre sociedade imigrante e sociedade receptora	13
Quadro 2 - População docente e não docente	110
Quadro 3 – População discente	111
Quadro 4 - Alunos com Português como língua não materna	111
Quadro 5 - Caracterização dos alunos brasileiros e ucranianos	112
Quadro 6 - Disciplinas onde os alunos sentem dificuldades	151
Quadro 7 – Categoria Experiência no cargo	156
Quadro 8 – Categoria Migrações	157
Quadro 9 - Categoria Relação escola-famílias migrantes	158
Quadro 10 - Categoria Relação escola-família/Associação de Pais	160
Quadro 11 - Categoria Documentos oficiais da escola	162
Quadro 12 - Categoria Línguas e culturas em presença na escola	163
Quadro 13 - Categoria Integração e escolarização/Escolaridade	173
Quadro 14 - Categoria Integração e escolarização/Opinião sobre a escola	174
Quadro 15 - Categoria Integração e escolarização/ Preferência de escola	175
Quadro 16 - Categoria <i>Integração e escolarização/</i> Relacionamento aluno-escola-colegas	175
Quadro 17 - Categoria <i>Integração e escolarização/</i> Dificuldades do educando	176
Quadro 18 - Categoria <i>Relação família-escola/</i> Funcionamento da escola	178
Quadro 19 - Categoria <i>Relação família-escola/</i> Interação com a escola	179
Quadro 20 - Categoria <i>Relação família-escola/</i> Acompanhamento da vida escolar do educando	181
Quadro 21 - Categoria <i>Relação família-escola/</i> Expectativas quanto à escola	182
Quadro 22 - Categoria Relação família-escola/ Relação entre línguas e culturas	183

INTRODUÇÃO

“Aprender a gerir a diversidade cultural será amanhã a verdadeira riqueza das sociedades” (Wolton, 2004).

A problemática

As migrações correspondem a um dos mais antigos movimentos sociais. Acontece que, a partir dos anos 80 do século XX, assistimos não só a um acentuado crescimento como também a uma inversão dos fluxos migratórios históricos, o que faz com que a maioria dos países seja hoje em dia quer um país de emigração, quer um país de acolhimento. Novos factores potenciam e (re)orientam as actuais migrações internacionais, nomeadamente o Acordo de Schengen (1985) e a respectiva Convenção de Aplicação (1990), o incremento de redes de tráfico de seres humanos e, em especial, a globalização decorrente do desenvolvimento tecnológico e económico acelerado que se tem verificado nos últimos anos e que está relacionado com as descobertas científicas, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e da comunicação e com a mundialização da economia.

A intensificação dos movimentos migratórios a nível internacional, que fazem confluír, num mesmo espaço, indivíduos provenientes de contextos sócio-económicos e culturais muito diversificados, acentua o carácter multicultural que é um dos traços mais marcantes das sociedades contemporâneas. A crescente chegada de população discente oriunda dos mais diversos países da Europa ou de outros continentes, portadora de outras culturas, está na origem da problemática do multiculturalismo que, paradoxalmente, surge associada à diversidade cultural exógena. A variedade e heterogeneidade da população discente, seja ela endógena ou exógena, trouxe a temática da educação inter/multicultural para a ordem do dia e para o centro das preocupações de investigadores e outros actores sociais que se encontram ligados à escola. Estudos de Stoer (1994), Stoer e Cortesão (1999), Cortesão (2000), Matos (s/d), Casa-Nova (2005), entre outros, dão conta das causas e consequências do funcionamento monocultural da escola portuguesa e do impacto de novos públicos no contexto escolar.

Não podendo continuar a ficar *indiferente à diferença*, e na medida em que “a heterogeneidade sócio-cultural e a diversidade linguística da população escolar

representam uma riqueza singular”¹, a escola de hoje tem o dever de dar resposta cabal à diversidade dos seus habitantes e de pôr em prática a educação inter/multicultural.

A dimensão do fenómeno das migrações no nosso país tem levado à publicação de orientações específicas para as escolas, cada vez mais pluriculturais e plurilingues, com vista a proteger os direitos dos alunos imigrantes e assegurar a sua integração efectiva a nível social, cultural e académico, independentemente do seu país de origem, cultura, língua, condição social...

Justificação do estudo

Assim, a justificação deste estudo tem eco na preocupação com a integração dos imigrantes e seus descendentes patente nas medidas internacionalmente assumidas por organizações de mérito bem como na regulamentação nacional; prende-se ainda com o facto de considerarmos estarem reunidos os critérios apontados por Carmo e Ferreira (1998: 45-46) para a definição do objecto de estudo, a saber:

- ❖ Critério da familiaridade do objecto de estudo, segundo o qual “é vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior do investigador”.

Deste modo, na qualidade de professora e no âmbito da língua portuguesa, pesa a formação académica de base em Línguas e Literaturas Modernas. Além disso, com o presente trabalho, consideramos poderem ser estabelecidas pontes para áreas menos familiares, mas para as quais a frequência deste Mestrado nos sensibilizou e motivou.

- ❖ Critério da afectividade, o qual recomenda “que a selecção do campo e do tema específico da investigação deva resultar de uma forte motivação pessoal”, dado que “ninguém investiga bem um assunto de que não gosta”.

Tal como muitos outros professores, temo-nos deparado com um número crescente de alunos provenientes de outros países para os quais o Português Europeu (PE) não é a língua materna e alunos para os quais a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variantes do

¹ Despacho Normativo nº7/2006.

Português. A integração plena e efectiva e o acesso ao currículo das minorias linguísticas no que à língua portuguesa diz respeito são questões que nos têm vindo a preocupar.

- ❖ Critério dos recursos que se traduz “na antevisão de facilidades na captura de meios necessários à investigação imaginada”.

O facto de conhecermos a escola onde o estudo foi realizado, assim como o seu corpo docente, facilitou o acesso a fontes vivas e documentais relevantes.

A decisão de abraçar esta investigação resulta também da reflexão que foi sendo desenvolvida ao longo da componente curricular do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação e Diversidade Cultural – cuja frequência proporcionou conhecimentos e suscitou reflexões no campo da educação inter/multicultural, abrindo perspectivas para a implementação e desenvolvimento de projectos e actividades neste âmbito.

Assim, a realização deste trabalho tem dois tipos de motivação:

- ❖ *Pessoal* – O progressivo aumento de alunos imigrantes que não têm o Português Europeu como língua materna na escola onde leccionamos, bem como a crescente diversidade das suas origens, são questões emergentes que exigem de todos os professores uma nova abordagem na condução do processo de ensino-aprendizagem e interacções dentro e fora da sala de aula diferentes de outrora;
- ❖ *Extrínseca* – pelo facto de pretender contribuir para o conhecimento académico deste assunto, dada a dimensão que tem vindo a assumir no conjunto da sociedade.

Face ao exposto, julgamos pertinente conhecer o modo como a nossa escola lida com as diferenças culturais dos alunos imigrantes e saber como os professores, os próprios alunos imigrantes e seus encarregados de educação, em particular, vivem esta experiência na primeira pessoa.

O problema central da investigação consiste em saber de que forma os diferentes actores da escola básica pública dos 2º e 3º ciclos da Malaposta², situada no concelho

² O nome é fictício para garantir a confidencialidade da informação recolhida.

Leiria, lidam com a diversidade cultural exógena, entendendo-a como o subconjunto constituído pelo grupo sócio-cultural heterogéneo e numericamente minoritário de alunos imigrantes que não têm o Português Europeu como língua materna e que, via imigração, frequentam esta escola.

Objectivos do estudo

Na medida em que a escola actual é “uma verdadeira babilónia de línguas e de culturas” (Pereira, 2004: 114), é nosso propósito, no âmbito desta investigação, entender, de uma forma hermenêutica, os sentidos atribuídos pelos actores às práticas e instituições, compreender as interacções que se exercem entre os diferentes grupos, nomeadamente escola/professores – alunos imigrantes – pais/encarregados de educação, analisando-as à luz da inter/multiculturalidade e das relações de poder que estes grupos estabelecem tendo em conta a inerente diversidade cultural.

Com vista à sua consecução, foram definidos os seguintes objectivos específicos:

- ↳ Identificar nos documentos da escola, Projecto Educativo, Projecto Curricular, Projecto Curricular de Turma e Regulamento Interno, aspectos que contemplem a diversidade exógena;
- ↳ Saber como é que a escola responde às diferenças culturais, em particular às diferenças linguísticas, dos alunos imigrantes;
- ↳ Conhecer a perspectiva dos inquiridos sobre a integração escolar e sócio-afectiva dos alunos cuja língua materna não é o Português ou é outra variante do Português que não a europeia;
- ↳ Conhecer possíveis constrangimentos de ordem organizacional, sócio-familiar, relacional e profissional, sentidos no trabalho com estes alunos e respectivas famílias;
- ↳ Perceber a interacção escola-família dos alunos oriundos de outros países.

Questões de investigação

Partindo do pressuposto de que “Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola” e de que a qualidade das respostas educativas face à diversidade cultural e étnica “constitui um factor primordial para o aperfeiçoamento das sociedades democráticas, com total respeito pelas respectivas diferenças” (Pereira, 2004: 116), decorrem as seguintes questões de investigação:

- a) Será que a escola EB 2,3 da Malaposta, nos documentos orientadores que elabora, contempla a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística do público que a frequenta, nomeadamente os alunos imigrantes cuja língua materna não é o Português ou é outra variante do Português que não a europeia (PE)?
- b) Como actua relativamente às diferenças culturais deste público específico?
- c) Como se relacionam os alunos imigrantes com a escola que frequentam? Que dificuldades de adaptação sentem?
- d) Que tipo de formação (inicial ou contínua) têm e/ou necessitam os professores na área da educação inter/multicultural?
- e) Quais os constrangimentos sentidos pelos professores no trabalho com os alunos imigrantes e respectivas famílias?
- f) Como se caracteriza a interacção escola-família dos alunos oriundos de outros países?
- g) Como se relacionam os encarregados de educação imigrantes com a escola que os filhos frequentam? Como a vêem? Como a sentem? Quais as suas expectativas?

Em suma, como é que a escola (e seus actores) gere(m) a diversidade exógena? Será que é posto em prática o que Stoer (1999) designa por “multiculturalismo benigno”, que encara a diversidade pelo lado do folclore e que pode “conduzir os grupos minoritários a um certo isolamento” ou mesmo à “guetização” (Stoer citado por Stoer e Cortesão 1999: 23)? “Integrará e socializará sujeitos portadores de diferentes culturas ou constituir-se-á em uma arma poderosa de deslegitimação e marginalização dos saberes e viveres [desses mesmos sujeitos]? Em nome do “trato igualitário”, “naturalizará” a diferença? Promoverá

o “bilinguismo cultural” como estratégia “de acesso ao poder” (Stoer e Cortesão, 1999: 54)? Ou será que, como afirma Sousa Santos (Santos *apud* Stoer e Cortesão, 1999: 21), “em vez do direito à diferença, a política da homogeneidade cultural impõe o direito à indiferença”?

Percurso da investigação

Face aos objectivos definidos e com vista a responder às questões formuladas, optámos pelo estudo de caso como estratégia de investigação assente numa metodologia de dominante qualitativa. Deste modo, pensamos ser a abordagem que melhor se adequa à natureza do objecto de estudo do trabalho que pretendemos desenvolver, uma vez que a nossa principal preocupação é captar e compreender o único e singular da escola onde fazemos a investigação, concretamente no que concerne à diversidade cultural exógena. Escolhida a escola pelas razões atrás expostas, seleccionámos os sujeitos da investigação. Com base em documentos elaborados pela escola, fizemos o levantamento dos alunos imigrantes com língua materna diferente do Português Europeu e identificámos os respectivos directores de turma. Para captar diferentes olhares da comunidade educativa sobre o processo de integração dos alunos imigrantes, recorremos ainda a fontes adicionais de informação: Vice-Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenadores dos directores de turma dos 2º e 3º Ciclos, Presidente da Associação de Pais e encarregados de educação. Como procedimentos de recolha de informação, optámos pela análise de documentos oficiais da escola, inquérito por questionário e inquérito por entrevista, sendo a informação recolhida sujeita à análise de conteúdo. Todo o processo decorreu entre Outubro de 2006 e Maio de 2007.

Estrutura do trabalho

Apoiado numa relação dialógica entre argumentação teórica e dados empíricos, este trabalho apresenta a seguinte estrutura:

- No enquadramento teórico (Capítulo I), definimos um conjunto de conceitos e reunimos informação que está subjacente à temática da diversidade cultural exógena, a saber: i) cultura (aculturação, modelos de estratégias de aculturação, culturas mistas vs culturas de origem); ii) migrações (mediação sócio-cultural, minorias étnicas, integração escolar de grupos étnicos minoritários); iii) educação inter/multicultural

(multiculturalismo, interculturalismo, posturas teórico-ideológicas e políticas educativas, professor monocultural vs professor inter/multicultural, formação, inicial e contínua, de professores para a inter/multiculturalidade);

- A Metodologia (Capítulo II) é a parte dedicada à apresentação e justificação das opções metodológicas e à descrição dos procedimentos seguidos para a realização desta investigação. Abordamos o paradigma orientador, o estudo de caso como estratégia de investigação, as técnicas e instrumentos adoptados para a recolha e tratamento da informação; ou seja, descrevemos o trajecto da investigação e reflectimos sobre as opções tomadas;
- No capítulo que reservámos à análise e interpretação da informação recolhida (Capítulo III), caracterizamos o contexto da investigação, tratamos e analisamos a informação recolhida de forma pormenorizada, combinando dados de natureza quantitativa e qualitativa. No final, apresentamos a reflexão (in)conclusiva, onde procuramos conciliar os objectivos, as questões de investigação, os conceitos e os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos no estudo;
- Por último, incluímos a bibliografia referenciada ao longo do texto e que constitui o suporte teórico da investigação;
- Os anexos deste trabalho encontram-se em volume anexo (Volume II) e compreendem o inquérito por questionário a alunos e directores de turma, os guiões das entrevistas, a transcrição integral de todas as entrevistas, a análise de conteúdo e tabelas de categorias, subcategorias e indicadores.

CAPÍTULO I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Cultura(s) e Relações entre Culturas

La diversité des cultures humaines est derrière nous, autour de nous et devant nous. La seule exigence que nous puissions faire valoir à son endroit (créatrice pour chaque individu de devoirs correspondants) est qu'elle se réalise sous des formes où chacune soit une contribution à la plus grande générosité des autres.
Claude Levi-Strauss (citado por Neto, 1993 : 29)

Iniciamos o primeiro capítulo do enquadramento teórico pela abordagem de aspectos ligados à cultura dada a impossibilidade de dissociar educação de cultura e das relações existentes entre ambas.

Noção de Cultura

A noção de cultura aplica-se apenas ao que é humano e permite pensar a unidade do homem na diversidade dos seus modos de vida e de crenças, sendo que alguns investigadores colocam a tónica na unidade e outros na diversidade; uns defendem uma concepção mais universalista e empregam o termo no singular (a cultura), outros têm uma visão mais particularista do conceito e usam-na no plural (as culturas).

Deve-se a Edward Burnett Tylor (1832-1917) a primeira definição do conceito etnológico de cultura, apresentado como um termo neutro e suficientemente abrangente para englobar toda a humanidade: “Cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tylor, cit. in Cuche, 1999: 40). A definição deste antropólogo britânico, ainda marcada pela hesitação característica da época entre “cultura” e “civilização”, é completada pela de Linton (in Ramos, 2001: 163) para quem a cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos num determinado grupo. Assim, trata-se de um conceito que põe termo às explicações naturalistas dos comportamentos humanos.

Camilleri (1989: 27) apresenta a seguinte definição conceptual:

La culture est l'ensemble plus au moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques.

Nesta direcção, aponta também Gusmão (2004: 231) para quem “a cultura é uma linguagem que não se exaure na língua ou línguas adoptadas por um grupo. Mais do que isso, a cultura não é nunca uma essência, é uma autocriação, uma negociação de sentidos, que, segundo Boaventura Sousa Santos (1996), torna-se compreensível apenas na trajectória histórica dos grupos e na posição que ocupam no interior do sistema”.

Segundo Ramos (2001: 163-165), a cultura é constituída por “tudo o que se aprende de uma forma consciente e inconsciente e que se pode transmitir e comunicar”. Esta autora acrescenta que “A cultura é acção, interacção, comunicação. O indivíduo não é somente o produto da sua cultura, mas também a constrói, a reconstrói, a recria, em função das problemáticas e das estratégias diversificadas e num contexto marcado pela diversidade e pela pluralidade”.

Também Cuche (*op. cit.*: 107-110) sublinha o carácter dinâmico e relacional do conceito: “Toda a cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução”. Na verdade, não existem culturas “puras” nem culturas “mestiças”. “Todas as culturas, dada a universalidade do facto dos contactos culturais, são, em graus diversos, culturas “mistas”, feitas de continuidades e de descontinuidades”

Finalmente, registamos a opinião de Touraine (cit. in Peres, 1999: 36): “Uma cultura é a associação parcial e constantemente mutável de três elementos: técnicas, uma identidade colectiva e o recurso a um princípio de afirmação do sujeito”.

As numerosas definições a que tivemos acesso permitem-nos concluir que a cultura não é uma herança, é um produto histórico que se define hoje no plural. Ora, esta concepção renovada que enfatiza a dimensão relacional, interna e externa, dinâmica e constantemente evolutiva das culturas é consequência das investigações acerca de um fenómeno universal: a aculturação.

Processo de aculturação

A propósito da necessária distinção entre aculturação e enculturação, Camilleri (*op. cit.*: 28) apresenta a seguinte definição de enculturação “... on appelle enculturation (ou «endoculturation») l’ensemble des processus conduisant à l’appropriation par l’individu de la culture de son groupe...”.

Neto (*op. cit.*: 41) propõe a seguinte definição do conceito: “A enculturação é o processo que liga o desenvolvimento das pessoas aos seus contextos culturais, ao passo que a aculturação [...] é uma forma de mudança cultural suscitada pelo contacto com outras culturas”

Terá sido o antropólogo americano J. W. Powell quem terá criado, em 1880, o termo “aculturação” “que designava assim a transformação dos modos de vida e de pensamento dos imigrantes em contacto com a sociedade americana” (Cuche, *op. cit.*: 92). Em 1936, dada a quantidade de dados empíricos sobre o tema, o comité criado pelo Conselho da Investigação em Ciências Sociais dos Estados Unidos elaborou o *Memorando para o Estudo da Aculturação* no qual definiu o conceito que passou a ser autoridade: “A aculturação é o conjunto dos fenómenos que resultam de um contacto contínuo e directo entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que acarretam transformações dos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos (*ibid*: 93)”.

O *Memorando* alerta ainda para a necessidade de distinguir “aculturação” de “transformação cultural”, que se aplica ao fenómeno de transformação endógena, e de “assimilação”, substantivo que traduz o desaparecimento total da cultura de origem e a interiorização completa da cultura do grupo dominante, correspondente à última fase da aculturação. Esta também não deve ser confundida com “difusão” pois, apesar de existir sempre difusão num processo de aculturação, este último fenómeno pressupõe sempre um contacto contínuo e directo, ao passo que pode existir difusão sem esse tipo de contacto. Importa ainda realçar que o termo *aculturação* designa um processo em curso, inacabado, um fenómeno dinâmico, sendo de evitar vocábulos de uso corrente como “aculturado” ou “os aculturados”, na medida em estes remetem, erradamente, para um processo já concluído.

Os autores do *Memorando* procederam ainda a uma classificação dos diferentes tipos de aculturação, propondo uma tipologia dos contactos culturais de acordo com situações de dominação e subordinação em que é possível acontecer a aculturação; formas de integração dos “empréstimos” no modelo da cultura receptora; efeitos positivos e negativos da aculturação como, por exemplo, a contra-aculturação.

Os estudos sobre a aculturação que se efectuaram posteriormente realçaram que o que está em causa não é contacto entre culturas, mas sim o contacto directo e contínuo

Partindo da resposta “não” à primeira questão e “sim” à segunda, estamos perante a *Assimilação* que pressupõe o total abandono da cultura de origem e a interiorização das normas da sociedade de acolhimento. Neste caso, pode acontecer a absorção do grupo em aculturação pela sociedade receptora ou o “*melting pot*”, isto é, a fusão de vários grupos numa sociedade homogénea.

A *Integração* implica a co-existência de características culturais próprias com a crescente participação nas estruturas económicas, políticas e jurídicas da comunidade de acolhimento; por outras palavras, implica a manutenção da integridade cultural do grupo de pertença (língua, festas, hábitos alimentares, etc.) e, simultaneamente, um movimento em direcção a uma relação positiva com o grupo de acolhimento. Trata-se, no fundo, de uma estratégia de multiculturalismo.

Se o evitamento do contacto com a cultura de acolhimento no sentido da manutenção e a preservação da cultura de origem acontece por opção do grupo migrante, designa-se por *Separação*. Quando imposto pela sociedade receptora, fala-se de *Segregação*.

A *Marginalização* pressupõe por um lado a perda da identidade de origem e, por outro, a não participação no funcionamento das instituições e na vida do grupo de acolhimento, devido a práticas discriminatórias.

No entanto, Berry (*op. cit.*) alerta para as limitações do seu modelo pelo facto de não levar em consideração o dinamismo e a complexidade do fenómeno da imigração: “este modelo, embora baseando-se em respostas concretas a determinados itens, não deve ser visto como um modelo ideal, porque estes quatro protótipos não existem numa forma pura em nenhuma situação de contacto cultural e intergrupar”.

Com efeito, os modos de aculturação não se podem dissociar das orientações políticas da sociedade receptora nem das opções individuais da cada migrante.

Equivalência antropológica vs desigualdade sociológica

“As culturas não existem independentemente das relações sociais, que são sempre relações inigualitárias” (Cuche, *op. cit.*: 113). Logo, as relações entre diferentes culturas espelham diferenças nas relações sociais, havendo, de facto, uma hierarquia entre culturas, reflexo da hierarquia social. Embora na perspectiva antropológica não existam culturas

inferiores e superiores, sociologicamente podemos falar de “culturas dominantes” e de “culturas dominadas” (*ibid.*: 114).

Assim, o conceito de cultura adquire diferentes significados consoante o ângulo de visão:

- ✓ do ponto de vista antropológico, diferentes culturas equivalem-se, pois não existem culturas desiguais, mas sim culturas diferentes;
- ✓ do ponto de vista sociológico, valoriza-se, privilegia-se e legitima-se (nomeadamente através da escola) a “cultura nacional”, isto é, a cultura socialmente dominante e os conteúdos culturais considerados socialmente mais úteis,
- ✓ do ponto de vista político, a cultura veiculada pela escola é a cultura “nacional” que se pretende que seja o “mínimo denominador comum aos vários grupos existentes na sociedade” (Silva, 2001: 540).

Como as culturas não existem independentemente das relações sociais e como estas são sempre relações de desigualdade, para Marx e Weber (Cuche, *op. cit.*: 114), a cultura da classe dominante é sempre a cultura dominante. Logo, falar de “cultura dominante” e de “cultura dominada” significa falar de culturas de grupos sociais que mantêm entre si relações de poder, de dominação e de subordinação.

Tomaz Tadeu da Silva, referido por Silva (2001: 541-542), sociólogo brasileiro, chama a atenção para implicações que as relações de poder entre os diferentes grupos sociais têm nas relações entre as culturas desses mesmos grupos:

Dadas, entretanto, as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais, o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas *diferentes*. No plano antropológico elas são realmente apenas *diferentes*, mas no plano sociológico elas são também *desiguais*. Isto é, não existe nenhum critério que nos permita declarar uma determinada cultura melhor ou mais válida que outra, mas na correlação de forças estabelecidas no jogo social, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que outras. (...) Um multiculturalismo crítico deve, portanto, levar em conta sobretudo essas relações de poder. Afirmar a sua equivalência antropológica, sim, sem perder de vista a sua desigualdade sociológica.

O inter/multiculturalismo está, deste modo, associado às relações entre diferentes culturas. Stoer e Cortesão (1999: 52), citando Robert Rowland, recordam-nos que é necessário “encarar a diversidade de culturas de modo rigorosamente não valorativo”, pois

não se pode considerar como *inferior* aquilo que é apenas *diferente*. A consciencialização da existência de diferentes culturas significa estarmos cientes da heterogeneidade cultural em que vivemos, o que nos trará uma visão enriquecedora e estimulante da incompletude da nossa cultura.

A noção de que não se pode compreender facilmente as construções de uma cultura a partir dos *topoi* de outra (“lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura”), leva Boaventura S. Santos (1997) a propor o que ele designa por uma *hermenêutica diatópica*, isto é, um *diálogo intercultural* cujo objectivo não é “atingir a completude – um objectivo inatingível”, mas sim “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter dia-tópico” (*op. cit.*: 23). Assim, através da hermenêutica diatópica, Sousa Santos procura traçar um caminho para superar as dificuldades que surgem do diálogo intercultural. Pretende-se que o diálogo entre as diversas culturas do mundo, os discursos culturais (*dia-logoi*) sejam recolocados nas suas respectivas realidades (*dia-topoi*), de maneira a tornarem-se mutuamente inteligíveis (Santos, 2002). Segundo este autor, para que o multiculturalismo não se torne num novo rótulo e uma política reaccionária, existem dois imperativos interculturais que todos aqueles que estiverem empenhados na hermenêutica diatópica devem aceitar: i) “das diferentes versões de uma dada cultura, deve ser escolhida aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade dentro dessa cultura, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro”; ii) “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 1997: 30).

A recente proposta da Comissão Europeia de declarar 2008 como o "Ano Europeu do Diálogo Intercultural" foi acolhida favoravelmente pelo Parlamento Europeu (2006), segundo o qual: “O diálogo intercultural complementa as medidas destinadas a criar uma identidade europeia, cujo conteúdo deve ser enriquecido pelo princípio da inclusão sem assimilação. Os vários aspectos de pertença a uma comunidade são moldados pela aceitação da diferença. A promoção da aprendizagem de uma "civilidade intercultural" deve contribuir para este fim”.

Culturas dos migrantes: “culturas de origem” ou culturas “mistas”?

La culture d'origine est une notion trop large et, de là, réductrice si elle n'est pas différenciée en fonction de multiples appartenances qui caractérisent les personnes et les groupes : appartenance à une nation, une ethnie, une région, une religion, à un milieu rural ou urbain, à un groupe majoritaire ou minoritaire déjà dans le pays d'origine [...] leur situation politique par rapport au pays d'accueil et au pays d'origine, tout cela introduit des différences importantes dans leur identité culturelle, qui devront être prises en compte lorsqu'on se réfère au concept de culture d'origine (Camilleri, *op. cit.* : 81)

Cuche (*op. cit.*) contesta a noção de “cultura de origem” utilizada para designar a cultura que os imigrantes transportam para os países de acolhimento como se de bagagem se tratasse. Ora, uma cultura não é algo de inato, não é uma herança nem é um sistema estável indissociável das relações sociais que os indivíduos pertencentes a determinada comunidade estabelecem entre si. Deste modo, quando os imigrantes (não as culturas) se deslocam, entram em contacto com indivíduos de culturas diferentes e, em ambas as sociedades - a de partida, onde as condições sociais e económicas que levam os indivíduos a emigrar geram transformações culturais, e a de acolhimento – ocorrem novas elaborações culturais. Por outro lado, identificar a “cultura de origem” com a cultura nacional do país de origem é ignorar a heterogeneidade das culturas nacionais. Há ainda a considerar o argumento de que os migrantes provenientes do mesmo país não constituem, à partida, um grupo homogêneo, pois já ocupavam diferentes posições sociais, sendo também diferente a relação que mantinham com cultura da sociedade de origem e distinta aquela que irão estabelecer com a cultura do país receptor. Finalmente, o tipo de relação existente entre a cultura do país de origem e a cultura da sociedade de acolhimento desempenha um papel que não se pode subestimar, sendo particularmente determinante em relacionamentos de tipo colonial.

Pelas razões expostas, e não negligenciando o valor das práticas consideradas tradicionais na salvaguarda dos laços com a comunidade de origem, Cuche (*op.cit.*: 169) defende que “Mais que a cultura de origem, são as estruturas sociais e familiares do grupo de origem a que os migrantes pertencem que permitem explicar as diferenças nos modos de integração e de aculturação, no interior da sociedade de acolhimento, de imigrantes provenientes de um mesmo país”.

No caso dos filhos de migrantes já nascidos no país de imigração, indevidamente chamados imigrantes de “segunda geração” (a designação “descendentes de migrantes” é

hoje preferencialmente utilizada), a noção da “cultura de origem” torna-se ainda mais desadequada.

Em suma, a cultura “é uma produção histórica” sendo que as relações culturais têm de ser analisadas no interior dos diversos quadros de relações sociais. A cultura dos migrantes é uma cultura “mista”, porque produto de uma mestiçagem cultural. “O estudo dos migrantes permite apreender, praticamente “em directo”, o modo como se fabrica uma cultura, como, a partir da troca, se opera a amálgama que desemboca numa nova configuração cultural, misturando o antigo ao novo num sistema profundamente original” (*ibid.*: 175).

De acordo com Ramos (2001: 161), a mestiçagem é um fenómeno característico da actualidade: “A nossa cultura é cada vez mais uma cultura “mestiça”, a heterogeneidade, o outro, o estrangeiro, a diferença, fazem parte do quotidiano, encontrando-nos no mundo actual, face a um vasto processo de “mestiçagem”.

Para além dessas estruturas sociais e familiares, importa estar ciente da importância que os modelos de integração nacional característicos de cada país têm nas novas elaborações culturais.

Escola e Migrações

Migração e migrantes

Ao longo da História, individualmente, em pequenos grupos ou envolvendo nações inteiras, por iniciativa própria ou impelido pela força das circunstâncias, o Homem caracteriza-se pela sua permanente mobilidade. Como refere Alvarenga (cit. in Rosa: 22), “Numa ampla acepção, poder-se-ia afirmar que a própria História da Humanidade é a história das suas migrações. Deslocar-se é parte da natureza e da psicologia humanas...”.

Migrar vem do latim *migrāre* que significa sair de um lugar, mudar de residência, ou, mais genericamente, partir. O verbo tem um sentido mais lato que *emigrar* (deixar o país) ou *imigrar* (vir fixar-se num país), visto que a ambos os vocábulos se adiciona um prefixo que precisa o sentido do movimento. De acordo com os estudos dos movimentos migratórios, migrante é definido como “indivíduo que efectua pelo menos uma migração durante um dado período” Os termos migrado, emigrado ou imigrado implicam uma

situação estável, enquanto migrante sublinha o carácter provisório. “O migrante não é tanto o que se implanta, como o que se desloca, sendo sempre susceptível de regressar ao seu país de origem” (Neto, 1986: 47-48). Para Cintrat, citado por Neto (*ibidem*), o migrante é um estrangeiro, embora, na acepção mais restrita da palavra, “é inseparável de um fenómeno social contemporâneo e submetido a leis económicas. Segue os caminhos obrigatórios que vão dos países «subdesenvolvidos» para os países mais ricos e é constringido a inserir-se num sistema administrativo controlado”.

Os organismos internacionais consagram, por via jurídica, a designação “migrante” para descrever a “existência de movimentos que, de unidireccionais, se transformam tipicamente em oscilatórios, sem distinção explícita entre origem e destino, entre quem parte e quem chega” (Rocha-Trindade, 1995: 31).

Sendo o fenómeno das migrações e da consequente diáspora cultural que sempre lhe esteve associada já muito antigo, é certo que a dimensão, a diversidade e a imprevisibilidade das migrações de outrora nunca atingiram as proporções que conheceram os fluxos migratórios ao longo do séc. XX, em particular nas últimas décadas. A migração é um tema em debate nos países europeus. Na década de 70, o debate centrava-se nas questões dos asilados e refugiados políticos. Posteriormente, a tónica foi posta em temas como a migração económica, migrantes irregulares e integração dos recém-chegados. De região de emigração, a Europa, sobretudo a partir da última década do século XX, converteu-se num continente de destino para populações maioritariamente originárias de África, Europa de Leste e América Latina. Actualmente, a Europa continua a ser uma região de emigração qualificada, sendo que Portugal, Chipre, Espanha, Malta, Itália e Irlanda constituem os principais países de destino para os migrantes.

De acordo com o relatório "As migrações num mundo interligado: Novas linhas de acção"³ lançado em Outubro de 2005 pela Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais (CMMI), estima-se que o número de migrantes internacionais chega aos 200 milhões, sendo realçada “a enorme contribuição que os migrantes fazem no mundo económico”. Os países europeus são os que atraem o maior número de imigrantes (28%),

³ [On-line], http://www.acime.gov.pt/docs/Publicacoes/Rel.Com.Mun_FCG.pdf

seguindo-se os Estados Unidos com 20%, isto é, 35 milhões de estrangeiros. Ainda segundo este relatório, actualmente vivem 56, 1 milhões de estrangeiros na Europa, incluindo 9,2 milhões de refugiados, o que representa 7,7% da população do continente europeu.

Sobre as causas impulsionadoras dos movimentos migratórios contemporâneos, o relatório “A Situação da População Mundial”⁴ aponta para “as grandes disparidades relativamente às condições económicas e sociais, entre o local de origem e o de destino [...] sendo também “provocada pela economia, pelo ambiente degradado, pela política, pelo conflito ou por uma conjugação de alguns ou de todos estes factores.”

Entre os principais factores que promovem os fluxos migratórios, Ba e Brito (2002: 3-4) destacam a internacionalização da produção, a instalação de centros de produção para exportação, a guerra, o estrangulamento económico dos países em vias de desenvolvimento. Por seu lado, Castells (cit. in Rosa, 2002) considera as migrações internacionais uma parte integrante da globalização e refere as causas do movimento migratório no contexto da disparidade dos níveis de rendimentos, emprego e bem-estar social à escala global. A globalização favorece, entre outros, as deslocalizações e os fluxos migratórios incontrolláveis (e com eles a insegurança) [...], nascendo o conceito de sociedades de risco. Nos países desenvolvidos, existe um sentimento nacionalista de resistência à globalização contra os imigrantes (Vieira, 2004).

Todavia, aquando a sua visita a Espanha, Pizarro (2006), Ex-Relatora Especial para os direitos humanos dos imigrantes 1999-2005, afirmou que “no podemos observar el fenómeno migratorio como amenaza ni como avalancha. Sino que debemos observarlo, y participar de él, como parte de la dinámica actual de la globalización”.

Portugal, país de emigração e imigração

[...] há três ou quatro décadas, Portugal se pensava como não sendo uma sociedade plural (cf. Martins, *apud* A. Gonçalves); no entanto, não é apenas de hoje que a sua história e realidade não podem mais negar a pluralidade de que sempre foi revestida. A face de país de emigração muda no presente, pelo contingente de emigrantes retornados que trazem consigo hábitos, costumes, valores de países onde viveram [...]. Por outro lado, imigrantes de diversas procedências chegam a Portugal em razão do intenso movimento de pessoas na face do planeta, fazendo de Portugal um país de imigração, e desencadeiam, assim, temores diversos, conflitos, resistências. Por essa razão, Portugal é hoje

⁴ [On-line], <http://www.unfpa.org.br/swop2006/obaid.pdf>.

(e sempre foi), uma sociedade multicultural: em sua estrutura e organização; no conjunto e povos que habitam o seu território; pela diversidade de hábitos, costumes, valores e culturas que permeiam as relações sociais; por sua forma política e social, como Estado-nação (Gusmão, 2004: 101).

O século XV constitui um marco fundamental na saída dos Portugueses em busca de novas terras. De início, a emigração dirige-se sobretudo para as praças marroquinas e para ilhas atlânticas - Porto Santo, Madeira, arquipélago dos Açores, São Tomé, Cabo Verde, Canárias. Após a descoberta do caminho marítimo para a Índia, em 1498, os portugueses espalham-se pelo Oriente e, posteriormente, para o Brasil.

Em meados do século XVI, aumenta a emigração para o Brasil, o qual acaba por se tornar no século XVII no principal destino dos portugueses, o que se manterá sem grandes oscilações até finais dos anos 50 do século XX. Em finais do século XIX, os Estados Unidos da América, a Argentina, a Guiana constituem países alternativos à corrente emigratória com destino ao Brasil.

O início do século XX caracteriza-se por um grande número de saídas de Portugal, sendo o Brasil o principal destino dos emigrantes. Entre 1900 e 1960, cerca de 1,5 milhões de portugueses emigram para o continente americano, dos quais 70% para o Brasil. A partir daquela data, a emigração passa a dirigir-se fundamentalmente para a Europa, com os portugueses a emigrarem sobretudo para França, o primeiro destino quer em situação legal quer de clandestinidade. Entre 1960 e 1974 emigraram para França mais de 1 milhão de portugueses, sendo actualmente o país com a maior comunidade portuguesa emigrada, seguido do Brasil. Além da França, os portugueses procuram a Alemanha e, em menor escala, a Bélgica, a Suíça, Holanda, Inglaterra, países nórdicos e Luxemburgo.

Fora do continente europeu, espalham-se pelos EUA, Argentina, Venezuela, Canadá, Austrália...O fluxo emigratório para África aumenta, em especial para Angola, Moçambique e outras regiões da África Austral como a África do Sul, Zimbabué ou Congo.

A partir de 1973, devido à crise económica mundial derivada do choque petrolífero motivado pela guerra Israelo-Árabe, assiste-se a uma diminuição da emigração, nunca mais voltando a atingir os valores anteriores à crise. Gradualmente, a emigração de carácter permanente (superior a um ano) vai diminuindo enquanto se regista um aumento da

emigração de carácter temporário (igual ou inferior a um ano), dirigindo-se especialmente para a França e para a Suíça e, em menor número, para o Reino Unido

Portugal que só convivera...com a saída e instalação dos seus cidadãos nas sete partidas do Mundo, tem vindo a transformar-se, gradualmente, num país onde também vêm afluindo migrantes e refugiados de muitas e diferentes partes do mundo e dos grupos sociais mais diversificados. Habitado a partir e a ver partir, a procurar sobreviver em terras estranhas, o povo português não está habituado a receber, a conviver, dentro de portas com o “outro” diferente (Cortesão, 2000).

Portugal, país considerado tradicionalmente de emigração, passou nos anos 90 a ser também um país de imigração. No entanto, como afirma Alvarenga (*op. cit.*: 24) “A presença no território português de gentes de outras terras é tão antiga e confunde-se com a própria fundação da nação”. Parece existir uma certa unanimidade em considerar três grandes momentos na dinâmica dos fluxos migratórios no território: o período inicial formado pelos povos que deram a base ao estado moderno português, o período da expansão e o momento da perda do império colonial. A revolução do 25 de Abril trouxe a Portugal os “retornados” das ex-colónias e ainda populações oriundas de Timor-Leste e de Macau (Rocha-Trindade, 1995).

Os números da emigração são, até 1992, ainda superiores aos números da imigração. No entanto, a partir de então, assiste-se a uma inversão desta tendência, pois o número de entradas ultrapassou o número de saídas, mantendo-se presentemente. O grande “boom” da imigração ocorreu a partir de 1999 e só em 2003 abrandou.

Segundo Baganha *et al.* (2006: 281), desde a década de 80 até ao ano 2000, a população imigrante era maioritariamente oriunda de países lusófonos (77%), sendo os restantes 23% proveniente de populações dispersas por várias nacionalidades.

No final da década de oitenta, devido à crise económica que vivia o Brasil, aumentou o fluxo de imigrantes brasileiros que se dedicaram sobretudo a actividades no âmbito da restauração, construção civil e comércio e a outras mais qualificadas, como a medicina dentária. Embora se encontrem actualmente espalhados por todo o país, a sua principal concentração é na região da grande Lisboa.

Ao longo de 2001, assistiu-se a um aumento extraordinário da imigração em Portugal, com origem, fundamentalmente, nos Países do Leste Europeu (com especial incidência da Ucrânia, destacando-se ainda a Moldávia, Rússia e Roménia). Trata-se de

uma mudança súbita e inesperada que não pode ser explicada por “nenhuma política pró-activa de recrutamento de imigrantes” desta região; acresce que são países com os quais Portugal não “tinha quaisquer laços históricos, culturais ou económicos” que justificassem este inesperado e intenso movimento. Em 2002, os imigrantes provenientes da Ucrânia constituíam o grupo mais numeroso, colocando este país em 1º lugar no ranking das principais nacionalidades de imigrantes provenientes de países terceiros.

Esta imigração com destino ao território nacional deve-se ao facto de os países do norte da Europa, nos últimos anos, fecharem as suas fronteiras, enquanto os países do sul, como Portugal e Espanha, registam um grande desenvolvimento económico e, consequentemente, uma crescente escassez de mão-de-obra, sobretudo nos sectores da construção civil, em franca expansão, e obras públicas. A escassez de mão-de-obra no mercado de trabalho português, a promoção de Portugal através de “agências de viagens” (disfarce para redes de tráfico de pessoas), a atracção pelos salários e o nível de vida nacionais e a regularização extraordinária de trabalhadores imigrantes durante o ano de 2001 constituem um conjunto de factores que, associado a factores como a pressão migratória nos países de origem, explica a intensidade e a direcção deste fluxo migratório (Baganha *et al.*, *op. cit.*). Muitos destes imigrantes esperam também encontrar em Portugal ou em Espanha, uma porta de entrada para outros países europeus, sobretudo depois de ter sido estabelecido o espaço Schengen (1999): “A condição de Portugal como país de imigração ocorre não só por factores macroestruturais próprios de um contexto de globalização e de transformação social da ordem mundial, mas também de carácter local e regional. As terras de Portugal tornam-se, assim, porta de entrada ao mundo europeu” (Gusmão, 2004: 86).

O estudo coordenado por Maria Ioannis Baganha a que temos vindo a fazer referência, “Imigração do Leste – uma nova realidade: oportunidades e desafios”, concluído em 2003 pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e considerado um estudo pioneiro em relação a esta população específica de imigrantes, revela um perfil desta nova imigração caracterizada pelo predomínio de homens que vieram para ganhar dinheiro, deixando as mulheres e filhos no país de origem, contando regressar ao mesmo ao fim de um período de tempo, não muito longo. A reunificação ou reagrupamento familiar, no nosso país, pode mesmo nunca vir a acontecer, ao contrário do que ainda parece ser a esperança de alguns investigadores, face a estes dados.

Estamos perante um tipo de imigrantes com níveis de educação e qualificação bastante superiores à média das outras comunidades imigrantes radicadas em Portugal, bem como à média da população portuguesa: ensino secundário completo ou formação técnico-profissional equivalente, no mínimo, ou formação académica superior, desempenhando a maior parte deles no país de origem, actividades profissionais no domínio das profissões intelectuais e científicas. No entanto, em Portugal, devido às dificuldades linguísticas, as oportunidades laborais continuam a ser pouco diferenciadas e de baixo estatuto social, pelo que desempenham trabalhos indiferenciados na construção civil, limpeza, agricultura, etc.⁵ Segundo o estudo (*ibidem*), estes imigrantes foram adquirindo competências linguísticas em português, facto que lhes permitiu conquistar uma certa autonomia no processo de integração e, conseqüentemente, uma melhoria significativa nos salários e nas condições de vida.

A população da União Europeia cresceu em 2002 cerca de 1,34 milhões de pessoas, segundo as estimativas demográficas do Eurostat, três quartos das quais em consequência da imigração, compensando os saldos migratórios positivos a crescente degradação dos saldos naturais em muitos dos Estados-Membros. Portugal foi um dos países que, em termos relativos, maior entrada de imigrantes registou naquele ano, apesar de a população estrangeira ter visto moderar o seu crescimento face a 2001⁶.

O estudo “Contributos dos “imigrantes” na demografia portuguesa: o papel das populações de nacionalidade estrangeira”, levado a cabo por Rosa, Seabra e Santos (2003), fornece-nos alguns aspectos sobre a situação recente em Portugal. Ainda que os saldos migratórios positivos não constituam solução para contrariar o acelerado processo de envelhecimento da população portuguesa, sem eles, os níveis de envelhecimento seriam já bastante mais preocupantes, bem como seriam mais baixos os níveis de natalidade. O volume de população residente em Portugal não teria mesmo crescido na década de 90 sem os contributos demográficos da imigração, os quais estão patentes no reequilíbrio entre os sexos, na atenuação dos níveis de envelhecimento, no reforço do volume de pessoas em idade activa e na recuperação dos níveis de natalidade. Nos últimos anos, subiu o número de cidadãos que chegam de Marrocos. Em virtude das crescentes dificuldades para

⁵ Comissão Europeia (2003), *Migration and Social Integration of Migrants*, Luxemburgo, Gabinete de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

⁶ INE (2003) “População estrangeira em Portugal: 2002”.

arranjarem emprego em Espanha, Portugal tornou-se num destino cada vez mais procurado pelos marroquinos. Assim, no conjunto dos povos muçulmanos, os marroquinos são de longe aqueles que mais procuram Portugal.

Segundo informação do Instituto Nacional de Estatística (INE), “estima-se que em 2005 residiam ou permaneciam de forma legal em Portugal 415 934 cidadãos de nacionalidade estrangeira, distribuídos entre titulares de autorizações de residência (275 906), de prorrogações de autorizações de permanência (93 391) e de prorrogações de vistos de longa duração (46 637)”. Os dados, fornecidos pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), foram divulgados pelo INE, no Dia Internacional do Imigrante (18 de Dezembro).

Nas nossas cidades, vilas e até aldeias, a moldura humana do nosso dia-a-dia mudou. Damo-nos conta de uma realidade social que faz de Portugal um país de destino de imigrantes, provenientes de várias origens cada vez mais diversificadas (ACIME).

Da análise efectuada sobre um conjunto de indicadores demográficos que permite caracterizar a população estrangeira em Portugal ao abrigo dos vários títulos legais, foi possível constatar que os nacionais de Cabo Verde (67 457) e do Brasil (63 654) eram as comunidades mais representativas em Portugal. O terceiro lugar, em termos de dimensão, era ocupado pelos nacionais da Ucrânia, com um total de 43 799 indivíduos. Relativamente às concessões de autorizações de permanência, a Ucrânia e o Brasil foram responsáveis por 35,8% e 19,4%, respectivamente. A China, com 67%, obteve a taxa de prorrogação mais elevada situando-se, deste modo, entre as dez principais nacionalidades com autorização de prorrogação de permanência. A população estrangeira a quem foi prorrogada a autorização de permanência em 2005 concentrava-se sobretudo no distrito de Lisboa (38,3%), seguindo-se o de Faro, com 17,2% e os de Santarém, Setúbal, Porto e Leiria com valores situados entre os 8,3% e 5,6%. No que diz respeito à prorrogação de visto de longa duração, destacou-se a comunidade brasileira (30,0%), seguindo-se os nacionais da Ucrânia (17,8%) e de Cabo Verde (12,7%). Os brasileiros destacaram-se nos vistos de trabalho, os ucranianos detiveram uma maior proporção nos vistos de estada temporária, sendo que os cabo-verdianos foram a comunidade mais representativa nos vistos de estudo.

Por seu lado, o relatório “International Migration Outlook”⁷ da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), apresentado em Lisboa, no dia 2 de Novembro de 2006, revelou que se registou uma diminuição do número de entradas de

⁷ [On-line], <http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1582>.

estrangeiros em Portugal. O relatório refere que vivem em Portugal cerca de 500 mil estrangeiros, sendo a maioria oriunda do Brasil (66.700), seguida da Ucrânia (65.800) e de Cabo Verde (64.300), que representam 4,5 por cento da população total portuguesa. Em 2004, 1.346 estrangeiros adquiriram a nacionalidade portuguesa, sendo em maior número os cidadãos brasileiros (307), venezuelanos (301) e cabo-verdianos (274). O referido documento revelou igualmente que o número de imigrantes ucranianos que entraram legalmente em Portugal diminuiu 98% no período entre 2001-2004. O mesmo documento destaca que Portugal continua a utilizar o trabalho de imigrantes ilegais que exercem sobretudo profissões nas áreas da construção e das limpezas. A OCDE sublinha o trabalho desenvolvido em Portugal pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) na integração dos imigrantes.

Minorias étnicas

Como resultado das migrações, independentemente da sua natureza, as sociedades actuais apresentam uma crescente diversidade cultural, pois nelas coabitam “grupos populacionais etnicamente diferentes que, embora sujeitos a uma mesma ordem política e social [...], se diferenciam uns dos outros e, sobretudo, da sociedade receptora maioritária” (Rocha-Trindade, 1995: 221). Do ponto de vista sociológico, estes grupos denominam-se grupos étnicos.

No caso de uma abordagem político-jurídica, os imigrantes são comparáveis às minorias. No entanto, segundo Perotti (1997), não se pode confundir comunidades imigradas e minorias étnicas, dado que a reivindicação política de uma identidade própria é um elemento essencial de uma minoria étnica, pois como o próprio autor refere:

a noção de minoria étnica introduz no conceito de identidade um significado político, que contém o conjunto dos elementos que servem de armas ideológicas e que fazem de uma minoria étnica, ou de uma parte desta, um grupo solidário. Este significado político pode ser criado, hoje, pela sobreposição de dois fenómenos: a imigração e a descolonização.

De acordo com Norbert Rouland (cit. in Perotti, *op. cit.*) “não existem minorias propriamente ditas, elas apenas se definem estruturalmente. São grupos postos em situação minoritária pelas relações de força e de direito, que os submetem a outros grupos no seio de uma sociedade global cujos interesses estão ao cargo de um Estado que opera a

discriminação, quer por meio de estatutos jurídicos, quer graças aos princípios de igualdade cívica”.

Integração escolar de minorias étnicas e/ou estrangeiras

Tendo em conta as “populações discentes, que explosivamente se diversificam” (Stoer e Cortesão, 1999: 18) resultantes do alargamento da escolarização a crianças portuguesas que habitualmente não eram escolarizadas, da descolonização dos países de África, do regresso de emigrantes de 2ª e 3ª geração e ainda da chegada crescente e recente de (i)migrantes oriundos de diferentes países que, por variadas razões, decidem fixar residência no nosso país, cruzam-se, na escola (e na sociedade), dois subconjuntos de grupos sócio-culturais distintos, cada um deles heterogéneo. Estes subconjuntos correspondem a “dois tipos de diversidades culturais”: a *endógena* - associada à heterogeneidade cultural dos lusos - e a *exógena* - resultante da presença, via imigração, de minorias étnicas e/ou estrangeiras (Silva, 2001: 546-547).

Por minoria entende-se o grupo que, embora possa estar numa situação de superioridade numérica, se situa numa posição de desigualdade/inferioridade em termos de direitos e poder face à grupo maioritário, aquele que detém mais poder político e económico. Segundo Tarrow, citado por Peres (*op. cit.*), “o importante é o acesso ao poder e não uma maior ou menor população”. Muitas vezes, estes grupos desfavorecidos e com estatuto de inferioridade, são alvo de tratamentos desiguais, não beneficiando de igualdade de direitos, oportunidades e tratamento, resultando, frequentemente, em situações de marginalização ou de auto-marginalização.

A crescente diversidade exógena da população discente trouxe a problemática do multiculturalismo aplicado à educação - educação inter/multicultural - para a ordem do dia: “*Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental*” (Desp. Normativo nº 7/2006).

Os autores do relatório anual do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) referiam, em Julho de 2004, que “a identidade não é um jogo de soma zero”, recomendando que “os países de acolhimento de emigrantes, nos quais se

inclui Portugal, deverão adoptar políticas multiculturais e não estratégias de assimilação, de modo a promover uma maior inclusão dos imigrantes, mesmo nos casos em que estes mantenham laços com os países originários”.

O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), “com carácter de estrutura interdepartamental de apoio e consulta do governo em matéria de imigração e minorias étnicas” passou, desde Janeiro de 2005, a integrar o Secretariado Entreculturas revelando, deste modo, também preocupações com a educação escolar dos imigrantes e minorias étnicas.

De acordo com o último relatório da Rede Eurydice, o serviço de estatística da União Europeia (UE), datado de Setembro de 2004, existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino Português, o que corresponde a quase dez por cento do total de alunos do ensino básico e secundário, segundo o estudo “Diversidade linguística, integração e *portfolio* europeu de línguas”, elaborado no ano de 2006 pelo Ministério da Educação (Fisher, 2006). Os dados recolhidos através de um inquérito lançado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular sobre estudantes que não têm o Português como língua materna e ao qual responderam 1772 escolas do ensino Básico revelam que a escola portuguesa é, actualmente, frequentada por alunos de 130 países diferentes.

O fenómeno das migrações e seu impacto nas escolas é posto em evidência no Despacho Normativo nº 7/2006 e no *Programa para a integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*, também publicado em 2006: “As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um factor de coesão e de integração”.

Sendo um conceito polissémico e difícil de definir inequivocamente, existem diferentes concepções de integração que implicam diferentes modelos de integração escolar, nomeadamente os modelos assimilacionista, integracionista, pluralista e intercultural, para uns autores; modelos monocultural, educação inter/multicultural benigna ou condescendente; educação inter/multicultural crítica e o modelo relacional, para outros.

Segundo Perotti (cit. in Peres: 1999: 161), “O conceito de integração opõe-se à noção de assimilação e indica a capacidade de confrontar e mudar – numa posição de igualdade e de participação – valores, normas, modelos de comportamento, tanto da parte do imigrante como da sociedade de acolhimento”. Quer isto significar que a integração é um processo *a) dinâmico*, isto é, diz respeito ao convívio entre as diferenças inter e intra grupos (o maioritário e o minoritário, o que integra e o que é integrado) que “se incorporam e compartilham a mesma estrutura social, promovendo o respeito mútuo pelas identidades sociais e culturais de cada um”; *b) bidireccional* ou, como refere Leandro (2006: 214), *biunívoco*: “qualquer processo de integração, para ser harmonioso, terá sempre que ser *biunívoco*, isto é, comprometer os imigrantes ou outros candidatos à integração social e a sociedade que os recebe e terá de lhes proporcionar as condições para o efeito.”; *c) multidimensional*, porque abrange todos os aspectos da vida dos indivíduos (cultural, social, escolar...).

A educação deve constituir um dos pilares das políticas de integração, contribuindo para que migrantes e seus descendentes se sintam cidadãos de pleno direito. Para tal, é necessário implementar uma educação inter/multicultural baseada no convívio entre as diversidades sócio-culturais num diálogo de mútuo respeito. Como afirma Leandro (*op. cit.*: 214), “De facto, os imigrantes integrar-se-ão tanto melhor quanto a sociedade onde vivem seja capaz de lhes abrir as portas sem reservas e palmilhar, conjuntamente, caminhos de proximidade, em suma forjar laços sociais consistentes entre as diversas partes envolvidas”.

Obstáculos à integração escolar de grupos étnicos minoritários

A este respeito, pode ser levantada a seguinte questão: Como é que a escola acolhe, reconhece e conhece a diversidade cultural e, especificamente, a diversidade linguística dos seus públicos tão heterogéneos?

Língua e cultura

Um aspecto da cultura que desempenha um papel importante na comunicação é a língua. Como destacam Samovar *et al.* (in Ramos, 2001: 169), “a língua constitui não só o primeiro meio, através do qual uma cultura transmite as suas crenças, os seus valores e as

suas normas, como dá também aos indivíduos um meio para entrar em interacção com os outros membros da sua cultura e um meio para pensar”.

Peres (1999: 166) refere que “a língua é um dos principais componentes de uma cultura e como tal é responsável pela socialização e identidade cultural de cada indivíduo e pelo sentimento de pertença a determinado grupo”.

O domínio da língua legítima pode ser adquirido pela familiarização e/ou pela inculcação de regras explícitas, sendo a família e o sistema escolar os dois principais factores de competência legítima, aquela que é tomada como medida de valor dos produtos linguísticos.

Contestando uma concepção de língua que coloca o social entre parêntesis, isto é, fora das suas condições sociais de produção, vários autores defendem que língua, sociedade e poder são indissociáveis. Bourdieu (1998) afirma que “uma língua vale aquilo que valem aqueles que a falam”. Bakhtin (1988), ao criticar a linguística saussuriana (objectivismo abstracto), valoriza o acto de fala, ou, mais exactamente, o seu produto, a enunciação, considerando-a indissociável das condições de comunicação precisas. Estas, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais e, consequentemente, inseridas num contexto ideológico também ele preciso. Daí que o autor afirme: “O signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados” (*op. cit.*: 62) e “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (*op. cit.*: 95) “a palavra é o signo ideológico por excelência” .

Uma vez que “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto” (*op. cit.*: 106), a palavra é também polissémica e plural, alterando-se historicamente. A língua integra-se num processo evolutivo contínuo e os factos linguísticos são vivos e em constante evolução. Deste modo, uma mesma palavra reveste-se de uma pluralidade de significações ao longo da sua história e depende directamente do contexto em que é enunciada e dos sentidos dados pelo sujeito. Assim, a palavra “carrega um conjunto de significados que socialmente lhe foram atribuídos”.

Qualquer que seja a enunciação considerada, o locutor pensa e orienta a palavra sempre em função de um interlocutor social bem definido, ou seja, cada locutor tem um “horizonte social” ou um “auditorio social” definido e estabelecido; “[a] palavra é território

comum do locutor e do interlocutor”, [...] uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (*op. cit.*: 112-113), pois procede de alguém e dirige-se a alguém. Portanto, o produto do acto da fala, a enunciação, “é um puro produto da interação social” (*op. cit.*: 121), sendo determinada pela “situação social mais imediata e [pelo] meio social mais amplo” (*op. cit.*: 113).

Em suma, “a interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”, é um “fenómeno social” que “constitui a realidade fundamental da língua” (*op. cit.*: 123). Como refere Bakhtin, a linguagem só é possível graças ao “auditório social” presente dentro e fora de cada um de nós.

“Instrumento de comunicação, a língua é, também, um sinal exterior de riqueza e um instrumento de poder. A força que age através das palavras estará nas palavras ou nos porta-vozes?”. Extraída da obra *O que falar quer dizer*, esta citação vai ao encontro da perspectiva de Bourdieu (*op. cit.*: 54), para quem a língua só muito raramente funciona como “puro instrumento de comunicação”.

Para este autor, na sociedade capitalista, os bens materiais e os bens simbólicos (os conhecimentos, as obras de arte, a música, a linguagem...) circulam em relações de trocas desiguais. Assim, considera necessário elaborar uma economia de trocas simbólicas, uma vez que “devemos evitar esquecer que as relações de comunicação por excelência que são as trocas linguísticas também são relações de poder simbólico, onde se actualizam relações de força entre os locutores ou os seus grupos respectivos” (*op. cit.*: 13-14).

Contrariamente à análise linguística, este modelo procura dar conta das condições sociais em que a língua é produzida, ao considerar a produção e a circulação linguística (os actos de fala) como relação entre os *habitus*⁸ linguísticos e os mercados nos quais estes oferecem os seus produtos” (*op. cit.*: 14), mercados esses que são espaços de inclusão/exclusão, de coesão/repulsa. Socialmente, o mercado cultural e linguístico é dotado de critérios de avaliação que conferem legitimidade aos bens simbólicos,

⁸ Para Bourdieu (1998), o conceito de *habitus* é um “(...) sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e acções, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialecticamente produzidas por estes resultados”.

nomeadamente a cultura e linguagem dos grupos socioeconomicamente dominantes. Com efeito, utilizando uma expressão de Bourdieu, a cultura e a linguagem desses grupos são transformados em “capital cultural e linguístico socialmente rentável” e tanto a sua aquisição como o seu domínio tornam-se uma exigência no mercado dos bens simbólicos enquanto a cultura e a linguagem dos grupos dominados são desvalorizados.

“Os signos linguísticos são sinais de riqueza [...] e sinais de autoridade [...] também são bens destinados a receber um preço” (*op. cit.*: 54 e 68). Assim, na acepção de Bourdieu, a linguagem é um instrumento de acção e de poder. Portanto, a produção linguística deve ser compreendida num sistema de trocas simbólicas, no qual dispõe de um valor e de um poder (capital linguístico) inseparável da posição que o seu locutor ocupa na estrutura social.

O intercâmbio linguístico é, também, uma troca económica que se estabelece numa certa relação de forças simbólica entre um produtor, provido de um certo capital linguístico e um consumidor (ou um mercado), troca essa destinada a conferir um certo lucro material ou simbólico (*op. cit.*: 53-54).

Em vez do conceito de *competência linguística* de Chomsky, equivalente a “conhecimento da gramática”- “*depósito*”, em cada indivíduo, desse “*tesouro universal*” que é a língua ou “participação de cada membro da “comunidade linguística” nesse bem público” (*ibid.*: 22-23) - Bourdieu sugere o de *capital linguístico*, que remete a competência necessária para falar a língua legítima, visto que esta tem um mercado linguístico que confere autoridade, poder e dominação ao falante. Neste sentido, significa a competência para produzir o produto linguístico mais adequado a um determinado mercado específico. Não se trata apenas de falar de forma gramaticalmente correcta, mas de falar de uma forma adequada tendo em conta o contexto, o assunto, os interlocutores e os objectivos da interacção verbal. Há uma interdependência entre a forma linguística e a estrutura da relação social na qual e pela qual [ela é] produzida. Daí que a pronúncia e a forma do discurso sejam aspectos relevantes.

A constituição de um mercado linguístico cria condições para uma concorrência objectiva onde a “competência legítima” funciona como um capital linguístico que produz, em cada troca social, um “lucro de distinção” (*op. cit.*: 38). Este corresponde a um nível de qualificação linguística ou, mais genericamente, de qualificação cultural e é distribuído em função das oportunidades de acesso a essa qualificação, logo, em função da posição social.

Com efeito, as leis de transmissão do capital linguístico constituem um caso particular das leis de transmissão do capital cultural.

Ao deslocar o ângulo de análise da caracterização da linguagem para a caracterização das condições sociais onde a produção linguística ocorre, a perspectiva de Bourdieu sobre a economia das trocas linguísticas permite uma outra compreensão dos problemas que ocorrem na escola, nomeadamente o do insucesso escolar entre crianças provenientes de meios populares ou minorias étnicas e/ou estrangeiras.

Enquanto mercado linguístico estritamente sujeito aos veredictos dos guardiães da cultura legítima, o mercado escolar está estritamente dominado pelos produtos linguísticos da classe dominante e tende a sancionar as diferenças de capital preexistentes: o efeito acumulado de um fraco capital escolar e da fraca propensão para o seu aumento através do investimento escolar que lhe é correlativa, condena as classes mais desfavorecidas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à eliminação ou à auto-eliminação precoce na sequência de um êxito fraco. Os desvios iniciais tendem, portanto, a ser reproduzidos, pelo facto de a duração da inculcação tender a variar como o seu rendimento, sendo assim os menos dotados e os menos aptos a aceitar e a adoptar a linguagem escolar, e sendo também aqueles que menos tempo são expostos a esta linguagem e aos controlos, às correcções e às sanções escolares” (Bourdieu, 1998:48).

A escola, enquanto espaço oficial, contribui para a imposição do reconhecimento da língua legítima. A língua oficial, a língua do Estado, é obrigatória e torna-se “a norma teórica pela qual as práticas linguísticas são objectivamente medidas” (*ibid.*: 25). Deste modo, Bourdieu aponta para o papel desempenhado pela escola na estratificação social:

O lugar que o sistema de ensino atribui às diferentes línguas (ou aos diferentes conteúdos culturais) só é uma questão importante porque esta instituição tem o monopólio da produção maciça dos produtores-consumidores, logo de reprodução do mercado do qual depende o valor social da competência linguística, a sua capacidade para funcionar como capital linguístico (Bourdieu, 1998:41).

A escola possibilita, em geral, apenas o reconhecimento (não o conhecimento) que existe uma maneira de falar e escrever considerada *legítima* e que é diferente daquela que os alunos que não são da classe média conhecem e dominam. Com efeito, em vez de levar esses alunos a conhecer, isto é, a produzir e a consumir essa outra maneira, vai aumentando a distância entre a linguagem destes alunos e o capital linguisticamente social e escolarmente *rentável*. É de salientar que é na escola que o falante, através de um processo formal e intencional de inculcação de regras explícitas, faz a aquisição do capital cultural e do capital linguístico. Os professores “estão investidos do poder de submeter

universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar, a *performance* linguística dos sujeitos falantes (*op. cit.*: 25).

No mercado linguístico escolar, em que a modalidade de linguagem legítima domina e se impõe, o aluno aprende também as condições de sua aceitabilidade, que Bourdieu (1998) denomina de *aceitabilidade social*. Ao contrário dos linguistas, como Chomsky, para quem a *aceitabilidade* é apenas o uso da língua respeitando as leis “propriamente linguísticas da gramaticalidade”, Bourdieu concebe um uso da língua que engloba simultaneamente as regras linguísticas da gramaticalidade interiorizadas pelo falante e a formação de preços característicos do mercado em questão. Isto significa que “as condições de recepção antecipadas fazem parte das condições de produção, e a antecipação das sanções do mercado contribui para determinar a produção do discurso” (*op. cit.*: 68).

Para Marques (s/d) “O mercado linguístico escolar tem a especificidade de ser uma instância social ao serviço do mercado cultural e linguístico dominante para reproduzir e difundir a linguagem legítima que confere aceitabilidade”.

Na prática, a escola exerce o que Bourdieu, nas suas teses sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, denominou de *violência simbólica*. A escola continua a veicular, privilegiar e legitimar a linguagem e a cultura socialmente dominantes e, ao tratar todos os alunos como iguais, discrimina. Perrenoud (1993: 217), refere que “nem todos os alunos são iguais na escola, que – quando ela pratica a *indiferença pelas diferenças* [Bourdieu, 1996] – transforma estas desigualdades de ordem extra-escolar em desigualdades de aprendizagem...”. Assim, tratando todos os alunos como iguais, em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura, o que significa que a máxima “todos diferentes, todos iguais” não passa de demagogia e discurso de retórica, esvaziado de reflexividade e sentido. Diz-nos Santos (1997) que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser diferentes quando a desigualdade os descaracteriza”. Ainda na perspectiva deste autor, os alunos de culturas minoritárias são, por vezes, duplamente penalizados: pela escola onde têm insucesso e onde são excluídos e, posteriormente, na sociedade onde irão ter insucesso e ser excluídos.

Face à presença de muitas culturas na escola e em interação com ela - cultura escolar e culturas não escolares, heterogeneidade de públicos e respectivos *capitais culturais e linguísticos* - o papel da escola, designadamente o do professor daltónico na

comunicação pedagógica continua a ser o de transmissor da cultura e da linguagem socialmente dominante, logo, legítimas. No entanto, como refere Peres (1999: 167): “As práticas escolares monolíngues e as representações e atitudes negativas, por parte da escola e da comunidade, em relação a outras línguas diferentes da dominante, contribuem para que as minorias subvalorizem a sua própria língua, diminuindo a sua auto-estima e auto-confiança”.

Também Rui Grácio (cit. in Souta, 1997: 75) afirma que “o sistema educativo privilegia os privilegiados, uma vez que os professores continuam a valorizar a «cultura dominante» e os alunos que com ela mais facilmente se identificam e a desvalorizar as «culturas dominadas» e os alunos que na escola as encarnam”.

A língua escolar padrão, a única reconhecida pela escola como correcta é, muitas vezes, estranha aos alunos cujas frases, pronúncia, etc., não correspondem às normas da língua escolar. O professor, investido de poder, vai corrigindo e sancionando para que, à chegada, todos os grupos tenham adquirido a mesma língua e cultura escolar. E se, como já foi referido, não existem culturas superiores e inferiores, também “[...] a língua é um complexo de variantes e não existe superioridade de uma variedade sobre a outra” (Alkmin *et al. apud* Marques, s/d). A escola deve não só estimular situações conducentes à compreensão da língua como promover momentos e espaços que permitam a participação por parte de todos os alunos, valorizando os contributos que cada um pode trazer, constituindo, deste modo, uma “comunidade de aprendizagem intercultural” (Barbeiro, 2005).

Problemas de aprendizagem escolar, geradores de insucesso, podem residir na maneira como a escola lida com a diversidade cultural e linguística dos diversos públicos que a habitam. Nesta perspectiva, a relação escola-aluno-família é uma relação entre culturas e entre linguagens; logo, é de relações de poder simbólico que se trata.

Integração escolar e língua materna

“O desconhecimento da língua portuguesa é um dos obstáculos à integração dos alunos e ao acesso ao currículo”⁹.

⁹ - *Português Língua Não Materna No Currículo Nacional. Documento Orientador*

A língua constitui, sem dúvida alguma, uma das principais dificuldades de adaptação ao sistema escolar do país de acolhimento. Uma vez que o domínio da língua oficial é determinante no sucesso educativo de todas as crianças/jovens, o problema agudiza-se quando estamos perante grupos minoritários do ponto de vista étnico, grupos para os quais a língua materna não corresponde ou se afasta muito da língua utilizada na escola. “É óbvio que as dificuldades no domínio da língua criam várias barreiras à integração das crianças migrantes”, declara Peres (1999: 169).

A este propósito, o mesmo autor (*op. cit.*: 166-167) afirma que o não respeito pela língua-mãe das crianças migrantes ou de minorias linguísticas remete a língua materna para um estatuto de inferioridade, pelo que “estas crianças são, muitas vezes, confrontadas com uma dupla identidade, o que dificulta a sua integração. Por um lado, no seio da família falam e vivem a cultura dos pais, por outro, na escola, têm de aprender a língua e cultura do país que os acolhe”.

Como referimos a seu tempo, as migrações foram uma das principais causas que despoletaram o problema da integração dos grupos minoritários na sociedade e sistema educativo portugueses, quando os filhos dos imigrantes oriundos dos PALOP começaram a apresentar taxas de insucesso preocupantes. Originários quer de Cabo-Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe e falantes de uma língua crioula de base lexical portuguesa, quer de Angola ou Moçambique e falantes de uma língua bantu, dispunham, na maior parte dos casos, de uma variedade não escolarizada do português, mas como língua segunda.

A partir do início dos anos 90, assistimos à chegada de brasileiros para quem a língua materna é o Português Brasileiro (PB), uma variedade padrão do português claramente distinta da variedade padrão do Português Europeu (PE). Atendendo à vastidão do território brasileiro e consequente complexidade social, existe uma grande variedade de sociolectos mais ou menos afastados da norma-padrão do PB. Esta variabilidade linguística “complica uma correcta avaliação do desempenho dos alunos brasileiros na escola portuguesa”¹⁰.

Finalmente, nos últimos anos, começaram a chegar à escola muitos alunos provenientes de países do Leste Europeu e da China, falantes de línguas genética e tipologicamente muito diversas e para quem o português era, até à sua chegada a Portugal,

¹⁰ *Português Língua Não Materna No Currículo Nacional. Documento Orientador*

uma língua estrangeira. Esta situação veio aumentar a diversidade de perfis linguísticos dos alunos que frequentam as nossas escolas.

Atendendo à crescente diversidade de crianças/jovens cuja língua materna não é o Português, o Decreto-lei 6/ME/2001, de 18 de Janeiro (Ensino Básico) vem consagrar o Português como língua segunda, mencionando que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas”, com vista ao sucesso escolar e educativo destes alunos. Com a publicação deste Decreto-lei, criam-se espaços de inovação pedagógica para que a escola possa responder eficazmente e com qualidade aos interesses e necessidades dos alunos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas através da criação de situações de aprendizagem que impliquem os alunos como produtores de conhecimento.

Mais recentemente, de acordo com o enunciado no Despacho Normativo nº 7/2006 de 6 de Fevereiro, espera-se da escola uma “atitude de respeito pela diversidade linguística e cultural dos alunos”¹¹ salientando-se o seguinte: “A escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração”.

A corroborar esta ideia, Mira Mateus (2005), coordenadora do projecto “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”, afirmou que “as crianças originárias de Cabo Verde e da China são os estrangeiros que apresentam mais dificuldades no ensino básico devido ao fraco domínio da língua portuguesa”, o qual influencia a aprendizagem e contribui para o insucesso escolar. Em sua opinião, esta situação justifica-se pelo facto de as crianças oriundas de Cabo Verde e da China viverem em ambientes fechados e não falarem a língua portuguesa e o primeiro contacto com o português surgir quando chegam à escola, apenas falando o crioulo ou o mandarim até então. Por sua vez, os alunos ucranianos, por estarem mais em contacto com a sociedade portuguesa, conseguem obter melhores resultados escolares.

Para além dificuldades no âmbito da língua portuguesa, esta investigadora apontou outros factores que condicionam a aprendizagem e o sucesso escolar como sejam o tempo que os alunos imigrantes vivem em Portugal e o respectivo meio sócio-cultural. Associado

¹¹ Em rigor, diversidade linguística pressupõe diversidade cultural, uma vez que “a cultura é uma linguagem que não se exaure na língua” (Gusmão, 2004). No entanto, ao longo do texto, utilizamos os dois termos em complemento um do outro para reforçar o peso língua enquanto elemento básico da cultura.

ao fraco domínio da língua portuguesa, o facto de a língua materna não ser prestigiada e falada na escola contribui para o desinteresse dos alunos. Para combater este problema, defende que a integração dos alunos imigrantes deve passar pelo domínio dos dois idiomas, cabendo à escola valorizar quer a língua de origem quer o português.

No que concerne ao modo como a escola acolhe, conhece e reconhece a diversidade cultural e linguística dos seus públicos tão heterogéneos, podemos distinguir, segundo Grosjean (cit. in Casa-Nova, 2005), dois tipos de escolarização: o que visa a assimilação linguística e cultural e aquele que promove essa diversificação. Enquanto os programas de submersão e os programas bilingues de transição conduzem à assimilação, os programas de manutenção e os de imersão têm como objectivo promover uma educação bilingue.

Nos programas de submersão, o aluno frequenta uma escola onde a língua de ensino não é a sua língua materna, mas sim a língua da maioria das outras crianças/jovens. O não domínio da língua da escola e do grupo maioritário condiciona fortemente o seu sucesso escolar.

Os programas bilingues de transição, como a expressão indica, visam a passagem das crianças do grupo minoritário para a língua e cultura do grupo maioritário, por outras palavras, “a língua materna da criança é utilizada, durante alguns anos, para fazer a transição, como uma «ponte», para a língua segunda, que é a língua do grupo dominante e também a da escola”, até que as aulas na língua materna cessam por completo (Casa-Nova, *op. cit.*). Embora o processo seja mais lento e menos agressivo do que o do programa de submersão, também se pretende transformar as crianças/jovens em monolingues na língua do país de acolhimento. Na opinião de Grosjean: “As crianças podem permanecer bilingues e podem até tornar-se biculturais se a minoria tiver “força” suficiente para as reter (...), mas muitas tornar-se-ão totalmente assimiladas à cultura dominante ou sentir-se-ão alheadas tanto do grupo maioritário, como do minoritário” (Grosjean, cit. in Casa-Nova, *ibidem*).

Por sua vez, os programas de manutenção, como os que foram implementados nas reservas índias dos E.U.A., visam a preservação de ambas as línguas e culturas, a dos grupos minoritários e a da escola, que é a do grupo dominante, fazendo ambas parte do currículo escolar, embora veiculando conteúdos de disciplinas diferentes.

Em Portugal, para os alunos cuja língua materna não é o português ou é outra variante do português que não a europeia (PE), a equipa responsável pelo *Programa para a integração dos alunos que não têm o Português como língua materna* recomenda: “No quadro de uma política de integração que rejeita a assimilação”, a adopção de “metodologias de aprendizagem do Português como língua não materna em contexto de imersão”.

A preocupação em proporcionar a estas crianças/jovens o ensino da sua língua materna está contemplada no referido *Documento Orientador*. Não obstante, fica ao critério das escolas/agrupamentos de escola a apresentação de “programas de aprendizagem da língua materna e da cultura de origem dos alunos, que integrarão o seu projecto educativo e que poderão assumir a forma de disciplinas de enriquecimento do currículo” [...]. Para a sua concretização, refere-se que as escolas/agrupamentos de escola poderão, em colaboração com a comunidade, oferecer “cursos livres das línguas de origem dos alunos ou outras actividades de carácter cultural, no âmbito de projectos a desenvolver na Área de Projecto, da criação de clubes e dinamização de outras actividades”.

Assim, na qualidade de uma das principais disciplinas do currículo (lembramos o peso que lhe é atribuído na avaliação) e língua que veicula todos os saberes escolares, podemos constatar que o domínio da língua portuguesa é indispensável à obtenção do sucesso escolar e um “factor essencial” da integração dos alunos migrantes, sendo perspectivado “como forma de acesso à, e assimilação da, cultura dominante”.

A integração do bilinguismo promovido pelos programas de manutenção nas práticas pedagógicas das instituições escolares, aquele que tem por objectivos a preservação e a valorização das culturas das minorias linguísticas, está ainda longe de ser uma realidade no nosso país. Este tipo de ensino, segundo Dabène citado por Casa-Nova (*op. cit.*), teria uma função de acolhimento, reduzindo a distância entre a escola e a família; uma função de estruturação, pois seriam as duas línguas em presença “o motor de aquisição das capacidades fundamentais de reflexão e de raciocínio”; finalmente, uma função de legitimação ao colocar ao mesmo nível a língua minoritária e a dominante” através “da integração efectiva da língua nas actividades escolares” bem como da “igualdade de tarefas atribuídas a ambas”.

Em Espanha, a criação de aulas de acolhimento no sistema educativo da comunidade, iniciada em Madrid no ano de 2002 e alargada depois às outras comunidades, destina-se a proporcionar aos alunos estrangeiros a possibilidade de aprenderem o castelhano, por um período de três a doze meses, antes da sua inserção completa nas turmas regulares do sistema educativo espanhol. Margarita del Olmo, investigadora do *Cosejo Superior de Investigaciones Científicas*, afirma que se tratou de uma medida bastante polémica contra a qual se insurgiram encarregados de educação e defensores do multiculturalismo (Lobo, 2005).

Cortesão (cit. in Lobo, *op. cit.*) assume-se contra a implementação em Portugal de aulas de acolhimento, as quais colidem com os pressupostos da educação inter/multicultural “porque apartam os alunos”. Como alternativa, sugere o modelo sueco onde é assegurado um tradutor para apoiar, dentro e fora da sala de aula, os alunos estrangeiros que, mesmo que não dominem o idioma, são inseridos no ensino regular. Esta investigadora, referindo-se ao processo de integração dos alunos no sistema educativo português, afirma que “a integração faz-se através da aculturação”, facto que critica pois a escola, regra geral, fornece ao aluno instrumentos que o vão ajudar a sobreviver no mercado de trabalho e na sociedade “à custa da destruição da sua identidade cultural”.

Com efeito, a língua faz parte da identidade cultural de um povo. Como tal, não basta reconhecer a importância das línguas minoritárias; é necessário que o professor e toda a comunidade educativa apoiem e aproveitem o bilinguismo para promover uma cultura de solidariedade, uma verdadeira comunicação intercultural. Díaz-Aguado (2000) faz referência a estudos que demonstram que o facto de não existir oferta de ensino na língua materna para os alunos descendentes de migrantes, por a escola não dispor de professores que falem a L1 com os grupos minoritários ou outras razões, tem consequências negativas para os alunos que frequentam os programas de submersão, nomeadamente: rejeição da L1, rejeição da cultura da L2 que impede a assimilação da L2, dificuldades de adaptação escolar, perda da L1 e da identidade cultural que ela representa, conflitos com a sua cultura e identidade familiares...

Apesar de a mais recente legislação já apontar para outras formas de responder à diversidade linguística e cultural dos alunos imigrantes, para Casa-Nova (*op. cit.*), o programa de submersão “é a situação actual das minorias linguísticas no sistema de ensino português”. Peres (*op. cit.*: 168) refere que “No caso específico dos filhos de imigrantes, o

processo de integração escolar tem-se limitado, geralmente, a classes de apoio para a aprendizagem da língua e cultura do país de acolhimento”¹².

Deste modo, e segundo a teoria do *handicap* sócio-cultural, as crianças e respectivas famílias são encaradas numa perspectiva de défice que a escola tenta resolver desenvolvendo programas de educação compensatória com o objectivo de compensar as “deficiências” dos alunos, fornecendo-lhes bagagem para acompanharem os restantes. Como afirma Souta (1997: 85): “Infelizmente muitas das acções desencadeadas pelas escolas assentam nas teorias do défice cultural das famílias, que se traduzem ou em programas de educação compensatória (“mais do mesmo”) ou em práticas de assimilação; ambas, no entanto, desvalorizadoras do papel das famílias na educação das crianças”.

É uma situação à qual se adequa a seguinte observação crítica de Perrenoud (*apud* Duarte, 2004: 40): “a escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata os seus efeitos com meios rudimentares”.

Convém referir que, muitas vezes, são as famílias que consideram que o domínio da língua e cultura oficial veiculadas pela escola é fundamental para o sucesso na sociedade de acolhimento, reservando a língua e cultura de origem para a esfera familiar.

Para promover uma eficaz integração das crianças que não falam português ou que o fazem com dificuldade, Casa-Nova (*ibidem*) propõe que, em Portugal, se comece pela criação de programas de transição, onde as crianças sejam acolhidas por professores da sua língua materna, bem como por docentes com habilitações para ensinar português língua segunda.

Outros obstáculos

Na atribuição de responsabilidades pelo fracasso dos alunos de minorias étnico-culturais, “seria aconselhável ter também em conta os «factores internos», como a organização escolar, as práticas educativas, os materiais pedagógicos e o currículo oculto” (Souta, 1997: 85).

Segundo Peres (*op. cit.*), a estrutura organizativa da escola não se modificou no sentido de integrar as diferentes diferenças quer dos alunos autóctones, quer dos oriundos de outros países, considerando-as uma mais-valia para todos eles. As formas de organização e

¹² - O Despacho nº 123/ME/89, de 25 de Julho estabelece o Apoio pedagógico complementar na língua portuguesa a filhos de imigrantes oriundos da EU.

gestão administrativa e pedagógica da escola continuam a estar estruturadas em função dos alunos pertencentes à cultura dominante, nomeadamente a nível do ambiente da escola, da organização dos espaços e dos tempos, da decoração, dos materiais pedagógicos, os diferentes projectos. O modelo permanece ainda muito fechado e rígido, predominando práticas homogeneizadoras reveladoras de uma "indiferença às diferenças" (Santos, 1997), em que todos os alunos "são iguais em direitos e deveres" (Bourdieu), sancionados por uma avaliação que classifica, hierarquiza e selecciona, privilegiando e "medindo" os "conhecimentos adquiridos pelo aluno em relação aos saberes que a escola privilegia". Os objectivos e os conteúdos do currículo escolar formal correspondem aos conhecimentos, atitudes e valores mais relevantes da cultura hegemónica; os métodos de ensino e a avaliação são dirigidos ao aluno médio socializado na cultura dominante.

Neste sentido, Cortesão (2001) afirma que os processos educativos em geral instituem-se como "formas de transmissão e de manutenção no espaço e no tempo da identidade nacional e da cultura dominante".

Segundo Leite (2006), a tradição em Portugal é a de um sistema centralizado que, ao longo dos anos, foi legitimando a existência do que Formosinho designou pela cultura de "currículo de tamanho único e pronto-a-vestir" que foi impondo como natural a existência de um currículo uniforme para todo o território português. Este currículo uniforme pormenoriza "todos os seus elementos e ainda os modos de os concretizar para que os professores o cumpram rigorosamente tal como é por outros concebido".

Ora, nem o curriculum "pronto-a-vestir de tamanho único", nem o curriculum "tipo turista" (Peres, *op. cit.*) têm em conta quer as situações concretas onde vai ser desenvolvido quer os alunos e alunas reais a que se destina, pois está configurado em função de um "aluno-médio-tipo", um aluno virtual. Incompatíveis, portanto, com uma resposta positiva à diversidade endógena e exógena. Em alternativa, autores como Banks, Cohen e Manion (cit. in Peres, 1999) defendem a construção de um currículo designado curriculum comum/compreensivo - intercultural/inclusivo que, "ao integrar a diversidade cultural, "pode ser um contributo para uma melhor integração de todos os alunos na escola e na sociedade":

De forma sucinta, podemos entender o curriculum intercultural/inclusivo como aquele que potencia aprendizagens significativas para todos os alunos numa autêntica circularidade entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e,

ao mesmo tempo, promove interações positivas e um clima de convivialidade entre os vários grupos culturais e étnicos que fazem parte de uma determinada comunidade educativa (Peres, *op. cit.*: 156-160).

Persiste o trabalho individual, em detrimento da “aprendizagem cooperativa” que é “um processo pedagógico-didático em que grupos de alunos desenvolvem, em conjunto, tarefas com um objectivo comum no mesmo processo de aprendizagem, isto é, os alunos sentem-se responsáveis não só pela sua aprendizagem, mas também pela dos outros elementos do grupo” (Peres, *op. cit.*: 182).

Para Perrenoud (*apud* Marques, 2004: 48), a formação mútua (ou aprendizagem cooperativa), ao promover a cooperação entre “alunos com bom aproveitamento” e “alunos menos credenciados”, constitui um dispositivo de diferenciação pedagógica capaz de responder à diversidade. A utilização de estratégias cooperativas na sala de aula é considerada por outros autores como Banks, Díaz Aguado e Baraja e Salvin, citados por Peres (*ibidem*), um requisito fundamental para a educação intercultural, uma vez que, para além de proporcionarem aprendizagens mais eficazes contribuindo deste modo para uma melhoria dos resultados académicos e cognitivos (sobretudo para os alunos com dificuldades de aprendizagem), favorecem o desenvolvimento de competências necessárias às relações pessoais, interindividuais e as interações entre os alunos dos diferentes grupos étnicos e linguísticos.

Segundo Cummins, referenciado por Peres (*ibidem*) e Zeichner (1993: 91), o “modelo de interação recíproca”, que se opõe ao “modelo de transmissão” e que assenta em aprendizagens cooperativas e em interações recíprocas, contribui para o êxito escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas e linguísticas. Para Astolfi (cit. por Duarte, *ibidem*), o que torna ineficaz o modelo transmissivo, em que o saber é apresentado “de forma acabada”, não é a sua natureza mas a sua exclusividade. No entanto, ainda se pratica um ensino expositivo, com recurso, por vezes quase exclusivo, ao manual escolar, à resolução de fichas (do caderno de exercícios que o completa) e à utilização de outros materiais estandardizados, visando o cumprimento dos programas.

De acordo com Correia e Matos (2001), os manuais escolares são cada vez mais reconhecidos como elementos estruturantes da planificação do trabalho dos professores. Paralelamente, surge uma série de “produtos complementares que, não carecendo de qualquer apreciação pedagógica legitimada, permitem colmatar lacunas” que se deduz serem

sentidas pelos professores. Cada vez mais, o trabalho de alunos e professores é desenvolvido quase exclusivamente com base nos produtos existentes no mercado dos bens escolares. Parece que os professores, por falta de tempo ou por se considerarem menos competentes face a novos desafios, se vão demitindo de um trabalho criativo conjunto de produção de materiais (formativos, informativos, de avaliação...) adequados aos alunos com quem trabalham, optando por pôr em prática modelos de formato único. Neste sentido, Correia e Matos (*ibidem*: 98) afirmam o seguinte: “Assiste-se [...] ao reforço de uma tendência para a substituição da produção própria dos professores por um conjunto diversificado de produtos mais ou menos estandardizados que circulam no mercado dos bens escolares”.

Segundo Bernstein, a educação desempenha uma função de “reprodução das desigualdades de classe social, género, raça, região e religião”, sendo esta desigualdade reproduzida sobretudo pelo discurso pedagógico dos professores, visto que é a pessoa do professor, *detentor* e fiel *depositário* do saber (Cortesão, 2001), autorizada pelo poder que lhe é atribuído pela instituição, que transmite o saber e a cultura, tanto quanto possível intactos. “O dispositivo pedagógico é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura”, afirma Bernstein (cit. in Leite, 2005: 6-7) que recorre ao conceito de “dispositivo pedagógico” para analisar a estrutura da comunicação escolar. Nesta medida, o *discurso pedagógico* torna-se num dos mais valiosos recursos na operacionalização da inter/multiculturalidade por poder penetrar nas diversas constelações da diversidade através da comunicação, abolindo a “neutralidade do acto educativo” (Cortesão, 2000: 49). O professor dispõe do discurso (entendido como dispositivo pedagógico) que, sendo utilizado para a interculturalidade, constitui um recurso contra a reprodução e um veículo otimizador da “ponte” entre a cultura da escola e a cultura dos alunos.

Assim, o conceito de dispositivo pedagógico “não se circunscreve ao material pedagógico adoptado no processo de ensino e de aprendizagem nem a um mero conteúdo transmissível”. Não se trata de uma coisa ou de um mero recurso material, mas sim de um processo educativo que procurar dar “voz” aos vários agentes envolvidos neste processo para que cada um adquira um conhecimento aprofundado da sua própria cultura e das outras culturas, promovendo pontes entre “culturas incompletas”, concretizando uma educação que visa o bilinguismo cultural (Leite, 2005).

Podemos concluir que a construção e a utilização de dispositivos pedagógicos - o discurso linguístico e os materiais interculturais - assumem particular relevância na

diferenciação pedagógica e, conseqüentemente, na promoção da educação inter/multicultural. O professor deixa de ser mero instrumento reprodutor de um sistema que o transcende para se assumir como um professor crítico e reflexivo, um professor do tipo não daltónico (multicultural), capaz de produzir conhecimento *sobre e para* os alunos com que trabalha.

É neste aspecto que os dispositivos de diferenciação pedagógica constituem uma maior possibilidade de desenvolver o bilinguismo cultural que, para Cortesão e Stoer “parece poder constituir um contributo significativo para a possibilidade de acesso a algumas situações de aquisição do poder, de usufruto de cidadania por parte de grupos minoritários” (Cortesão, 2000: 46). O professor continua a deter o papel principal na função que a escola tem de ensinar e educar *na e para* a multiculturalidade. A ele cabe a tarefa de definir e implementar estratégias conducentes à transformação quer do discurso pedagógico quer do currículo uniforme destinados a um público “relativamente homogéneo, maioritariamente constituído por alunos brancos de classe média urbana” (Cortesão, 2000: 17) e promotores da “miopia pedagógica” (Magalhães, 1998).

Verificamos assim que as concepções e as atitudes do professor face às culturas minoritárias são, em grande parte, determinantes no processo de integração/inclusão dos alunos pertencentes a grupos minoritários. Nesta direcção aponta Peres (*op. cit.*: 171) quando realça a importância da atitude dos docentes:

Na realidade, o professor enquanto mediador do curriculum (explícito ou oculto) tem um papel fundamental na forma como este é transmitido ao aluno. As interações na sala de aula, os métodos de ensino e os materiais curriculares, as actividades relacionais e simbólicas, etc., estão impregnadas do cunho pessoal do próprio professor, interferindo, de uma forma consciente ou inconsciente, no processo de integração.

Podemos afirmar que a escola de hoje, embora multiétnica, multicultural e multilingue, continua a levantar sérios obstáculos à inclusão/integração dos alunos pertencentes a grupos minoritários, sejam eles migrantes ou não. Para além do anteriormente exposto, e cientes de que a perspectiva inter/multicultural em educação se inscreve num projecto mais amplo de reconstrução social e que a resolução dos problemas de integração não é da exclusiva responsabilidade da escola e dos docentes, a construção da escola inter/multicultural, deverá passar ainda pela:

- constituição de turmas que, ao invés de favorecerem a homogeneização do ensino, sejam exemplo do “arco-íris” de culturas existente na escola/sociedade;

- elaboração de projectos (educativo e curriculares) propiciadores de uma verdadeira educação inter/multicultural dirigida a todos os grupos, minoritários e majoritários;

- organização e gestão administrativa e pedagógica da escola organização estruturada de modo a espelhar a diversidade étnica e cultural, nomeadamente a nível dos projectos educativo e curricular, da decoração (quadros, fotografias, posters), dos materiais pedagógicos da biblioteca/centros de recursos, dos materiais em exposição, da representação étnica equilibrada de pessoal docente e não docente, da organização dos espaços e dos tempos

- existência de “código da não-discriminação em educação, dispositivo pedagógico ajustado à realidade de cada escola e produzido por toda a comunidade educativa, visando o combate a todas as formas de discriminação, conscientes e inconscientes por forma a desenvolver, em todos os seus membros, atitudes positivas face à diversidade cultural e práticas consentâneas.

A figura do mediador sócio-cultural

Em Portugal, a mediação sócio-cultural surge, por um lado, ligada ao contexto da imigração, e consequentemente, a minorias étnicas, e, por outro lado, está também ligada a contextos multiculturais, os quais muitas vezes se transformam em contextos de exclusão social. Segundo o estudo de Oliveira e Galego (2005), “a mediação sócio-cultural em Portugal tem como palco de desenvolvimento contextos de imigração e minorias étnico-culturais”.

A Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos, a Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, a Associação Cultural Moinho da Juventude e o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação podem ser considerados os grandes pioneiros na divulgação e aplicação desta estratégia em Portugal. Graças a estas entidades, a figura do mediador e o conceito de mediação foram ganhando significado a nível nacional, com maior incidência nos meios escolares, através da organização e administração de cursos de formação de mediadores, que se realizaram apesar da ausência de uniformidade em termos de duração e em termos de conteúdos programáticos, bem como de homogeneidade nos critérios de

recrutamento e selecção dos mediadores. As autoras do estudo concluem que o facto de a mediação sócio-cultural não constituir um sector de actividade estruturado compromete a continuidade da figura do mediador.

Augusto Santos Silva (cit. in Oliveira e Galego, *op. cit.*: 32), refere que o conceito de mediação em Portugal varia segundo a perspectiva da sua actuação e do seu campo de aplicação, podendo distinguir-se, para além da mediação como acordo entre partes (desenvolvida no campo da justiça):

- a mediação como qualificação das partes (os agentes de mediação procuram valorizar e afirmar as diferenças culturais, étnicas e sociais dos grupos minoritários, marcados pela diferença, desigualdade e incomunicação, de modo a diminuir as barreiras sociais e culturais e a descobrir na diferença uma riqueza própria);

- a mediação como integração (os agentes da mediação funcionam como facilitadores de integração, procurando construir pontes que tornem possível a comunicação entre as culturas, o relacionamento social e institucional entre actores com universos simbólicos e normativos diferenciados).

Têm sido também utilizadas várias designações para referir o mediador, tais como mediador jovem urbano, mediador sócio-cultural, mediador comunitário, mediador intercultural, até mediador escolar, entre outras. Em 2002, o ACIME altera a designação de mediador cultural para mediador sócio-cultural, na medida em que “a experiência tem demonstrado que a existência de diferentes códigos culturais, quando conjugada com situações de exclusão social prolongada, exige formas activas de promoção do diálogo intercultural, se quisermos promover a inclusão e maior coesão social” (ACIME; 2002: 54).

O primeiro documento que refere a figura do mediador é o Despacho n.º 147/96 de 8 de Julho, que define os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, prevendo, entre as condições especiais de que podem beneficiar para o desenvolvimento dos respectivos projectos, a alínea f) possibilidade de recurso ao apoio de animadores/mediadores. Posteriormente, o Despacho Conjunto n.º 132/96, de 27 de Julho, abre caminho para a institucionalização da mediação ao aprovar a execução de um programa de tempos livres para jovens e crianças dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar. No

entanto, o documento que, explicitamente, reconhece a figura do mediador é o Despacho Conjunto n.º 304/98, de 24 de Abril, que ao abrigo do Despacho n.º 132/96, determina que se aplique o desempenho das funções do mediador cultural para a educação, referindo que cabe ao Ministério da Educação definir as funções e o perfil adequado para o exercício dessa actividade.

O Despacho Conjunto n.º 942/99, de 3 de Novembro, representa um avanço na regulamentação da figura do mediador ao nível da remuneração, do acompanhamento e da avaliação do seu desempenho.

Em 2000, o Despacho Conjunto n.º 1165/2000 cria um grupo de trabalho para avaliar o papel dos mediadores nas escolas e para proceder ao levantamento das escolas que necessitassem de um mediador. Este grupo avalia positivamente o papel dos mediadores e confirma o interesse por parte das escolas nesta figura, reconhecendo a utilidade do seu papel, considerando que “todavia a sua existência não se deve limitar a uma determinada origem étnica ou cultural, na medida em que se poderá vir a revelar útil em todas as áreas nas quais se torna necessário promover o diálogo intercultural e a inclusão social” (ACIME, 2002).

A Lei n.º 105/2001 estabelece o estatuto legal do mediador sócio-cultural. Este é um passo importante para o reconhecimento desta figura, uma vez que afirma que a mediação pode ser exercida em escolas e em outros locais públicos, através “da celebração de protocolos entre o Estado ou autarquias locais, com associações, cooperativas, ou empresas de prestação de serviços, para o efeito constituídas ou a constituir por pessoas pertencentes a grupos étnicos ou imigrantes”. Por outro lado, refere que sempre que não for possível a celebração de protocolos “na contratação deve ser dada preferência a pessoas pertencentes a grupos étnicos ou imigrantes que revelem competências de mediação sócio-cultural e conhecimentos das características sócio-culturais das comunidades alvo”.

No artigo 1º, a Lei afirma que o mediador sócio-cultural “tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social”, exercendo as suas funções em escolas e outros organismos públicos em que o exercício das suas funções se vier a revelar necessário”.

No artigo 2º da Lei, refere-se que mediador sócio-cultural promove o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e a inclusão social e definem-se as suas competências e deveres, cabendo-lhe: a) colaborar na prevenção e resolução de conflitos sócio-culturais e na definição de estratégias de intervenção social; b) colaborar activamente com todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa; c) facilitar a comunicação entre profissionais e utentes de origem cultural diferente; d) assessorar os utentes na relação com profissionais e serviços públicos e privados; e) promover a inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições; f) respeitar a natureza confidencial da informação relativa às famílias e populações abrangidas pela sua acção.

Em relação à formação, o artigo 4º deste Diploma refere que “os mediadores sócio-culturais frequentarão cursos de formação que tenham em conta uma matriz com conteúdos comuns, que permita, nomeadamente, promover o diálogo intercultural entre todos os cidadãos, a que serão acrescidos módulos de formação que tenham em consideração a especificidade própria de cada comunidade, no sentido de viabilizar a relação intrínseca entre formação, certificação e mercado de trabalho”.

O *Documento Orientador - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, (Programa para a integração dos alunos que não têm o Português como língua materna) publicado em 2006, prevê o recurso eventual a mediadores “com capacidade de produzir mudança, colaborando nos trabalhos a desenvolver” e à mediação linguística, podendo, neste caso, “recorrer-se a alunos ou outros elementos da comunidade educativa ou assistentes linguísticos”¹³.

Diversidade e educação inter/multicultural

Precisando conceitos

Enfim, estamos agora chamando de *intercultural* a este *complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente* (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e *polifonicamente* (expressando através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) *os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais* (Fleuri, 2005).

¹³ - *Documento orientador - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, homologado em 14-12-2005, 12-13.

Como realça Fleuri, uma grande diversidade de termos e concepções tem vindo a ser utilizada para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos. No entanto, é preciso estarmos cientes de que os mesmos termos têm sido empregues para indicar concepções distintas.

O termo “multicultural” tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma *realidade de coexistência de diferentes grupos culturais* num mesmo contexto social. Nesta direcção, apontam Cortesão e Pacheco (1993: 54) afirmando que “multicultural [é] entendido como uma constatação de presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades” ou ainda Leurin (cit. in Peres, 1999) que afirma: “Com o termo multicultural define-se a situação das sociedades, grupos ou entidades sociais, nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a culturas diferentes vivem juntos, qualquer que seja o seu estilo de vida”. Este vocábulo também tem designado diferentes perspectivas de *respostas a esta realidade social multicultural*. Pode, inclusivamente, representar *concepções pedagógico-políticas divergentes*: umas defendem um modo de aproximar as *diferenças etnoculturais*, *isolando-as reciprocamente*, levando ao enclausuramento ou guetização; outras propugnam a perspectiva intercultural de *convivência democrática* entre todos os grupos diferentes.

Para Wieviorka (1999), o substantivo “multiculturalismo” e o adjetivo “multiculturalista” são de uso recente e remetem para três níveis que correspondem a três abordagens diferentes que na prática se articulam, nomeadamente: a abordagem sociológica (segundo a qual o multiculturalismo constitui o problema gerado pelas diferenças culturais e tensões que estas provocam no seio da sociedade, chamando a atenção para o facto de não só as sociedades como também os seus membros serem cada vez mais multiculturais); a abordagem “ideológico-normativa” que, ao privilegiar a reflexão sobre as vantagens e inconvenientes que as medidas jurídicas ou políticas multiculturalistas acarretam para a sociedade, encara o multiculturalismo como uma resposta eventual; finalmente, a abordagem “programática e política” que se interessa pela compreensão das modalidades do aparecimento, funcionamento e efeitos do multiculturalismo.

Relativamente ao último aspecto, este autor debruça-se sobre as modalidades institucionais e políticas que se reclamam do multiculturalismo. Analisando as experiências levadas a cabo no Canadá, Austrália e Suécia, Wieviorka conclui que, nestes países, as políticas do multiculturalismo adoptadas na década de setenta, não separam a questão cultural da questão económica, podendo, assim, falar-se de “multiculturalismo integrado que se caracteriza por não separar as exigências sociais dos grupos minoritários das suas exigências culturais, as necessidades económicas gerais do país dos seus valores políticos, morais e culturais” (Wieviorka, *op. cit.*: 15). Em contrapartida, afirma que nos Estados Unidos a característica fundamental do multiculturalismo consiste na sua separação em duas lógicas distintas, uma de natureza social, outra de natureza mais cultural, podendo falar-se, neste caso, de “multiculturalismo estilhaçado”.

O termo “multiculturalidade”/“multiculturalismo” é considerado por Wieviorka (cit. in Stoer e Cortesão, 1999: 24) um conceito *complexo e ambíguo*. Dado que, segundo este autor (*op. cit.*: 44), a palavra remete “para imagem da simples coexistência democrática de culturas já estabelecidas”, não tendo em conta “o reconhecimento das diferenças culturais na sua renovação permanente e a recusa de as definir de uma vez por todas”, ela está actualmente “senão gasta, pelo menos datada”.

Também Cortesão (2004), Stoer e Cortesão (1999: 22, 23) e outros por eles referidos, como Zizek e Sousa Santos, alertam para os riscos do “multiculturalismo benigno ou condescendente” que pode levar a formas graves de exclusão, conduzindo “os grupos minoritários a um certo isolamento, mesmo em casos extremos, até à guetização”:

A multiculturalidade é ainda um fenómeno perturbante para muitas pessoas e a forma de o encarar resume-se habitualmente a um de dois caminhos: através de uma postura etnocêntrica que julga os outros como errados se não partilharem dos nossos valores e dos nossos padrões e que pode chegar até ao racismo, ou através de um fenómeno que se tem vindo a acentuar na Europa e que nas ciências da educação se designa por multiculturalismo benigno ou condescendente, isto é, abordar a diferença através dos seus aspectos folclóricos sem atender às verdadeiras questões de fundo, as culturais, que são muito sérias e por vezes muito difíceis de resolver (Cortesão, 2004).

O termo “pluricultural” limita-se a caracterizar a existência de uma pluralidade de culturas, não realçando o contacto entre elas. Em transcultural, o prefixo “trans” evidencia o movimento de passagem de uma situação cultural a outra.

Por sua vez, o adjetivo “intercultural” tem caracterizado realidades e perspectivas distintas e conflitantes entre si: alguns reduzem-no ao significado de *relação entre grupos “folclóricos”*; outros ampliam o conceito de interculturalidade de modo a *compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano*; há ainda quem considere interculturalidade como sinónimo de “*mestiçagem*” (Fleuri, *op. cit.*)

Para Abdallah-Pretceille (cit. in Peres, 1999: 51), o prefixo “inter” sublinha o “processo dinâmico de interacção entre indivíduos ou grupos, envolvendo, simultaneamente, representações sociais e mentais no seio desse mesmo processo”.

“A problemática intercultural está relacionada com o diálogo e a comunicação, com a abertura ao outro, às culturas, às línguas, às relações internacionais”, afirma Ramos (2001: 156), para quem “a noção de intercultural implica relação, processo, dinâmica, a tomada em conta das identidades (individuais e colectivas) das interacções entre indivíduos e grupos”.

Stoer (2001: 265) utiliza a expressão *inter/multicultural* defendendo que a educação multicultural, que se desenvolveu “como um modelo de educação para a sociedade multicultural”, e a educação intercultural, que “se tem desenvolvido como processo de interacção e integração onde o convívio intercultural prefigura a sociedade baseada no pluralismo cultural, são movimentos que, longe de se oporem, “não só se complementam como se reforçam [...]”.

Para Cortesão e Pacheco (*op. cit.*), o conceito *intercultural*, entendido como “percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento-reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo”, é mais abrangente que o conceito multicultural devendo existir uma dinâmica interactiva entre ambos.

De acordo com Vieira (2000: 56-57), o conceito *intercultural* pressupõe “uma preocupação de comunicação entre indivíduos portadores de diferentes culturas”, implicando as noções de “reciprocidade” e de “troca na aprendizagem”, ou seja, o diálogo entre as diferenças culturais. “Metaforicamente, uma salada de frutas que não anula os diferentes sabores presentes no todo”.

Em suma, o interculturalismo representa “um avanço em relação ao multiculturalismo, vai mais além da simples coexistência entre culturas diferentes, sem para tanto empreender a sua fusão num modelo comum, “melting-pot” impregnado de um novo contrato social” (Peres, 1999: 52).

Gênese da educação inter/multicultural

Cada vez mais os processos de globalização das chamadas sociedades modernas não permitem que se possa sustentar a ideia de sociedades monoculturais, marcadas pela homogeneidade da língua, dos costumes, de comportamentos e atitudes e o mais que isso possa significar. Assim, a diversidade e a pluralidade cultural tornam-se questões do tempo de agora, tempo moderno, em que povos e culturas se confrontam em espaços nacionais e translocalizados (Gusmão, 2004: 62-63).

Embora as relações entre indivíduos de diferentes culturas existam desde sempre, é certo que só recentemente as sociedades ocidentais têm manifestado preocupação em olhá-las de outro modo. Com efeito, na opinião de Provencal, citada por Gusmão (2004: 62), “o problema está em compreender que é da natureza das sociedades serem multiculturais e tentar compreender por que só agora, em toda a realidade do mundo moderno, o multiculturalismo se torna uma forma de invenção social”.

Segundo Clanet (cit. in Neto, 1993: 30), a “necessidade de se instaurar e de se implementar um diálogo entre culturas advém do fracasso da sociedade colonialista, de dificuldades de integração de comunidades migrantes ou de outras subculturas e do marasmo engendrado pela crise da civilização ocidental”.

De acordo com Stoer (2001), nos últimos trinta anos do século XX, o inter/multiculturalismo colocou-se nas agendas do dia por dois motivos:

- 1) o *fenómeno da globalização* que aproxima as culturas e, paradoxalmente, realça as diferenças entre elas, facto que nos condena a “pensar a unidade humana na base da sua diversidade cultural” (Archer, cit. in Stoer, *op. cit.*);
- 2) o *fenómeno do racismo* na Europa associado à imigração.

Daí que o sociólogo Carlos Alberto Torres (*ibidem*), inquirido sobre o significado do multiculturalismo nos Estados Unidos da América, tenha respondido: “ Creio que [a multiculturalidade] é o tema de transição do século. É o tema que vai marcar a crise e a resposta da educação frente às exigências e aos desafios do futuro [...]”.

Para melhor compreendermos a génese da educação inter/multicultural, Stoer (*ibidem*) refere a evolução que ocorreu, sobretudo ao longo do século XX, na relação entre educação e Estado, por um lado, e entre escola e mundo do trabalho, por outro:

1) A “escola para todos” ou “escola de massas”, concebida pelo Estado-educador ou Estado-Providência ou ainda Estado de Bem-Estar, é norteada pelo princípio da igualdade de oportunidades realizado através da garantia de *acesso* à escola para todas as crianças. Para combater o insucesso escolar causado pelo “*handicap* sócio-cultural” dos alunos, promove-se a educação compensatória numa escola que se caracteriza por uma concepção da criança/jovem como uma tábua rasa que deve ser libertada de todos os seus particularismos; pela afirmação do valor universal da cultura; pela libertação da tradição e assunção de valores com base na hierarquia social (Touraine, cit. in Stoer, 2001). Ao ignorar as desigualdades de origem sócio-económica dos alunos, a escola reproduzia-as, criando, por exemplo, vias académicas e vias técnicas e profissionais. Segundo o mesmo autor, “sociedade e cultura estavam tão interligadas que a unidade de uma implicava a unidade de outra”. A escola era cúmplice de um sistema económico baseado na desigualdade.

2) A segunda forma de relação entre o Estado e educação escolar está associada à crise do Estado-regulador (crise também da escola em transição entre nacional, “espaço de cidadania”, e “espaço mundial”, segundo B. S. Santos) e à ascensão de uma nova classe média cuja mais-valia consiste no domínio do capital humano com base nos sistema educativo. Esta nova relação do Estado com a educação já não se baseia na desigualdade (determinada por factores sócio-económicos), mas sim na exclusão social (assente em factores sócio-culturais). As políticas de gestão controlada das desigualdades dão lugar a políticas de gestão controlada da exclusão [expressão que Stoer, Cortesão e Magalhães (cit. in Stoer, 2001) substituem por “surfear” ou “pilotar” a mudança] através, por exemplo, da criação de “currículos alternativos” que procuram resolver os problemas das desigualdades na escola e garantir a transição para o mundo do trabalho. Para Correia (2000), também o ensino profissional

se tende a dirigir para os estratos sociais que, tendo sido historicamente excluídos de certos níveis dos sistemas de ensino, são hoje admitidos para serem “orientados” [Bourdieu] no interior de vias de ensino, que lhes atribui o estatuto de “excluídos do interior” do próprio sistema, numa lógica onde a exclusão clara e brutal dá lugar a uma exclusão que, por ser mais leve e dissimulada, não deixa de ser socialmente menos injusta e menos sofrida.

A escola continua a excluir, quer porque mantém os excluídos no seu seio “aprisionando-os” em intermináveis esquemas de formação, quer porque envia para o mercado de trabalho indivíduos que, por não estarem em condições de competir, ficam no desemprego. Com a expansão do ensino, não há uma eliminação da exclusão, mas a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social, tornando-se a própria escola oficial obrigatória “numa fonte de injustiça social” (Stoer, 2001), pois os “excluídos da escola [...] são também excluídos do sistema” (Stoer e Cortesão, 1999: 21)

É assim que os programas de educação multicultural promovidos pelo Estado-regulador demonstram uma preocupação com “estilos de vida”, isto é, com diferenças culturais, relegando para segundo plano as “oportunidades na vida”, por outras palavras, as questões de natureza sócio-económica. Esta valorização das diferenças pelo seu lado folclórico é designada por *pluralismo cultural benigno*, conceito que abordaremos a propósito dos modelos de conceptualização/legitimação da diferença e sua relação com a educação inter/multicultural.

Educação Inter/multicultural

A partir dos anos setenta, o termo intercultural passou a ser amplamente utilizado nas Ciências Humanas. A História, a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia têm levado a interculturalidade em linha de conta nas respectivas abordagens. A natureza da presente investigação exige que situemos a inter/multiculturalidade no âmbito da Educação. Sendo impossível coligir todos os contributos dados pelos diferentes autores em relação à problemática da educação inter/multicultural, e estando conscientes da pluralidade e até ambiguidade deste conceito-chave, seleccionámos, dos textos lidos, algumas concepções que achámos pertinentes.

A educação inter/multicultural, ao propor a noção de *unidade na diversidade*, constitui-se como uma alternativa ao “*melting pot* mundial que faria de nós cidadãos de um mundo unido” (Touraine, cit. in Stoer, *op. cit.*), teoria que não assume o respeito pela diferença (Peres, 1999: 48).

Para Jordan (cit. in Peres, 1999: 72), a educação inter/multicultural deve ser “a resposta pedagógica à exigência actual de preparar futuros cidadãos, visando o seu desenvolvimento, numa sociedade praticamente multicultural e idealmente intercultural”.

“A educação multicultural é, decididamente, uma aposta da educação para todos tendo em vista o desenvolvimento de competências de interação cultural, no âmbito da implementação de uma educação para a liberdade” afirma Banks (cit. in Miranda, 2004).

Segundo Muñoz Seano (*ibid.*) “ela poderá ser entendida como a educação do Homem no conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas da sociedade em que vive”.

“A prática da educação intercultural implica uma mudança de paradigma que considera o outro e o diferente como o ponto de partida”(Perotti, cit. in Rosa, *op. cit.*).

Para Vieira (2000: 58), a interculturalidade, como alternativa à monoculturalidade existente no processo educacional, exige de todos e dos educadores, em particular, uma atitude e uma postura de quererem aprender a ensinar para a diversidade e aprenderem a ser professores interculturais, por outras palavras, “professores que possam contribuir para a construção também de crianças interculturais que, podendo ser diferentes, possam no entanto comunicar-se e respeitar-se”. Deste modo, a educação inter/multicultural, “a única capaz de permitir a diversidade na unidade”, revela preocupações de justiça social, valorizando a igualdade no combate à discriminação social (Vieira, *op. cit.*: 56).

Com efeito, embora a interculturalidade esteja muito associada aos problemas gerados no sistema educativo pela crescente presença de alunos de diferentes etnias e culturas, a educação intercultural “não deve ser encarada como uma estratégia de recurso, de implementação em contextos étnica e culturalmente heterogêneos, mas sim como uma metodologia educativa essencial na construção de uma sociedade democrática” (Rosa *et al.*, 2002: 364). Segundo Perotti (cit. in Rosa, *op. cit.*), “todos os professores devem praticar uma abordagem intercultural [porque] diz respeito a todas as crianças, tanto as autóctones como as migrantes”.

Assim, concordamos com a investigadora Casa-Nova (2005) quando afirma

Quando falamos em educação inter/multicultural queremos com esta expressão significar uma educação que contemple a diversidade cultural em termos de classes sociais, etnias e géneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos.

Defendendo também que a opção intercultural não se restringe a programas especificamente dirigidos a grupos isolados, mas deva estar presente na educação para

todos, acrescentamos a concepção defendida por Ouellet *apud* Peres (*op. cit.*) para o qual a educação intercultural constitui toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários: a) uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; b) uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; c) uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão de mecanismos psico-sociais e dos factores sócio-políticos capazes de produzir o racismo; d) uma maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum a humanidade”.

A educação intercultural articula-se necessariamente com educação para a cidadania e as iniciativas que promove correspondem a cinco preocupações/valores: coesão social (procura de uma pertença colectiva); aceitação da diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade; participação crítica na vida democrática; preocupação ecológica (Ouellet, *ibidem*).

Assim, embora as práticas de educação inter/multicultural ainda não sejam bem conhecidas e, portanto, não sejam adoptadas na maioria das escolas, algumas delas, como explica Santos citado por Stoer e Cortesão, “podem contribuir para que as diferenças sejam evidenciadas sem que se desenvolva a capacidade de identificar e de se indignar com injustiças, ou sem que se desenvolva também a necessária capacidade de convivência e aceitação crítica dessas mesmas diferenças (...) que nos oferece a compreensão da nossa própria incompletude” (Stoer e Cortesão, 1999: 25, 26).

Jordán *apud* Peres (*op. cit.*) sintetiza deste modo aquilo que a educação inter/multicultural não é: “um simples ideal pedagógico-humanista, um conjunto de actividades compensatórias dirigidas a grupos de alunos culturalmente minoritários; não incide sobre conteúdos exclusivos de determinadas áreas curriculares e, finalmente, é errado pensar que a educação intercultural se deve desenvolver apenas em escolas nas quais exista um número significativo de alunos minoritários”.

Por último, baseados em Peres (*op. cit.*) e Miranda (*op. cit.*), enunciamos alguns objectivos básicos da educação intercultural propostos por Sales e García:

- i) Oferecer as condições para a igualdade de oportunidades em relação ao acesso/sucesso escolares e para participar activamente na sociedade e na transformação da cultura, dentro de uma sociedade democrática;
- ii) Valorizar a diversidade e respeitar a diferença, instaurando um verdadeiro diálogo entre diferentes culturas que não deverá conduzir a qualquer forma de discriminação;
- iii) Procurar valores comuns, usando o diálogo como forma de intercâmbio de perspectivas culturais em busca de consensos e modelos culturais e sociais alternativos;
- iv) Desenvolver competências multiculturais;
- v) Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível;

Neste estudo, adoptar-se-á a expressão educação inter/multicultural para traduzir o carácter dinâmico, interactivo, dialógico do convívio entre diferentes culturas consideradas incompletas.

O fenómeno multicultural

Posturas ideológicas e políticas educativas

A revisão bibliográfica permitiu constatar que a problemática do inter/multicultural constitui um campo extremamente vasto e complexo. Na impossibilidade de rever todas as posturas ideológicas e todas as propostas de modelos educativos que os diferentes países têm implementado para solucionar as questões inerentes à diversidade cultural, destacamos os seguintes autores:

Wieviorka (1999: 20-21) enuncia e distingue quatro grandes lógicas da diferença cultural que convivem em permanente tensão entre modernidade e tradição:

- ✓ *Erradicação*, quando a destruição étnica é a resposta a uma suposta inferioridade social, como foi o caso dos Aborígenes da Austrália e dos Índios da América. Cuche (1999: 99) utiliza o termo “etnocídio” que remete para “operações sistemáticas de erradicação cultural e religiosa levadas a cabo junto das populações indígenas, visando a sua assimilação pela cultura e pela religião dos conquistadores”;

- ✓ *Acolhimento*, como é o caso das populações imigradas que não abandonam as tradições e a cultura de que são portadoras;
- ✓ *Reprodução*, quando os grupos pretendem, apesar da moderna vida económica e política, preservar as suas tradições e a sua cultura de origem;
- ✓ *Produção*, quando “por impacto da globalização da economia ou da internacionalização da cultura de massas de hegemonia americana” a homogeneização dá lugar à transformação cultural, como é o caso das sociedades actuais.

Ainda segundo Wieviorka (*op. cit.*), as três primeiras lógicas são constantemente penetradas e informadas pela lógica da produção, devendo o processo em que as identidades se afirmam ser pensado na perspectiva da mudança e da invenção, coexistindo modernidade e tradição numa permanente tensão dialéctica. Este autor apresenta ainda quatro pólos que balizam o espaço desejável da diferença cultural nas nossas sociedades:

a) O pólo da *assimilação* que, em nome do universalismo dos direitos individuais, retira aos indivíduos os seus particularismos culturais, minoritários, “de maneira a fazê-los aceder aos valores universais da nação e da cidadania”,

b) O pólo da *tolerância*, que admite os particularismos desde que estes não sejam geradores de conflitos;

c) O pólo do *reconhecimento*, que procura um equilíbrio entre o respeito dos particularismos e os direitos e valores universais. Em termos de multiculturalismo, “consiste em navegar entre os riscos do enclausuramento das minorias em guetos e o da sua dissolução por assimilação”;

d) O pólo do *comunitarismo*, que parte do princípio de que é possível a coexistência de comunidades no mesmo espaço político, uma vez que existem regras que definem as relações intercomunitárias e a partilha e acesso ao poder.

Peres (1999: 48-49, 69) refere que o fenómeno multicultural tem sido, a partir dos anos 60, abordado a partir de quatro posturas ideológicas e quatro políticas educativas com a mesma designação: assimilacionista, integracionista, pluralista e interculturalista.

A postura ideológica e a política educativa *assimilacionista* parte do princípio de que a cultura da sociedade de acolhimento, simultaneamente dominante e dominadora, se encontra ameaçada face à diversidade e à diferença. No campo educativo, defende-se a submissão dos grupos minoritários à cultura da maioria, ou seja, uma escola monocultural que segrega as crianças/jovens “diferentes”.

A segunda postura ideológica - *integracionista* - promove a igualdade através da diversidade, embora entenda que os grupos minoritários se devam ajustar às normas e valores do grupo dominante. No âmbito das políticas educativas, este modelo “de relações humanas” defende a convivência e diálogo entre as diferentes culturas em presença na escola, através da criação de dispositivos educativos que respeitem a diferença. Através da criação de pontes assentes nas duas margens (a do(s) grupo(s) minoritário(s) e a da sociedade de acolhimento), pretende-se combater toda e qualquer forma de discriminação.

A terceira forma de encarar o multiculturalismo - postura/política *pluralista* - respeita a diferença e considera-a uma mais-valia, defendendo a preservação das características culturais do grupo de origem na sociedade de acolhimento. Uma vez que todas as culturas são consideradas iguais e cada grupo étnico-social é livre de socializar e enculturar os seus membros, corre-se o risco de “guetização” e enclausuramento.

Finalmente, há a salientar a postura/política *intercultural* que defende a aceitação e valorização das diferentes culturas numa base “de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais”, promovendo uma relação dinâmica entre culturas.

Modelos de política multicultural

Segundo Pereira (2004: 21-24), são três os principais modelos de política multicultural adoptados pelos países mais desenvolvidos com o objectivo de lidar com a diversidade étnica na sociedade e no sistema educativo: *assimilacionista*, *integracionista* e *pluralista*.

O modelo assimilacionista

Este modelo reveste-se ainda de um carácter monocultural e etnocêntrico, pois parte do princípio que a imersão total e imediata na cultura e na língua predominantes facilitará a integração das minorias étnicas na sociedade de acolhimento. Longe de promover a

conservação dessas culturas minoritárias, cabe à escola, através de programas de compensação educativa, dar-lhes oportunidades para superar o que considera défices de conhecimentos e de competências com vista à integração económica e social desses grupos. Nem as estruturas do sistema educativo, nem o currículo escolar, nem a prática pedagógica são ajustadas a este público, sendo o insucesso escolar atribuído a dificuldades linguísticas, cognitivas ou desajustamentos culturais.

O modelo integracionista

A integração cultural pressupõe a aceitação dos aspectos da cultura da minoria que são ajustáveis à cultura dominante, havendo rejeição daqueles que possam ser considerados como uma ameaça. Relativamente à educação, este modelo visa preparar os alunos pertencentes a minorias para uma sociedade multiétnica, construindo pontes entre culturas através do combate a preconceitos e da promoção do auto-conceito e da auto-estima. Contrariamente ao precedente, a filosofia deste modelo leva a alterações no currículo, o qual passa a incluir conteúdos relativos à diversidade cultural na escola e na sociedade, fazendo com que a relação de superioridade cultural da maioria seja atenuada; quanto à atitude dos professores, estes deveriam informar-se sobre a diversidade cultural dos seus alunos e planificar e implementar as actividades tendo em conta essa mesma diversidade.

O modelo pluralista

Traduz-se, no contexto de uma sociedade, pela coexistência das culturas dos diferentes grupos étnicos, na qual as identidades culturais de cada indivíduo e a sua liberdade de escolha seriam mantidas nas mesmas condições das outras culturas. Assim, os indivíduos poderiam aceder a um estrato social superior, bem como participar numa vida social e cultural fora do contexto da sua etnia. Contudo, no conceito de pluralismo cultural, tanto se podem reconhecer as diferenças e defender que estas sejam preservadas separadamente conduzindo ao enclausuramento ou guetização (práticas e políticas segregacionistas), como promover a integração dos grupos minoritários através de maior distribuição de poder.

Modelos de conceptualização e legitimação da diferença e educação inter/multicultural

Stoer e Magalhães (2005) propõem quatro modelos da conceptualização e legitimação da diferença relacionando-os com a educação inter/multicultural:

O modelo etnocêntrico

No domínio da educação, o modelo etnocêntrico, considerado a “matriz fundadora da escola para todos, pública, estatal, moderna, republicana, monocultural”, constitui, por excelência, a abordagem monocultural (Stoer e Cortesão, 1999). As crianças e os jovens tornam-se “civilizados” e parte integrante da sociedade ocidental graças ao processo da educação através do qual se transmitem valores e saberes considerados indiscutíveis e universais. A escola reforça as desigualdades sociais, culturais e económicas ao excluir os grupos socioculturalmente minoritários, “os diferentes”, quer porque abandonam o sistema escolar, quer porque são orientados para percursos académicos menos valorizados socialmente. Este modelo relaciona-se com a educação inter/multicultural através da sua rejeição: rejeita-se “o outro”, porque “é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural)” (Stoer e Magalhães, 2005: 138, 141).

O modelo da tolerância

Um outro modelo de conceptualização/legitimação da diferença designado por “modelo da tolerância” caracteriza-se por uma abordagem da diferença “através dos seus aspectos folclóricos sem atender às verdadeiras questões de fundo, as culturais, que são muito sérias e por vezes muito difíceis de resolver” (Cortesão, 2004). Reconhecida como legítima, a diferença do outro é, arrogantemente, tolerada. Trata-se, no domínio da educação, da educação inter/multicultural benigna ou condescendente, que encara a diversidade pelas manifestações mais visíveis, que Stoer designou por *folclorização das diferenças* (Stoer, *apud* Cortesão, 2000: 44) e que pode “conduzir os grupos minoritários a um certo isolamento” ou mesmo à “guetização” (Stoer, 1999). De acordo com este autor (*ibid.*), o pluralismo cultural benigno

rege-se por actos de reconhecimento muito mais do que por actos de conhecimento cultural e caracteriza-se por “assumir automaticamente a diferença como positiva (cai-se num relativismo cultural chique e piedoso pouco problematizado e reflectido); por se admitir que basta a formação de uma atitude multicultural entre os professores para garantir a mudança educativa

(desenvolve-se a retórica da educação multicultural); enfatiza-se “estilos de vida” relegando para segundo lugar “oportunidades de vida” (elogia-se a tolerância em vez de promover a justiça social); desenvolve-se estratégias para a educação intercultural num aparente vácuo social e político assim produzindo meras técnicas descontextualizadas (desvirtua-se a educação intercultural divorciando-se da construção da sociedade multicultural).

Também na opinião de Torres (cit. in Peres, 1999: 151), a escola “desenvolve com frequência, em relação às culturas minoritárias, manifestações descontextualizadas – *“curriculum tipo turista”*”.

O modelo da tolerância tem, na sua base, a noção de um «*handicap* sócio-cultural» das crianças e dos jovens, sobretudo das minorias étnicas e das classes trabalhadoras, que a escola e professores devem compensar através da acção de uma educação inter/multicultural. “Ser tolerante é, neste sentido, reconhecer a diferença sem a querer conhecer, ou, por outras palavras, querer ‘resolver a questão da diferença através de uma preocupação com “estilos de vida [diferenças culturais] relegando para segundo lugar as oportunidades na vida”, isto é, as questões de natureza sócio-económica (Magalhães e Stoer, 2003: 7).

O modelo da generosidade

De acordo com Stoer e Magalhães (2005: 138), no modelo da generosidade, a diferença do “outro” “é assumida como uma construção do próprio Ocidente” cuja culpa se converte num programa político de “cuidar do outro”, dando voz àqueles que, mesmo que não queiram, têm que falar.

Nos seus trabalhos, Stoer e Cortesão propõem a educação inter/multicultural crítica como

movimento contra-hegemónico (com as suas preocupações emancipatórias face à mercadorização da educação, face à individualização da responsabilidade, e no que diz respeito ao seu combate, por exemplo, ao daltonismo cultural e à sua promoção no desenvolvimento de bilinguismo cultural) e que defende que um princípio ético e político de justiça social [...] Expressando esse movimento contra-hegemónico ao nível da educação escolar, estará o agente educativo “relocalizado”, articulado em rede, parceiro de um processo de desenvolvimento local integrado, inter/multicultural na sua gestão da diferença e na sua capacidade de promover o bilinguismo cultural (Stoer, 2001: 266, 271).

Dado que as sociedades “tendem a fragmentar-se muito mais do que homogeneizar-se sob o impacto da globalização da economia” (Wieviorka, cit. in Stoer, 2001: 263), a educação inter/multicultural desenvolve-se, para Stoer (*op. cit.*), contra este processo de

fragmentação através do desenvolvimento de um bilinguismo cultural tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica na base de uma recomposição de saberes (em vez da sua acumulação [Correia, 1998], e onde os saberes, sobretudo locais, são (re)valorizados [Stoer e Cortesão, 1999b.].

Para Stoer e Magalhães (2005: 138, 139, 141), a construção de uma educação inter/multicultural «crítica» constitui-se como uma proposta do modelo de generosidade “que combate a redução das diferenças à sua componente folclórica e que se opõe, sobretudo, à educação inter/multicultural «benigna»”.

Aqui, em vez da ‘resolução da questão de diferença através de técnicas educativas imbuídas de racionalidade instrumental, assume-se a necessidade de construir pontes entre culturas conceptualizadas como ‘incompletas’. O outro tem que ser conhecido através da educação e não simplesmente reconhecido e, mais, o conhecimento do outro funciona como um auto-conhecimento emancipatório (Stoer e Magalhães, 2005: 140).

O modelo relacional

A constatação de que o multiculturalismo crítico/acção anti-racista não consegue renovar o inter/multiculturalismo levou Stoer e Magalhães (2005) a defenderem a necessidade de uma reconfiguração da educação inter/multicultural, o que implica uma nova atitude epistemológica e política baseada na proposta de pensar a(s) diferença(s) a partir dela(s) própria(s) e não a partir dos discursos sobre ela(s). Tomando como ponto de partida a proposta “de pensar a diferença na sua incomensurabilidade”, propõem o modelo relacional fundado na assunção de que ‘a diferença somos nós’, isto é, o “outro” é diferente e “nós” também somos e “a diferença está na relação entre diferentes” (*ibid.*: 137- 140). Este modelo exige um novo discurso que se assume *da* diferença, e não *sobre* a diferença. Deste modo, as diferenças assumem-se como agência e deixam de aceitar passivamente os discursos sobre elas, mesmo os mais generosos, sendo o essencial dos seus programas a sua assunção como sujeitos da sua enunciação, isto é, sujeitos do discurso sobre si próprias.

Segundo os autores, o modelo relacional possui potencialidades extremamente ricas para se repensar a educação inter/multicultural que se torna o lugar do encontro/confronto de diferenças e da sua negociação e o lugar ele próprio agenciado pela diferença, o que pode implicar estar simultaneamente na ponte *e* nas margens:

Os *curricula*, os dispositivos e os processos de ensino-aprendizagem devem repercutir essa perspectiva segundo a qual se assume, relacionalmente, a incomensurável diferença dos outros e da nossa própria, ao mesmo tempo que não podem soçobrar nos braços do voluntarismo e da ingenuidade, por exemplo em relação às características extremamente selectivas dos novos mercados de trabalho (Stoer e Magalhães, 2005: 140).

Este modelo não propõe a “emancipação da diferença para se acabar com ela, mas, pelo contrário, visa lidar com a diferença através de um contínuo processo de negociação”.

Em suma, como podemos constatar, o multiculturalismo conduz a posturas ideológicas e à implementação de políticas educativas diferentes e, inclusivamente, opostas como são exemplos a *lógica do reconhecimento* (Wieviorka), a *política pluralista* (Peres), o *modelo pluralista multicultural* (Pereira), o *pluralismo cultural benigno* (Stoer, 1999) e o *modelo da tolerância/multiculturalismo benigno ou condescendente* (Stoer e Magalhães), cujos pressupostos podem conduzir, como alertam estes autores, a situações de assimilação ou de guetização cultural. Como refere Rex (cit. in Wieviorka, *op. cit.*: 25): “O multiculturalismo é um ideal social e político socialista. A grande dificuldade é que sob este nome pode ser defendida uma alternativa fraudulenta que separa o multiculturalismo da igualdade de oportunidades”. Neste mesmo sentido, alerta Magalhães (cit. in Lobo, 2005) ao afirmar que “Quando se desenvolvem políticas e dispositivos pedagógicos é preciso ter a noção de que isso se faz com base numa determinada perspectiva e atitude sobre a diferença”.

Escola portuguesa e multiculturalidade - breve historial

De um sistema construído para o ensino de elites, a escola é, presentemente, uma escola de massas caracterizada pela diversidade cultural, pois é habitada por uma população cada vez mais numerosa e heterogénea com características bastante diferentes daquelas para as quais ela tinha sido concebida: os alunos brancos da classe média e média-alta urbana, professando a religião católica (Stoer e Cortesão, 1999; Cortesão, 2000; Silva, 2001).

Como afirmam Stoer e Cortesão (*op. cit.*: 18) “Ao ir-se instalando a diversidade na escola cresceram os problemas a enfrentar: os alunos (...) não são já maioritariamente oriundos de classes médias urbanas (sendo portanto social e culturalmente muito diversificados)”. Estes novos públicos, segundo Cortesão (2000: 19), são “socializados noutros valores, de acordo com outras regras, tiveram outro tipo de vivências, têm outros

conhecimentos, possuem outros interesses, outras inquietações, outras formas de estar na vida”.

Na origem desta diversificação, podemos apontar: o alargamento da escolarização a crianças portuguesas que habitualmente não eram escolarizadas; a descolonização dos países de África, após o 25 de Abril de 1974, altura em que deram entrada nas escolas os filhos em idade escolar de meio milhão de cidadãos oriundos das ex-colónias; a chegada de grande número de imigrantes provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa que, devido ao agravamento, por razões económicas ou políticas, das condições de vida no país de origem, vinham em busca de uma melhoria em Portugal na sequência da adesão à Comunidade Económica Europeia; a procura de Portugal, a partir dos anos 90, por parte de muitos brasileiros e, mais recentemente, por cidadãos de um número muito variado de países, especialmente russos, ucranianos e chineses.

Face à diversidade de povos e de culturas em toda a Europa e à necessidade de assunção dos diferentes “patrimónios, [...] heranças culturais múltiplas introduzidas pelas migrações dos últimos trinta anos”, o Conselho da Europa defende uma educação intercultural “como parte integrante da educação [...] contra a tolerância e o racismo” (Entreculturas, 1995).

Perante a crescente heterogeneidade de alunos no sistema educativo e a incapacidade de respostas por parte da escola a esta realidade, só no início da década de 90 se começou a contrariar esta “cegueira” cultural, altura em que se assistiu, em Portugal, ao início de uma política de natureza multicultural com o objectivo de responder aos “problemas da diversidade cultural, resultantes do fenómeno da imigração, mas também para encarar com outra atitude, que não a dos fatalismos crónicos, os velhos problemas da escolarização das nossas tradicionais minorias” (Souta, 1997: 59).

De acordo com estudos sobre a política educativa levada a cabo em Portugal até meados da década de 70 (Bívar, Mónica, Matos, cit. in Rocha-Trindade, 1995: 261), o sistema de ensino, ao qual estava subjacente uma política centralizadora e etnocêntrica, tinha a função de assegurar e reproduzir a cultura e valores dominantes. A escola monocultural e meritocrática regia-se pelo princípio da neutralidade, ao proporcionar as mesmas oportunidades e o mesmo ensino a todos os alunos, considerados iguais. No início dos anos 80, a multiculturalidade ainda estava ausente dos currículos escolares, em virtude

de uma concepção homogénea da formação sociocultural portuguesa. O problema do insucesso escolar deveria ser resolvido através de programas de compensação educativa visando a superação dos défices de conhecimentos e de competências (Cortesão, 2000).

Segundo Dietz (cit. in Casa-Nova, 2005), “a porta de entrada do multiculturalismo no sistema educativo foi a discussão acerca do rendimento escolar das crianças provenientes de minorias (étnicas, culturais, religiosas, etc.)”. A diversidade, “tendo apenas como foco de análise os imigrantes e descendentes de imigrantes de classes sociais e minorias étnicas desfavorecidas, oriundos de países desfavorecidos”, foi considerada um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem; o multiculturalismo foi perspectivado como um “problema a resolver”.

No contexto de reforma do sistema educativo e da integração de Portugal na CEE (actual EU), é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 6/86), que estabelece o direito de todos os portugueses à educação e à cultura e determina como princípio básico da educação a “abertura dos valores da convivência cultural e da tolerância bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem”. Esta Lei veio consagrar, no campo da educação, os princípios democráticos e pluralistas proclamados na Revolução de Abril de 1974, criando o regime jurídico de autonomia e introduzindo o princípio da diferenciação e diversificação curricular. No entanto, como refere Souta (*op. cit.*: 54), “As mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa são ignoradas pela LBSE [...] que deixa de fora a educação multicultural”.

Segundo Stoer (cit. in Souta, *op. cit.*), a Reforma Educativa preocupou-se “muito pouco com a cultura local, a cultura rural, a cultura dos ciganos, a cultura dos alunos oriundos dos PALOP, as culturas trazidas pelos filhos dos imigrantes”.

Em 1991, pelo Despacho Normativo nº 63/91, de 18 de Fevereiro, é criado, na dependência do Ministro da Educação, o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), hoje designado Secretariado Entreculturas, para procurar compreender e diminuir as causas do insucesso escolar de grupos minoritários, principalmente cabo-verdianos, a nível do 1º ciclo de Ensino Básico. Foram definidos, como objectivos principais, “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema

educativo, os programas que visem a educação para os valores de convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”

Deve-se a este organismo, através do Despacho nº 170/ME/93, a criação e o desenvolvimento do Projecto de Educação Intercultural (PEDI) que visava “incrementar a igualdade no acesso e usufruto dos benefícios da educação, da cultura e da ciência” bem como “considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações servidas pelas escolas abrangidas”. Pretendia-se ainda a formação de professores na área da interculturalidade. Entre 1993-1995, implementam-se, a título de experiência, projectos em escolas do 1º e 2º ciclos, sobretudo da zona de Lisboa, com maioria de alunos africanos e luso-africanos que apresentavam elevadas taxas de insucesso escolar. Passados esses dois anos, a rede de escolas é alargada, passando à segunda fase do Projecto de Educação Intercultural, o qual não chegou a ser implementado em todas as escolas da rede pública como previsto. Embora tenha sido a primeira medida de discriminação positiva por parte do Governo, os objectivos propostos não foram atingidos, por razões que se prendem com a primazia dada à resolução de problemas de natureza económica, face às carências com que se debatiam as escolas abrangidas, e com factores como “o tratamento da diferença cultural na base de estereótipos e não num conhecimento aproximado das diversas culturas em presença, bem como uma actuação baseada no pressuposto de que cada etnia constitui um bloco homogéneo, uniforme, negligenciando-se as suas diferenciações internas” (Casa-Nova, 2005).

Paralelamente, ainda em 1993 e por iniciativa deste Secretariado, nasce a Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI), responsável pela realização de acções de formação nesta área.

Em finais de 1995, o governo cria a figura do Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros, competindo-lhe a tarefa de integração e protecção de imigrantes e minorias étnicas.

Em 1996, com o objectivo de diminuir o abandono e insucesso escolares no 3º ciclo, criaram-se os Currículos Alternativos visando a inclusão de jovens votados ao insucesso no currículo nacional. No entanto, segundo Casa-Nova (*op. cit.*), a própria designação “indicia uma subalternidade em relação ao currículo padrão” e, ao dificultarem o prosseguimento de estudos pelo leque de disciplinas oferecidas/eliminadas, pouca eficácia tinham no

combate às desigualdades, “perpetuando-se assim a desigualdade sob a capa de uma discriminação positiva”.

Também em 1996, são criados, pelo Despacho 147/B/ME/96, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) “em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes”. Apesar da referência feita no preâmbulo e de algumas escolas integradas nos TEIP já fazerem parte do projecto de educação intercultural, não existe neste Despacho qualquer alusão à educação intercultural. Sendo uma medida de discriminação positiva, “não possuía no entanto como fundamento ideológico atender à diferença cultural”, ficando a critério das escolas contemplá-la ou não no seu Projecto Educativo. Na opinião de Souta (1997: 71), “o primado da gestão dos recursos do sistema e do funcionamento da escola como organização” sobrepôs-se “às preocupações reais de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos”.

Entendendo que a interculturalidade transcende o próprio sistema educativo devendo ser uma realidade assumida por toda a sociedade, o Despacho Normativo nº 5/ 2001, de 1 de Fevereiro, substitui o SCOPREM pelo Secretariado Entreculturas, com mais competências que o seu antecessor. Além disso, o termo interculturalidade passa a ser mais usado e é dada maior destaque aos aspectos positivos da diversidade. O Entreculturas, por sua vez, foi incorporado no Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) em Janeiro de 2004, data a partir da qual a educação escolar dos imigrantes e minorias étnicas entra no seu âmbito de acção.

No que diz respeito à Religião, o Decreto-Lei nº 329/98 institucionaliza a diversidade religiosa nas escolas públicas portuguesas, acabando com a exclusividade da religião católica, pois passam a poder ser ministradas aulas de confissão religiosa com implementação no país.

O Despacho 123/ME/89 de 25 de Julho estipula o apoio pedagógico complementar (APA) na língua portuguesa a filhos de migrantes oriundos da União Europeia.

O Decreto-Lei nº219/97, de 20 de Agosto, relativo à atribuição de equivalências (Artigo 16º), estipula que os alunos que integrem o sistema educativo nacional através do processo de equivalências beneficiem de apoio pedagógico, adequado à sua situação e às

suas necessidades, designadamente no domínio da língua portuguesa, e que, as escolas procedam “a uma avaliação diagnóstica do aluno, elaborando, de seguida, um plano individual de apoio pedagógico.”

A nível do enquadramento legal do ensino do Português como língua segunda, o Decreto-Lei 6/ME/2001 de 18 de Janeiro vem consagrar o Português como língua segunda, explicitando no artigo 8º que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda aos alunos cuja língua materna não é o português”, com vista ao sucesso escolar e educativo destes alunos. Com a publicação deste Decreto-Lei, criam-se espaços de inovação pedagógica para que a escola possa responder eficazmente e com qualidade aos interesses e necessidades dos alunos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas através da criação de situações de aprendizagem que impliquem os alunos como produtores de conhecimento.

Relativamente ao apoio prestado pelas escolas aos alunos que têm o Português como língua não materna, de acordo com os dados que constam do documento *Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa com língua não materna* (DEB, Janeiro 2003) a Direcção Regional de Educação do Norte foi a que deu maior apoio a estes alunos, sendo que as restantes Direcções Regionais de Educação “não o consideraram [o apoio educativo] ou recorreram ao apoio dentro das próprias áreas curriculares” (p. 18). Através deste estudo, conclui-se que “em todas as regiões o número de alunos sem apoio específico é superior ao número de alunos com apoio específico” (p. 20) e que “as escolas estão pouco sensibilizadas para as potencialidade da utilização de mediadores” (p. 20) prevista pela Lei nº105/2001, de 31 de Agosto. Apesar de o recurso a mediadores sócio-culturais não ser frequente, é a DREL que mais recorre a estes profissionais, sobretudo para as comunidades cigana e cabo-verdiana¹⁴.

Mais recentemente, o Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro, estabelece “os princípios e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver [...] no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”, mencionando que o referido documento “aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico inseridos no sistema

¹⁴ *Idiomático.- Revista digital de didáctica de Português Língua Não Materna*
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/06/03.html>

educativo nacional cuja língua materna não seja o português”. Surge, então, o “Documento Orientador – Português Língua Não Materna no currículo nacional” cujos princípios “devem presidir à tomada de decisões para responder às novas realidades escolares e avançar com medidas que possibilitem a eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional”.

A preocupação com a integração dos imigrantes e seus descendentes está ainda bem patente no “Anteprojecto - *Plano para a Integração dos Imigrantes*”, da responsabilidade da Presidência do Conselho de Ministros /ACIME datado de 15-12-2006, que esteve em discussão pública até 5 de Janeiro do corrente ano. No âmbito da Educação (pontos 32 a 46), para além de medidas como a preparação de professores para a interculturalidade, destacamos as seguintes: “Adequação de estratégias de acolhimento na escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes” (ponto 34), “Envolvimento das famílias imigrantes na escola” (ponto 35), “Envolvimento de mediadores socioculturais em contexto escolar” (ponto 36), “Valorizar o papel dos professores no acolhimento e integração de alunos descendentes de imigrantes” (ponto 37), “Apetrechamento das escolas com materiais interculturais” (ponto 38).

Professor monocultural vs professor multicultural

Num artigo intitulado “Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica»”, Stoer (1994) problematiza a construção de tipos-ideais de professor: “o professor monocultural” e “o professor inter/multicultural”, que procuram configurar diferentes formas de olhar *a* e trabalhar *com* a diferença em função das estruturas e das dinâmicas sociais.

São dois tipos-ideais de professor que simultaneamente se opõem e se complementam num eixo de homogeneidade/heterogeneidade. De facto, uma vez produzida a relação de oposição, as categorias são interdependentes, isto é, sem “professores monoculturais” não existem “professores inter/multiculturais” e vice-versa. Embora haja na escola portuguesa uma oscilação entre estes dois modelos de professor, na actual conjuntura o modelo do “professor monocultural” surge hegemónico” (Stoer, 2001: 264)

No quadro da Escola tradicional da modernidade, caracterizada por ser totalmente reguladora, o professor é *detentor* e fiel *depositário* do saber e, investido do poder que lhe é explicitamente atribuído pela instituição, o seu papel “consiste em passar o saber e a cultura, tanto quanto possível intactos, às gerações seguintes” (Cortesão, 2001: 290). O professor “monocultural” ou “culturalmente daltónico” (*ibidem*) encara os seus alunos

iguais em direitos e deveres, procura que os seus ensinamentos, dirigidos ao aluno médio, sejam entendidos por todos de forma semelhante, isto é, traduz, explica e simplifica o conhecimento científico que outros produzem de forma a torná-lo acessível a “muitos como se fossem um só” (Barroso, 2000). Trata-se de um ensino predominantemente expositivo, em que o papel institucionalmente atribuído ao professor é, segundo Bernstein, o de “bom tradutor”. Espera-se que os alunos, concebidos como receptores passivos, acumulem e reproduzam os saberes que lhes são transmitidos num processo que Freire denomina de “educação bancária” (Cortesão, 2000: 36, 38; Cortesão, 2001: 290, 291).

Defensor de uma escola meritocrática - embora, segundo Hargreaves, (2004: 9) “de raiz democrática, pois à partida todos têm a mesma possibilidade, ainda que orwellianamente uns tenham mais hipóteses de sucesso que outros” - , este professor “considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula, veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos”. Nas suas práticas pedagógicas, não considera a diversidade de culturas presentes na sala de aula, pelo facto de frequentemente apenas “reconhecer” a existência de diferenças culturais e raramente as procurar “conhecer”; assim, não atende à heterogeneidade e tenta ser o mais imparcial possível considerando que todos os alunos têm direito às mesmas oportunidades (Stoer, 1994).

Segundo Cortesão (2001: 291-293) “Procura-se que se instale na escola um clima de segurança, de continuidade de saberes e de uma cultura perene, não questionada, que é necessário preservar e transmitir [...] os processos educativos em geral instituem-se como “formas de transmissão e de manutenção no espaço e no tempo da identidade nacional e da cultura dominante”.

No entanto, a preocupação com o (in)sucesso e a tomada de consciência da heterogeneidade, com a igualdade de oportunidades de sucesso, fez surgir um conjunto de orientações educativas visando o desenvolvimento do professor “daltónico” (Cortesão e Stoer, 1996). É assim que, em oposição ao tipo-ideal anteriormente caracterizado, Stoer (1994) propõe a construção do professor inter/multicultural.

Para tal, o professor precisa não só de ter e produzir um conhecimento sócio-antropológico sobre os alunos com quem trabalha mas também de usar esse conhecimento para repensar formas e conteúdos do trabalho que vão ao encontro dos saberes, valores, competências, necessidades dos grupos com diferentes origens sócio-culturais; não se

limitando a ser um mero tradutor/reprodutor do conhecimento, ele vai recriar os conteúdos e/ou os materiais e/ou as metodologias de trabalho que julga serem os mais adequados, construindo os “dispositivos pedagógicos ou dispositivos de diferenciação pedagógica” (Cortesão e Stoer, 1999), de modo a valorizar os interesses, os saberes e as competências que todos os alunos têm, independentemente da sua origem social e étnica, mas que não são bem aceites nem valorizados pela cultura da escola. Só deste modo será possível uma verdadeira igualdade não só no acesso mas, principalmente, no sucesso de todas as crianças.

A necessidade de produzir conhecimento sobre as várias culturas em presença na escola, com vista a ultrapassar o nosso etnocentrismo, numa tentativa de traduzir a racionalidade transcultural (Archer, *apud* Stoer e Cortesão, 1999: 52, 53) para o campo de educação escolar, levou Stoer, Cortesão e outros autores a desenvolverem o conceito de *dispositivos de diferenciação pedagógica*: “Um dispositivo de diferenciação pedagógica tem de constituir uma proposta de trabalho que incorpore preocupações de contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitem e interagem” (Stoer e Cortesão, 1999: 60).

Tendo como principais objectivos valorizar as culturas locais e garantir a comunicação através de culturas, quer fazendo dialogar a “cultura de escola” com as culturas locais, quer tornando os actores sociais da escola e da comunidade “vulneráveis à estruturação inter/multicultural”, estes dispositivos “são propostas educativas que visam construir (...) boas pontes, que tomam em conta as margens em que apoiam”. Deste modo, “terão de valorizar também outras culturas para além da escola, estimulando, simultaneamente, atitudes reflexivas face aos processos globais de educação” (*ibidem*). A construção de genealogias, o recurso a histórias contadas por crianças, a jogos e brincadeiras, o “Código da Não Discriminação em Educação” e o Guia INTER constituem exemplos de dispositivos pedagógicos concebidos com o objectivo de implementar a educação inter/multicultural na escola. Trata-se do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas que trabalham positivamente com a diferença cultural, rentabilizando-a no processo de ensino e de aprendizagem.

Stoer e Cortesão (*op. cit.*: 50) defendem “a construção contra-hegemónica do conceito do professor inter/multicultural, a par da realização de práticas pedagógicas que, a nível da escola (...) concretizem uma política de, e para a, diferença”. Responder de forma

flexível e de acordo com os alunos e para os alunos, implica (re)contextualizar práticas e saberes. Tal significa actuar no campo da recontextualização pedagógica, na qual o professor pode reconstruir o conhecimento e proceder à sua recolocação tendo em conta as características dos alunos e o contexto em que esse conhecimento se operacionaliza. Desta forma, e através de práticas inter/multiculturais, com um quadro teórico-epistemológico explícito, os professores podem desenvolver *dispositivos de diferenciação pedagógica* que possibilitem uma boa ponte entre culturas, sendo capazes, simultaneamente, de realizar trabalhos onde os alunos possam desenvolver o seu processo de *bilinguismo cultural* (Stoer e Cortesão, 1999; Cortesão, 2000). O “bilinguismo cultural” significa o domínio, por parte dos alunos, da cultura de origem e da cultura da escola, procurando estabelecer uma linha de continuidade entre os códigos culturais familiares e os códigos da cultura oficial veiculada pela escola, promovendo a cultura de origem da criança, mas possibilitando-lhe simultaneamente o acesso a e o domínio de códigos culturais socialmente valorizados. É assim que “se terá uma maior possibilidade de oferecer aos alunos o domínio de competências curricularmente consideradas relevantes e, simultaneamente, oferecer também a valorização da imagem do seu grupo de origem” (Cortesão, 2000: 46).

A escola deverá assumir uma postura de autonomia, em relação ao Estado, no campo da recontextualização pedagógica aproximando as práticas aos interesses dos alunos, valorizando a sua diversidade cultural, através do diálogo e da interacção. Stoer e Cortesão consideram o campo da recontextualização pedagógica crucial para que os professores possam fazer a “gestão da diversidade” nas escolas.

Formação de professores para a inter/multiculturalidade

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (Moita, 1995: 115).

A ideia de que a educação permanente deve existir ao longo da vida foi defendida pelos gregos (Platão) e os romanos (Séneca), sendo conhecida a máxima: «Não há idade para aprender e em nenhuma idade é demasiado tarde para aprender».

A década de sessenta conduziu a muitos debates e reflexões sobre a ineficácia do sistema escolar obedecendo à lógica da acumulação e fragmentação dos conhecimentos e sobre o futuro da educação de adultos. Neste contexto, foram desenvolvidos, pelo

Conselho da Europa, UNESCO e OCDE, os três principais paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), que continuam a nortear todo o pensamento neste âmbito.

Nos anos 60, o Conselho da Europa introduziu o tema da educação permanente (“*éducation permanente*”) nos seus programas, facto que constituiu um ponto de viragem na história da política de educação. Trata-se de um “conceito fundamentalmente novo e abrangente, um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação na nova sociedade europeia”.

O relatório “Aprender a Ser” da Comissão da UNESCO, presidida por Edgar Faure em 1972, representou uma mudança de paradigma nas concepções sobre educação:

A ideia de que um homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicação das situações e circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (Delors *et al.*, 1996).

Apesar das limitações que posteriormente lhe foram reconhecidas, o conceito de *educação permanente* continua a assentar nos seguintes pressupostos essenciais: i) o homem é um ser que nunca está acabado; ii) uma sociedade de mudança exige uma educação permanente; iii) Não faz sentido manter a tradicional separação entre sistema de ensino e sistema de formação profissional, dadas as suas múltiplas interdependências.

O trabalho da OCDE (1973) definiu *educação contínua* como “uma estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo por forma a que estejam disponíveis quando necessárias”. Um dos principais objectivos consiste na flexibilização das relações entre a educação e a formação por um lado, e o trabalho, por outro, de modo a sintonizar a educação e a formação quer com as necessidades individuais, quer com as do mercado de trabalho.

Já na última década do século XX, o conceito de ALV conheceu grande êxito por dois motivos distintos. O primeiro revela uma preocupação de natureza económica, pelo que a ALV surge como uma “prioridade do desenvolvimento económico aos olhos dos principais actores económicos, com particular relevo para o universo empresarial” com

vista a obviar “à rápida obsolescência do capital intelectual e das competências dos indivíduos”. A segunda razão prende-se com “visão mais englobante e humanista da educação”, pelo que a ALV realça “a diversidade de saberes e competências requeridas pelas sociedades contemporâneas, sejam elas as competências pessoais, necessárias à construção da autonomia e de projectos de vida dos indivíduos, ou ainda as indispensáveis competências sociais de cidadania activa, de capacidade de cooperação, de respeito pela diferença e de participação social”¹⁵. Segundo Delors *et al.* (1996: 101), “a educação ao longo da vida deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade”, sendo um conceito “que abre as portas do século XXI”.

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e do Decreto-Lei n.º 242/92 de 9 de Novembro, que consagra o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto e pelo Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de Outubro), a formação contínua ganha relevo e é sujeita a um enquadramento legal.

A formação de educadores e de professores e outros profissionais da educação assume três vertentes, a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, previstas, respectivamente, nos artigos 31.º, 33.º e 35.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, é reconhecido o direito à formação contínua que “deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (artigo 38.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, versão nova consolidada em 30/08/2005). Na mesma direcção aponta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, nomeadamente no capítulo II sobre Direitos e Deveres. Também no capítulo III sobre Formação, o 15.º artigo refere que a formação contínua, sendo uma das três modalidades de formação de que dispõem os docentes, deve “ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente”.

Segundo Peres, é consensual que, por muito bem concebida que seja a formação inicial, esta revela-se “incapaz de garantir um bom desempenho durante toda a vida”, pelo

¹⁵ - Blog da Formação – Um olhar sobre a aprendizagem ao longo da vida. [One line], <http://blogdaformacao.wordpress.com/2007/01/18/alv-aprendizagem-ao-longo-da-vida-conceitos/>, Fev. 2007

que este autor defende que “há que recriar a profissão docente como um todo em que a formação inicial faça parte de um processo mais amplo que é a educação permanente dos professores” (Peres, *op. cit.*: 271). Para Zeichner (1993: 17), cabe aos formadores de professores, durante a formação inicial, a obrigação de incutir nos formandos “a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo”. Uma vez que a formação inicial não é, por si só, suficiente, há necessidade de o professor se responsabilizar pelo seu próprio desenvolvimento profissional, reconhecendo “que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”, num percurso em que ele se constrói como professor prático reflexivo.

O conceito de professor enquanto prático reflexivo implica que o docente seja capaz de reflectir antes, durante e depois da acção (Shon deu-lhe o nome de *reflexão na acção*), não só sobre as teorias e práticas que terceiros elaboram e sugerem e modo como as aplica na sua prática quotidiana (sendo um *consumidor crítico*), mas também de se assumir como crítico e teorizador do seu ensino e das condições sociais que influenciam o seu trabalho dentro da sala de aula (sendo *produtor de saber*). Esta reflexão contribuirá não só para um maior desenvolvimento pessoal como até para combater algumas fontes de mal-estar docente, se for assumida enquanto prática social, levada a cabo por grupos de professores. Estabelecer espaços para promoção do diálogo entre colegas de trabalho proporciona a autoformação e, consequentemente, a possibilidade de construir novos saberes.

Acresce que, actualmente, o professor vê-se confrontado com modelos de socialização de uma sociedade caracterizada pela diversidade, em tudo diferente daquela em que ele foi socializado, uma vez que “a escola foi concebida, e o próprio professor foi socializado (como cidadão e como profissional) no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade sócio-cultural explosiva que se afirma cada vez mais no interior da escola com que agora tem de trabalhar” (Stoer e Cortesão, 1991). Por isso, é difícil libertar-se do seu “daltonismo cultural” ou da “interculturalidade invertida” em que foi socializado e que terão levado à construção do “professor monocultural”, aquele é incapaz de identificar e compreender o *arco-íris de culturas* (Stoer e Cortesão, 1999: 20, 24, 56, 58; Cortesão, 2000). Estes professores, “culturalmente enclausurados” (Zeichner, 1993: 76), não receberam formação para a diversidade e sentem dificuldade em lidar, em termos pedagógicos, com grupos heterogéneos no interior da sala de aula. Como defendem Stoer e Cortesão (*op. cit.*), “o contexto histórico recente, no qual foram socializados muitos

professores portugueses ainda em exercício, poderá também ter favorecido neles formas de daltonismo cultural”.

Em oposição a este professor-tipo característico da Escola Meritocrática, Stoer (1994) propõe a construção do professor inter/multicultural, defensor de uma Escola Democrática e de uma democracia participativa ao assumir uma postura de permanente vigilância crítica, produzindo conhecimento sobre e para os alunos com quem trabalha, através de uma adequada recontextualização das propostas de ensino/aprendizagem, recorrendo à construção de "dispositivos pedagógicos" que possibilitem trabalhar na sala de aula, numa perspectiva valorativa positiva, a cultura familiar de cada aluno com o objectivo de desenvolver o seu bilinguismo cultural.

Segundo Peres (1999, 2003), são muitas as expressões utilizadas que referenciam os novos papéis dos professores, a saber: “o professor investigador-actor crítico” (Elliott), “o professor investigador” (Gadotti), “o professor reflexivo” (Schon), “o professor prático reflexivo” (Zeichner), “o professor não daltónico”, “o professor bilingue”, “o professor inter/multicultural” (Stoer e Cortesão). Será este tipo de professor que protagonizará algumas das mudanças necessárias para a construção de sociedades mais igualitárias, inclusivas da diferença cultural, se for capaz de analisar as margens do rio onde actua - a comunidade e a escola - para construir a ponte sólida e duradoura numa base de colaboração e flexibilidade e com as crianças como mediadores desse diálogo. A construção dessa ponte tornar-se-á num forte contributo para o exercício da autonomia relativa, permitindo ao professor tornar-se num gerador de «possibilidades de intervenção contra-hegemónica» (Stoer e Cortesão, 1999: 28) e, assim, deixar de ser um mero veiculador do Estado.

Trata-se de implementar entre os professores características “em que o professor age de certo modo como investigador no seu terreno de acção e que através destas preocupações e actuações se vai enriquecendo interiormente, se vai construindo, num verdadeiro processo de formação” (Stoer e Cortesão, 1999: 34). Por outras palavras, Paulo Freire, citado por Gadotti (2003: 41), diz que “a indagação, a busca, a pesquisa” fazem parte da natureza da prática docente. Por isso, do que se precisa “é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Assim, concordamos com Stoer e Cortesão (*ibidem*) quando, rejeitando uma formação do tipo “bancária”, defendem que “através de uma formação inicial e contínua informada por uma perspectiva crítica e estruturada em situações e investigação-acção, tudo indica que, pelo menos este tipo de atitude investigativa e questionante, possa vir a informar, de certo modo, as práticas dos professores”.

Na sociedade actual impregnada de informação, o professor precisa de continuar a sua formação ao longo da vida e estar ciente, como pessoa e como educador, de que a educação tem novos objectivos e, para enfrentar os desafios deste século, deverá organizar-se em torno dos quatro pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Delors *et al.*, *op. cit.*). No entanto, como refere Zeichner, “apesar de muitos investigadores estarem de acordo quanto a certos aspectos do que os professores precisam de *saber*, *ser* e *fazer* para serem bem sucedidos no ensino intercultural, ainda não se conhecem muito bem os elementos do ensino intercultural bem sucedido e a forma como se hão-de preparar os professores para a diversidade cultural” (Zeichner, 1993: 111).

Luísa Cortesão *et al.* (2000) apresentam quatro perspectivas face à formação em Educação Inter/multicultural:

- 1) *A Perspectiva Assimilacionista*: informada por um óbvio etnocentrismo, tem como objectivo uma “boa e harmónica integração dos grupos minoritários na sociedade dominante”. Para se tornarem idênticos aos do grupo maioritário, deverão abdicar das suas raízes culturais e aceitar e absorver as regras e os valores da sociedade considerados indiscutíveis, válidos e próprios de uma cultura superior;
- 2) *O Multiculturalismo benigno, ou condescendente*: caracteriza-se por atitudes de tolerância “passiva” face à diferença. O “outro diferente” é olhado de forma benevolente, “bondosa”, aceitando-se que tenham outras regras e outros valores diferentes dos da sociedade dominante, considerada mais evoluída;
- 3) *O Multiculturalismo Crítico*: Neste quadro teórico, há uma permanente preocupação em desocultar o que de menos explícito existe nas relações entre grupos diferentes, com diferentes estatutos e, consequentemente, usufruindo “também de situações diferentes de poder de decisão”.

- 4) *A Acção Anti-Racista*: visa desencadear nos formandos atitudes activas de luta contra qualquer forma de discriminação e/ou exclusão.

Relativamente à forma como os professores encaram e lidam com as línguas e culturas minoritárias, Jordán (*apud* Peres, *ibidem*) identifica três tipologias de professores intimamente relacionadas com a respectiva formação e experiência no âmbito da educação inter/multicultural, nomeadamente:

- 1) Aqueles que encaram a língua e cultura de origem como um obstáculo à integração dos alunos na escola e na sociedade, pelo que recorrem à elaboração de programas de educação compensatória;
- 2) Aqueles cuja sensibilidade perante a língua e cultura dos grupos minoritários os leva à “folclorização das diferenças” (Stoer), à “adição de conteúdos sobre as culturas minoritárias” (Banks) no curriculum escolar ou ao “curriculum tipo turista” (Torres);
- 3) Aqueles que acolhem, respeitam e valorizam as línguas e culturas minoritárias no interior da escola e que, ou se limitam a defender o “puro relativismo cultural” ou, mais raramente, recorrem a dispositivos pedagógicos interculturais.

Zeichner (*op. cit.*), um dos grandes marcos de referência da literatura sobre formação inicial, refere duas estratégias utilizadas nos programas de formação de professores, nos E.U.A., para melhor preparar os professores para ensinarem os alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas: *a abordagem de infusão (integrada)* - que integra a formação dos professores para a diversidade em todo o programa curricular – e *a abordagem segregada* - que inclui um curso sobre estudos de formação multicultural ou étnica no programa de formação.

Independentemente do contexto de formação em que são utilizadas, Zeichner faz referência a várias estratégias abordadas na formação de professores para a diversidade, quer ela seja entendida no sentido específico de “ensino dos alunos pobres, de cor, com competência linguística limitada, ministrado por professores brancos e monolíngues”, quer num sentido abrangente “de ensinar um programa curricular multicultural em todas as salas de aula”, a saber:

- *Expectativas dos formandos relativamente aos alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas* - As baixas expectativas dos professores podem ser contrariadas dando, por exemplo, “uma atenção curricular muito grande à investigação sobre as relações existentes entre a língua, a cultura e a aprendizagem”, isto porque, quer o comportamento dos alunos é em parte “expressão de padrões aprendidos dentro de uma cultura”, quer os próprios padrões culturais do professor podem “tanto obstruir a capacidade de aprendizagem dos alunos como influenciar as suas próprias opiniões sobre o desempenho dos alunos” (efeito de Pigmalião) (Bowers & Flinders, cit. in Zeichner, *op. cit.*).

- *Biografia* - “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, afirma Nóvoa (1992). A corroborar esta ideia, Nieto (cit. in Zeichner, *op. cit.*: 99) sublinha que “para se ser um professor multicultural, é necessário ser-se uma pessoa multicultural, e que sem esta transformação pessoal, qualquer tentativa para se desenvolver uma perspectiva multicultural será pouco profunda”.

Na mesma linha de pensamento, Vieira (1999a: 70) refere que “a aceitação do outro na sua própria diferença está longe de ser uma atitude espontânea”, vendo-a este autor “muito como o produto duma trajectória social de que resulta ou não a tomada de consciência do etnocentrismo intrínseco ao nosso olhar sobre o outro”. “A história de vida de cada sujeito é o espaço e o tempo onde tal aprendizagem e sensibilização se processem ou não” (Vieira, 1999b).

Poderíamos continuar a citar outros autores que entendem que a postura do professor está relacionada com o modo como a diferença do outro é percebida. Daí que exista consenso em considerar que a formação de professores para a diversidade deva começar por ajudar os formandos a “compreenderem melhor a sua experiência cultural e a desenvolverem identificações culturais e étnicas mais claras” para se saberem localizar numa sociedade culturalmente diversa (Banks *apud* Zeichner, 1993: 99). Este tipo de abordagem inclui uma componente autobiográfica através da qual os professores estabelecem ligações entre a sua história familiar/pessoal e o contexto social de vida que diferentes grupos, numa sociedade culturalmente heterogénea, experimentam para, deste modo, aprenderem a reconhecer que a sua herança cultural é diferente e importante. Vieira (1999b: 138) afirma que:

Comparar-se com o outro, que faz de modo diferente, implica, em primeiro lugar, conhecer-se a si próprio, tornar visível as suas práticas e representações sociais correlacionadamente com a sua própria biografia que suporta tais atitudes e condutas. Depois, em segundo lugar, implica contactar com a alteridade e perceber as alternativas à monoculturalidade, porventura, do seu eu profissional.

Neste sentido, defende que “o diálogo com os outros grupos, as outras culturas, os outros modos de vida e de pensar o mundo, e o diálogo consigo mesmo, transformam o sujeito num terceiro homem – um ser intercultural [...], um trãnsfuga” Vieira (1999b).

- *Mudança de atitudes* - O exame que os professores deverão fazer das suas atitudes e convicções relativamente a outros grupos étnicos e linguísticos, bem como as experiências pelas quais deverão passar, promovem a compreensão intercultural.

- *Experiências de terreno* - A experiência intercultural directa com alunos possuindo *backgrounds* étnicos diferentes do seu (como, por exemplo, experiências de campo, fora do ambiente escolar; realização obrigatória do *practicum* e de experiências de ensino, incluindo ou não uma componente comunitária, em escolas frequentadas por alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas; experiências intensivas de imersão cultural) revela-se imprescindível para o ensino de alunos pertencentes a grupos étnicos e linguísticos diferentes. Também uma reflexão devidamente orientada e estruturada sobre as experiências vivenciadas se afigura fundamental para a transformação das atitudes, convicções, predisposições e teorias que orientam as práticas dos professores. Não existem dúvidas de que, como refere Hillard (cit. in Zeichner, *op. cit.*: 102), “O desenvolvimento dos professores, nesta área [trabalho a desenvolver com alunos de culturas diferentes das suas], só é possível se o seu próprio comportamento num ambiente intercultural for alvo de avaliações e experimentações”.

- *Saber cultural* - Uma outra estratégia utilizada na formação de professores para a diversidade consiste em proporcionar-lhes conhecimentos sobre aspectos da História, língua e cultura dos alunos a que não tiveram acesso ao longo da escolaridade, corrigindo perspectivas erradas que tenham acerca da história de diferentes grupos étnicos, para além de informações sobre as características singulares e estilos de aprendizagem de alunos oriundos de diferentes grupos étnicos.

Como refere Peres (*op. cit.*: 274), “qualquer programa de formação de professores para a educação intercultural deve ultrapassar a perspectiva academicista de *curriculum* e

“mergulhar” no contexto social, político e cultural da escola”, pois os professores precisam “de conhecer não só a comunidade próxima, mas ter referências de outras culturas e outros povos”. No entanto, para evitar os perigos da generalização e as noções estereotipadas, os professores devem ser alertados para a variação existente no interior dos próprios grupos e ensinados a conduzir investigações sobre os seus alunos e suas famílias e comunidades, de modo a conhecerem a cultura da sala de aula e a cultura local (de casa e da comunidade). Também Vieira (1999b) aponta nesta direcção ao dizer que “para se ter consciência da multiculturalidade na sala de aula, é preciso estar-se sensível para observar, para ouvir e para investigar os alunos com quem se trabalha [...] a fim de “agir enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem”. Segundo Villegas (*apud* Zeichner, *op. cit.*: 90), “as estratégias utilizadas pelos professores incluem “visitas a casa dos alunos, troca de ideias com membros da comunidade, conversas com os pais, consultas aos professores de minorias e a observação dos alunos dentro e fora da escola, para compreender os padrões de comportamento que podem estar relacionados com o seu background cultural”.

Este conhecimento de grupos ou contextos étnicos levará os professores ao desenvolvimento de aptidões não só para analisar criticamente aspectos etnocêntricos dos materiais curriculares com que trabalham, mas também para construir materiais inclusivos adequados à diversidade com que trabalham. Neste sentido, como referimos anteriormente, apontam Stoer e Cortesão (*op. cit.*) quando sublinham a necessidade de os professores conhecerem (não só reconhecerem) as culturas locais de modo a desenvolverem práticas pedagógicas contextualizadas que trabalhem positivamente com a diferença cultural, o que os levou ao desenvolvimento do conceito de dispositivos de diferenciação pedagógica.

O respeito, na sala de aula, pelas tradições culturais e pelo idioma dos alunos conduz à necessidade, já atrás referenciada, da construção de uma ponte entre a cultura da escola e a cultura de casa. A ponte pode levar à substituição da segunda pela cultura dominante da escola ou permitir o bilinguismo cultural (cf. Stoer e Cortesão, 1999, Cortesão, 2000). Cummins (cit. in Zeichner, *op. cit.*: 86), chama à primeira situação “abordagem subtrativa” e à segunda “abordagem aditiva”. Já Ferdman (*apud* Zeichner, *op. cit.*) distingue, na abordagem subtrativa, a *perspectiva assimilacionista*, quando a cultura “subordinada” é assimilada pela cultura da escola, e a *perspectiva da miscelânea*, quando a interacção das várias culturas dá origem a uma nova cultura híbrida. Este autor utiliza a expressão “abordagem pluralista” quando se refere à “abordagem aditiva”.

A entrada, na sala de aula, de elementos culturais relevantes para os alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas de modo a conservarem a sua identidade etnocultural e a sentirem orgulho no seu *background* e, simultaneamente, a utilização de estratégias que visam proporcionar acesso aos códigos do poder é descrita nos trabalhos de Stoer e Cortesão (*op. cit.*) e em muitos estudos citados por Zeichner (*op. cit.*: 87), todos eles demonstrando a importância da abordagem que edifica pontes entre a escola e a casa para o sucesso escolar dos alunos:

Os professores conhecem e respeitam a formação cultural e linguística dos alunos e comunicam-lhes este respeito de uma forma pessoal. O programa escolar possibilita e incentiva os alunos a desenvolver experiências e, simultaneamente, expõe-nos a outras experiências e maneiras de pensar que lhes são pouco familiares. As suposições, as expectativas e as formas de fazer as coisas na escola, ou seja, a sua cultura, são dadas a conhecer aos alunos à medida que os professores explicam e modelam estas dimensões da aprendizagem escolar (Knapp & Turnbull, cit. in Zeichner, *op. cit.*).

Na mesma direcção aponta Leite (2006), quando defende a importância dos professores se prepararem, na sua formação, “para a recontextualização das directrizes nacionais e para a aprendizagem de trabalho pedagógico num diálogo intercultural”.

Estratégias de ensino - A generalidade dos investigadores que se debruçam sobre as questões de formação de professores para a diversidade é de opinião que “é necessário que os professores tenham à mão uma grande variedade de estratégias e de práticas de ensino, para poderem responder às necessidades dos seus alunos” bem como “um conhecimento profundo das matérias que leccionam, para assim estarem aptos a criar as múltiplas representações necessárias à abordagem da diversidade de experiências e discernimentos anteriores, presentes nas suas salas de aula” (Zeichner, *op. cit.*: 91).

São vários os elementos-chave que os professores precisam de saber e de fazer para trabalhar com alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas, nomeadamente: o modelo de interacção recíproca que, segundo Cummins citado por Zeichner (*idem, ibidem*) está associado “à emancipação e sucesso escolar dos estudantes oriundos de minorias” dado que “existe um verdadeiro diálogo entre o professor e os alunos, bem como orientação e facilitação (em vez de controlo) da aprendizagem dos estudantes”; a capacidade de desenvolver um programa multicultural que integre os contributos dos diferentes grupos sociais alterando, de facto, “a norma branca eurocêntrica” (Asante, cit. in Zeichner, *op. cit.*); a criação de um ambiente cooperante na sala de aula; a constituição de turmas heterogéneas; a atribuição de um papel significativo à participação dos pais e da

comunidade na educação dos alunos dando-lhes voz nas decisões importantes relativas ao programa escolar; a variedade de métodos/técnicas/ instrumentos de avaliação baseados no programa e culturalmente sensíveis (adequados à diversidade de interesses, de ritmos e de estilos de aprendizagem) como, por exemplo, as cadernetas individuais dos alunos, as listas de observação e verificação, os inventários, as entrevistas, os questionários, os *portfolio*.

Tendo em vista um curriculum de formação inicial de professores integrado e integrador de todas as culturas, respeitador das diversidades e promotor da dignidade da pessoa humana como ser único, Eugene Garcia (*apud* Peres *op. cit.*) propõe uma lista de conteúdos agrupados nas categorias de *teoria*, *sociedade* e *aula*. Também incidindo nos mesmos conteúdos, Gay (cit. in Peres, *op. cit.*), apresenta um modelo de formação teórica de professores (inicial ou contínua) segundo o qual devem ser contempladas as dimensões da *competência cognitiva* acerca da educação multicultural, a dimensão do *conhecimento e compromisso* com uma filosofia de educação multicultural, a dimensão do *conhecimento das culturas em contacto* e a dimensão da *competência pedagógica*.

Peres (1999: 270, 2003) apresenta a (re)construção de um modelo de formação de professores que assume, como princípio orientador, a refundação da autonomia (cultura) profissional dos professores em diferentes dimensões. A passagem do controlo administrativo e hierárquico para uma nova dimensão alicerçada numa cultura que vá mais além da colegialidade e cooperação exige que o professor repense o seu estatuto de “funcionário”, transformando-se num “intelectual crítico” com vista à reconstrução da sociedade. No lugar do “falso profissional”, surge o “verdadeiro profissional” prático-reflexivo que assume uma consciência comunitária, moral, profissional e, enformado por perspectiva (auto)crítica e estruturada em situações e investigação-acção, luta contra as desigualdades sociais, comprometendo-se com a reconstrução de uma sociedade de cidadãos mais livres, justos, solidários e democráticos.

Estudos efectuados por investigadores, como os de Koot, Grant e Sleter ou Cazden, todos referenciados por Peres (*op. cit.*) ou mais recentes e em Portugal, como o de Miranda (2004), permitem concluir que a maioria dos professores, apesar da experiência directa com o fenómeno da multiculturalidade, ainda “não está preparada para enfrentar os desafios da integração sócio-cultural dos alunos pertencentes às culturas minoritárias” devido, em parte, a uma formação (inicial e contínua) “inadequada e insuficiente” (Peres, *op. cit.*: 172-208).

No entanto, as várias acções de formação que têm vindo a ser realizadas em Portugal, no âmbito do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores¹⁶, demonstram a preocupação crescente com a preparação dos docentes para as realidades multiculturais no panorama educativo nacional, preocupação que se prende com factores de natureza pedagógica, mas também com motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais (Jórdan, *apud* Miranda, 2004: 43).

A educação multicultural, explicitamente assumida, já se encontra entre as áreas prioritárias de formação como podemos constatar através da leitura de dois documentos recentes. No *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, podemos ler o seguinte:

Dado o elevado número de crianças, jovens e adultos chegados às escolas/agrupamentos de escola que requerem um acompanhamento especializado e com carácter intensivo na aprendizagem da língua portuguesa, é imprescindível investir na formação inicial e contínua dos docentes [...]. Os planos de estudo de formação inicial e as acções de formação contínua para professores de Português Língua Não Materna deverão ser reforçados em quatro grandes áreas, desdobráveis numa série de conteúdos: Formação em educação inter/multicultural; Formação em linguística do Português; Formação em aprendizagem e ensino do Português como Língua não Materna e avaliação das aprendizagens dos alunos (p 21).

Também no “Anteprojecto - *Plano para a Integração dos Imigrantes*” (2006), documento no qual se propõe a “Formação dos docentes para a interculturalidade” (ponto 32), da responsabilidade do Ministério da Educação, PCM/ACIME, estabelece-se o seguinte objectivo:

Definir os referenciais de um Programa de Formação Contínua para professores, no sentido de incrementar as competências dos professores para o desenvolvimento do seu trabalho em escolas cada vez mais heterogéneas, considerando, nomeadamente, o português como língua não materna como área prioritária de formação, com recurso nomeadamente a página Web e materiais ACIME.

Igualmente no ponto 59 da secção “Cultura e língua” se refere a necessidade de uma “Formação geral para a interculturalidade” através da integração, nos currículos das instituições de ensino superior e universidades, de unidades de formação de nível inicial e de nível pós-graduado, na área da interculturalidade.

¹⁶ Vide Miranda, 2004.

Finalmente, há que referir que, apesar da implementação dos vários aspectos abordados na formação de professores atentos às diversas culturas em presença na sala de aula, autores como Villegas e Weiner citados por Zeichner (*op. cit.*) alertam para as suas limitações, uma vez que “uma maior compatibilidade na sala de aula, só por si, não é suficiente para tratar as desigualdades sociais, económicas e políticas subjacentes a muitos problemas escolares”. Por outro lado, a construção do professor inter/multicultural não se faz por decreto “mas resulta do entendimento, da boa racionalidade dos professores e é possível melhorar a qualidade deste entendimento se a estrutura das instituições facilita a partilha de experiências e ideias em grupos de investigação-acção” (Elliott, cit. in Peres, *op. cit.*).

Finalizamos com um excerto do Conselho de Cooperação Cultural (1986) que evidencia a importância da formação dos professores numa perspectiva intercultural:

O papel do professor é essencial. A situação multicultural exige um conhecimento dos fenómenos migratórios e das realidades com as quais se enfrentam, ao ter que conviver com pessoas de outro meio cultural. Não basta a boa vontade. É fundamental que os professores se preparem para receber e compreender os seus alunos, as suas famílias, os seus colegas procedentes de outros países; que respeitem a diversidade de línguas, os modos de vida, os projectos, os comportamentos, as religiões; que possam gerir os conflitos que surjam e saibam aproveitá-los para enriquecer culturalmente cada um. Na realidade a formação de docentes é a peça chave da educação intercultural¹⁷

¹⁷ Sublinhado nosso.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Opções metodológicas

Neste capítulo, referimos os procedimentos seguidos para a realização desta investigação. Assim, com vista à obtenção de respostas para as questões colocadas, fizemos opções metodológicas e recorremos a procedimentos de recolha, análise e interpretação da informação que passamos a descrever e a fundamentar.

Toda e qualquer investigação científica se realiza dentro dum quadro paradigmático. Um paradigma «consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação» (Bogdan e Biklen, 1994: 52) e todo o investigador, quando parte para uma investigação, se baseia e sustenta numa determinada perspectiva teórica para dela partir e orientar a sua própria pesquisa, cabendo à teoria o papel de ajudar «à coerência dos dados e permitir ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos» (Id., Ib.: 52).

No âmbito da investigação educativa, configuram-se dois paradigmas distintos: por um lado, o positivista ou racionalista, baseado sobretudo em métodos quantitativos utilizados essencialmente na investigação experimental; por outro lado, a investigação qualitativa, também designada por naturalista dado que a “fonte directa de dados são situações consideradas *naturais* e que os investigadores, sendo *sensíveis ao contexto*, interagem também com os sujeitos de forma *natural*” (Carmo e Ferreira, 1998: 180).

No entanto, ao invés de se salientarem as características antagónicas dos paradigmas quantitativo e qualitativo, vários autores vêem na complementaridade das duas metodologias o caminho mais sensato. Nesta direcção apontam Lundberg e Martin, citados por Peres (1999: 300): “Querer opor os métodos qualitativos e quantitativos, quando eles se completam, é renunciar a encontrar a solução eficaz para os problemas e arriscar-se a travar o desenvolvimento das ciências sociais [...] (Lundberg); “é essencial para conceptualizar a distinção entre qualitativo e quantitativo não como uma dicotomia mas sim como uma linha contínua com métodos mistos no ponto médio da escala” (Martin).

Na investigação qualitativa, que utiliza basicamente métodos e dados qualitativos, privilegia-se “essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” “com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua

complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994: 16). Ainda segundo estes autores:

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (*op. cit.*: 70).

O estudo que realizámos possui características de uma investigação qualitativa, nomeadamente: a situação natural constituiu a principal fonte de dados que foram analisados “em toda a sua riqueza respeitando [...] a forma em que estes foram registados ou transcritos”; interessámo-nos “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” e o investigador foi o principal instrumento de recolha de dados (*ibidem*).

Uma vez que o significado desempenha uma importância vital na abordagem qualitativa, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes*: “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior (Bogdan e Biklen, *op.cit.*: 51). Psathas, citado por estes autores, refere que os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (*ibidem*).

Estudo de caso como estratégia de investigação

A natureza do objecto de estudo determinou a opção pelo *estudo de caso* que, segundo De Bruyne *et al.*, citados por Lessard-Hérbert *et al.* (1994: 169-170), implica uma “atitude compreensiva que pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise de tipo introspectivo”. Esta é considerada “uma atitude própria das abordagens qualitativas situadas no âmbito do paradigma interpretativo”.

“Um estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto” (Yin, cit. in Carmo e Ferreira, *op.cit.*: 216). Também Bressan (2000),

citando Yin, afirma que para se definir o método a ser usado é preciso analisar as questões que são colocadas pela investigação. De modo específico, este método é adequado para responder às questões “como” e “porque” que são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências. Yin referenciado por Bressan (*op. cit.*), afirma que “um Estudo de Caso se caracteriza pela capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações”.

Ainda segundo Yin (cit. in Lessard-Hérbert *et al.*, 1994: 170), um estudo de caso reporta-se a uma investigação empírica sobre um fenómeno contemporâneo, situado no contexto da vida real e na qual se utilizam múltiplas fontes de informação, que podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas, revelando-se especialmente indicado em situações onde é impossível separar as variáveis dos fenómenos dos seus contextos. Por outras palavras, o estudo de caso deverá ser utilizado sempre que se entenda que o contexto é essencial ao estudo e à compreensão do fenómeno a investigar.

Merriam, citado por Carmo e Ferreira (*op. cit.*: 217), considerou as seguintes características de um estudo de caso qualitativo: *particular*, na medida que se centra num determinado fenómeno; *descritivo*, “porque o produto final é uma descrição rica do fenómeno que está a ser estudado”; *heurístico*, dado que conduz à compreensão desse fenómeno; indutivo, porque se baseia no raciocínio indutivo; *holístico*, uma vez que “tem em conta a realidade na sua globalidade”.

Apesar da impossibilidade de generalização, Bassey, referido por Bell (1997: 24), salienta a importância do estudo de acontecimentos particulares: “um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para o professor que trabalha numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado”.

A inclusão de alguns dados de natureza quantitativa não impede que se procure compreender os fenómenos a partir da óptica dos intervenientes; ela é sugerida por diferentes autores sempre que se considerar que tais dados contribuem para uma melhor caracterização do fenómeno em estudo. Assim, como referem Bogdan e Biklen (*op. cit.*: 149): “Alguns estudos qualitativos baseiam-se exclusivamente num tipo de dados (...) mas

a maior parte usa uma variedade de fontes de dados”. Também Reichardt e Cook, in Carmo e Ferreira (*op. cit.*: 183), “afirmam ainda que um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização”.

Ao procedimento de combinação de várias metodologias no estudo do mesmo fenómeno numa tentativa de “tornar um plano de investigação mais sólido”, Patton (*apud* Carmo e Ferreira, *op. cit.*: 183) dá o nome de *triangulação*. Isto significa, de acordo com aquele autor, a utilização de diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas.

Assim, o *estudo de caso* como estratégia de investigação não se limita apenas a ser um método de investigação, apresentando ao mesmo tempo um conjunto de técnicas de recolha de dados e de verificação e consolidação dos mesmos.

O presente trabalho obedece a uma estratégia baseada no cruzamento de vários dados provenientes quer da análise de documentos quer de inquéritos por questionário e por entrevista, assente numa metodologia de investigação qualitativa, embora, para apoiar a análise, tivéssemos recorrido a uma abordagem quantitativa, conciliando estratégias metodológicas de ambas as perspectivas. O recurso quer a várias fontes de informação quer ao mesmo tipo de dados provenientes de fontes diversificadas teve como objectivo permitir cruzar os diferentes dados recolhidos, de forma a aferir o rigor e a coerência dos mesmos.

Pelas considerações até agora feitas, julgamos que as características e a pertinência do estudo de caso justificam a nossa opção metodológica, “[...] porque através deste tipo de estudo se revelam os significados que os indivíduos atribuem ao contexto educativo e às situações que nele vivem [...]” (Freire, 1997: 571).

Mais do que procurar *o quê* e *o quanto*, procurámos compreender *o como*. Tal como afirmam Reynolds e Cuttance, citados por Freire (*op cit.*: 565), “para aumentarmos o nosso conhecimento acerca das complexas interacções entre pessoas, métodos e processos que geram uma escola eficaz, precisamos de aumentar os estudos de caso e os métodos qualitativos, que permitirão desenvolver descrições dos processos que ocorrem...”.

Chegados a este ponto do capítulo dedicado à Metodologia, cumpre-nos fazer referência à Justificação do estudo, aos Objectivos do estudo e às Questões de

investigação. Embora já estejam contemplados na Introdução, pensamos que a importância destes itens justificam que sejam lembrados neste capítulo.

A **justificação deste estudo** tem eco na preocupação com a integração dos imigrantes e seus descendentes patente nas medidas internacionalmente assumidas por organizações de mérito bem como na regulamentação nacional.

A escolha do tema para o nosso estudo prende-se com o facto de, na qualidade de professora, nos termos vindo a deparar com um número crescente de alunos imigrantes cuja língua materna não é o Português Europeu. A integração deste público, numericamente minoritário, coloca novos desafios e levanta questões que nos têm vindo a preocupar como pessoa e como profissional. Considerando que se trata de uma problemática emergente na sociedade portuguesa e que as respostas educativas adequadas pressupõem, entre outros, o conhecimento da escola, dos seus alunos e suas famílias/comunidade (Stoer e Cortesão referem que é necessário “mergulhar no contexto social, político e cultural da escola”), este estudo afigura-se-nos pertinente. Assim, *conhecer* é a palavra-chave que motivou este projecto de investigação.

O **problema central** desta investigação consiste em procurar conhecer de que forma a escola básica pública dos 2º e 3º ciclos da Malaposta, situada no concelho Leiria, lida com as diferenças culturais dos alunos imigrantes, ou seja, com a diversidade cultural exógena, e em saber como os professores, os próprios alunos imigrantes e seus encarregados de educação vivem esta experiência na primeira pessoa.

Com vista à sua consecução, definimos os seguintes **objectivos específicos**:

- ↳ Identificar nos documentos da escola, Projecto Educativo, Projecto Curricular, Projecto Curricular de Turma e Regulamento Interno, aspectos que contemplem a diversidade exógena;
- ↳ Saber como é que a escola responde às diferenças culturais, em particular às diferenças linguísticas, dos alunos imigrantes;
- ↳ Conhecer a perspectiva dos inquiridos sobre a integração escolar e sócio-afectiva dos alunos cuja língua materna não é o Português ou é outra variante do Português que não a europeia;

- ✎ Conhecer possíveis constrangimentos de ordem organizacional, sócio-familiar, relacional e profissional, sentidos no trabalho com estes alunos e respectivas famílias;
- ✎ Perceber a interacção escola-família dos alunos oriundos de outros países.

Partindo do pressuposto de que “Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola” e de que a qualidade das respostas educativas face à diversidade cultural e étnica “constitui um factor primordial para o aperfeiçoamento das sociedades democráticas, com total respeito pelas respectivas diferenças” (Pereira, 2004: 116), decorrem as seguintes **questões de investigação**:

- a) Será que a escola EB 2,3 da Malaposta, nos documentos oficiais que elabora, contempla a diversidade cultural exógena?
- b) Como actua relativamente às diferenças culturais dos alunos imigrantes que não têm o Português Europeu como língua materna?
- c) Como se relacionam os alunos imigrantes com a escola que frequentam? Sentem ou não dificuldades de adaptação? Se sim, a que se devem?
- d) Que tipo de formação (inicial ou contínua) têm e/ou necessitam os professores na área da educação inter/multicultural?
- e) Quais os constrangimentos sentidos pelos professores no trabalho com os alunos imigrantes e respectivas famílias?
- f) Como se caracteriza a relação escola-família, no caso de dos alunos oriundos de outros países?
- g) Como se relacionam os encarregados de educação imigrantes com a escola que os filhos frequentam? Como a vêem? Como a sentem? Quais as suas expectativas?

Em suma, como está a escola a responder aos novos desafios que os recentes fluxos migratórios lhe colocam? Será indiferente à diferença? Contemplará a diferença, realçando aspectos “turísticos” que reforçam estereótipos? Procurará conhecê-la ou limitar-se-á a conviver com ela? Promoverá a assimilação ou o bilinguismo cultural?

Fontes e sujeitos da investigação

O público-alvo desta investigação é constituído por todos os alunos imigrantes dos 2º e 3º Ciclos da escola EB 2,3 da Malaposta, cuja língua materna não é o Português ou é outra variante do Português que não a europeia (PE), num total de trinta e três, e por vinte directores de turma desses alunos, num universo de vinte e três, dado que três deles não devolveram os respectivos questionários. Para tal, fizemos o levantamento dos alunos e dos Directores de turma que reuniam os requisitos necessários para a concretização do estudo e diligenciámos no sentido de podermos contar com o seu envolvimento, disponibilidade e interesse em colaborar. Uma vez que nem as dimensões nem a dispersão da população constituíam obstáculo à análise de todas as suas unidades, não foi necessário recorrer a uma amostra, subconjunto ou parte definida dessas unidades considerada representativa (Pires de Lima citado por Peres, *op. cit.*: 304).

Com vista a encontrarmos respostas a todas as questões de investigação, foi necessário recolher informações junto de outras fontes. Assim, pelo lugar que ocupam na estrutura formal da escola, elegemos como fontes adicionais de informação os seguintes elementos: Vice-Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico, simultaneamente, Coordenadora do Departamento de Línguas, Coordenador dos Directores de Turma do 2º ciclo, Coordenadora dos Directores de Turma do 3º Ciclo e Encarregado de Educação/Presidente da Associação de Pais.

Considerando que os alunos brasileiros e ucranianos constituem os grupos linguísticos minoritários quantitativamente mais relevantes da escola EB 2,3 da Malaposta, decidimos também entrevistar dois encarregados de educação de cada uma destas nacionalidades.

Para além destas múltiplas vozes, julgamos ainda pertinente proceder à análise de documentos elaborados na escola, com vista a aceder à “perspectiva oficial”.

Procedimentos para recolha de informação

Conscientes de que os procedimentos de recolha de dados devem ser adaptados ao tipo de dados a investigar, neste estudo elegemos como técnicas de recolha dos dados que sustentam a pesquisa a análise de documentos e o inquérito, quer na sua versão menos directiva - entrevista - quer na sua forma mais estruturada - questionário, constituindo,

deste modo, dois tipos de dados, respectivamente, dados suscitados ou de interacção e material invocado:

- ✓ documentos oficiais;
- ✓ questionários a alunos e a Directores de turma e entrevistas a fontes adicionais de informação (professores, Presidente da AP e encarregados de educação).

Espaço e tempo do processo de recolha de dados

A recolha de dados foi feita de acordo com um plano previamente definido com vista a serem cumpridas todas as tarefas calendarizadas.

Deste modo, a recolha de dados dos documentos oficiais foi feita através de consulta no site da escola e em suporte papel durante os meses de Outubro, Novembro e Dezembro de 2006.

O processo de levantamento e caracterização dos alunos a inquirir decorreu de Outubro de 2006 a Janeiro de 2007, através do programa de alunos, tendo também sido solicitada e concedida autorização do Conselho Executivo para consulta dos processos individuais dos alunos (Anexo G1, 152). Para o efeito, foi ainda disponibilizada toda a informação pertinente para o estudo pela professora coordenadora do nível de proficiência linguística intermédio.

A aplicação dos inquéritos por questionário aos alunos cuja língua materna não é o Português ou é outra variante do Português que não a europeia (PE) e respectivos Directores de turma decorreu durante o mês de Fevereiro de 2007 (Anexos A3, 9 e B3, 20).

As entrevistas aos professores e encarregados de educação realizaram-se, respectivamente, na primeira semana do mês de Abril e na primeira de Maio de 2007.

A maior parte do processo de recolha de dados decorreu no espaço-escola com o acordo prévio do Conselho Executivo e de todos os intervenientes. Por sugestão e conveniência dos próprios encarregados de educação, três entrevistas foram realizadas nas respectivas casas. Não colocámos qualquer entrave já que, como defendem Ghiglione e Matalon (1993: 177) “é o inquérito na casa da pessoa que assegura as condições mais

favoráveis. Dispomos em geral de tempo suficiente e as pessoas inquiridas sentem-se mais à vontade...”.

Os documentos oficiais

Com o objectivo de fazer o exercício de triangulação, para além dos dados recolhidos através dos questionários e entrevistas, considerámos pertinente para o estudo ter em conta os seguintes documentos que, embora sejam elaborados na própria escola, têm carácter oficial e existência obrigatória, a saber: Projecto Educativo de Agrupamento (PEA); Projecto Curricular de Agrupamento (PCA), Regulamento Interno (RI) e Projectos Curriculares de Turma (PCT) com alunos imigrantes.

Estes documentos, concebidos antes de qualquer acção, são organizadores e orientadores da acção educativa a longo e médio prazo e tornam-se artefactos de relevante valor qualitativo para o investigador, porque representam a intenção e preocupação em operacionalizar vontades e necessidades educativas, constituindo a “expressão oficial”. Ao considerarmos estes documentos oficiais como “dados”, revelamos o nosso interesse “na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas. [...] Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan e Biklen, 1994: 180). Deste modo, foi nosso propósito saber se, e até que ponto a diversidade cultural e linguística é contemplada, valorizada e tida na devida consideração nos projectos atrás referidos. Para tal, procedemos à leitura exhaustiva destes documentos-fonte, que foram produzidos independentemente da pesquisa, com o objectivo de neles identificar aspectos que contemplassem a diversidade exógena.

O inquérito

Segundo Ghiglione e Matalon (*op. cit*

.: 69), “[...] as técnicas do inquérito serão diferentes segundo a sua maior ou menor directividade”. Num extremo, situa-se “a entrevista não-directiva (também chamada livre ou em profundidade) no decurso da qual propomos um tema que a pessoa desenvolve à sua vontade” sem que o entrevistador acrescente “qualquer informação ou nova orientação”. No extremo oposto, encontramos o questionário fechado que “é constituído por questões sucessivas, cuja ordem e formulação foram fixadas antecipadamente, e às quais a pessoa

inquirida deve responder, escolhendo numa lista também construída previamente, a resposta que melhor lhe convém. Entre estes dois extremos são possíveis numerosos procedimentos intermediários”.

Assim, a diferença entre entrevista e questionário baseia-se no facto de as técnicas menos directivas serem apanágio da entrevista, enquanto os questionários se caracterizam pela formulação prévia das perguntas. Na aplicação prática destas modalidades do inquérito não há consenso sobre os limites de cada uma das técnicas (Ghiglione e Matalon, *op. cit.*).

Além da maior ou menor directividade das técnicas, importa referir que a entrevista pressupõe um contacto directo e oral entre o investigador e o seu interlocutor (regra geral, frente a frente), assemelhando-se, muitas vezes, a uma conversa; acresce que o investigador, ao assumir a posição de entrevistador, é o instrumento directo/privilegiado de recolha de dados. No caso do questionário, sobretudo o de administração directa, como é a nossa opção, o investigador tem um papel mais discreto, aumentando, assim, a distância que o separa dos inquiridos.

Inquérito por questionário

A justificação da opção por este instrumento de recolha de dados encontramos-na nas palavras de Stoetzel e Girard, autores citados por Peres (*op. cit.*: 317), quando referem a dupla função do questionário no processo de investigação: “Por um lado, pretende colocar todos os entrevistados na mesma situação psicológica e, por outro, mediante um sistema de notação simples, facilita o exame e assegura a compatibilidade das respostas”.

Relativamente ao questionário, Ghiglione e Matalon (*op. cit.*: 121) afirmam que “por definição, é um instrumento rigorosamente standardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a compatibilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações complementares resultantes da iniciativa do entrevistador”.

Estes autores (*op. cit.*: 70) fazem a distinção entre questionário aberto e questionário fechado, embora refiram que, na prática, seja frequente recorrer a métodos mistos, em que se vão alternando questões abertas e questões fechadas. No questionário aberto, “a

formulação e a ordem das questões são fixas mas a pessoa pode dar uma resposta tão longa quanto desejar e pode ser incitada por insistência do entrevistador”; no questionário fechado, “a formulação das questões, a sua ordem e a gama de respostas possíveis são previamente fixadas”.

Neste estudo, optámos pela administração directa de um questionário misto, com características do questionário aberto e características do questionário fechado. Com efeito, no que respeita ao conteúdo, elaborámos duas categorias de questões: umas que se debruçam sobre factos e outras, chamadas “questões de opinião” (Ghiglione e Matalon, *op. cit.*), que procuram fundamentalmente opiniões, atitudes, preferências. Quanto à forma, formulámos questões abertas (o inquirido pôde responder como quis, utilizando o seu vocabulário, deu opiniões, teceu comentários) e questões fechadas (o inquirido escolheu a opção ou as opções que melhor correspondia(m) à resposta que pretendia dar, de entre uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis).

Construído o instrumento, procedemos à validação interna, aplicando o pré-teste de ambos os questionários a uma amostra de alunos (Anexo B2, 17) descendentes de imigrantes e a Directores de Turma (Anexo A2, 5) com alunos oriundos de outros países de uma escola diferente daquela em que efectuámos o estudo. Encontrámo-nos também com alguns dos interlocutores a fim de dialogar sobre as dificuldades encontradas e obter sugestões para melhorar o instrumento.

Realizámos estes procedimentos para avaliar a compreensão dos questionários e se estariam de acordo com os objectivos propostos e, assim, salvaguardarmos a sua aplicabilidade no terreno.

A versão definitiva dos questionários aplicados aos alunos é constituída por três blocos. No primeiro, pretendemos recolher dados pessoais dos alunos e conhecer a sua opinião sobre a vinda para Portugal. As questões que constituem o segundo bloco destinam-se a conhecer a opinião dos alunos sobre a escola e a saber como percebem a sua integração. No terceiro bloco, procuramos conhecer a relação entre a cultura escolar e as culturas dos alunos (Anexo B3, 20).

A versão definitiva dos questionários aplicados aos Directores de Turma é também constituída por três blocos. O primeiro tem como objectivo a recolha dos dados pessoais e

profissionais dos professores (idade, sexo, habilitações académicas, situação profissional e tempo de serviço). O segundo bloco apresenta um conjunto de itens com vista a identificar necessidades de informação/formação em educação intercultural. O terceiro bloco, mais longo, visa saber como percebem a integração dos alunos que não têm o Português Europeu como língua materna (Anexo A3, 9).

Deste modo, os questionários integram dados quantitativos e qualitativos como apontam Stake e Ealey referidos por Peres (*op. cit.*).

Inquérito por entrevista

A entrevista, segundo Quivy e Campenhoudt, é “[...] antes de mais, um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão”. Para estes autores, as entrevistas “caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele (...) o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (1998: 192). Acrescentam ainda que a entrevista é especialmente adequada, quando se pretende fazer “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.” (*ibidem*: 193).

Sendo uma das “ferramentas” mais utilizadas pela investigação qualitativa, a entrevista é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo o investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” e pode “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan e Biklen, 1994: 134). Realçando a importância que as entrevistas assumem para os investigadores qualitativos pelo facto de estes se interessarem pela maneira como “as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares”, estes autores afirmam que se assemelham mais a conversas informais: “as entrevistas que [os investigadores qualitativos] efectuem são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal e perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito” (*ibidem*: 68-69).

Ainda segundo estes autores, a entrevista pode ter um carácter estruturado, semi-estruturado e não estruturado.

No nosso estudo, decidimos optar pela entrevista semi-estruturada (semi-dirigida, semi-directiva ou guiada para outros autores, embora os conceitos não sejam equivalentes), porque permite ficar “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (*op. cit.*: 135). Quanto ao grau de estruturação, este tipo de entrevista situa-se num nível intermédio de um *continuum*, respondendo a duas exigências aparentemente contraditórias: “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 192). Assim, por um lado, o investigador permite “que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente “não directivo”. Por outro lado, “a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente “directivo” das intervenções do entrevistador” (Ruquoy, 1997: 87).

Segundo Quivy e Campenhoudt (*op. cit.*), na entrevista semi-directiva ou semi-dirigida, o entrevistador dispõe de perguntas-guia, relativamente abertas, mas deixará ao entrevistado discorrer o seu pensamento sobre a temática. O papel do entrevistador é “reencaminhar a entrevista para os objectivos” pré-estabelecidos e colocar as perguntas às quais o interlocutor não chega por si próprio. Os dados fluem como se de uma conversação se tratasse. Sobre este assunto, Ruquoy (1997: 95) refere que “[...] o papel do entrevistador, numa óptica semidirectiva, pode ser delimitado nestes termos: segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controlo do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista...”. Exige-se do entrevistador “o saber escutar, observar e criar boas relações de empatia” (Kisnerman, cit. in Peres, *op. cit.*).

Preparação das entrevistas

Como o objectivo da entrevista qualitativa é “o acesso às perspectivas do entrevistado em torno de algum tema seleccionado pelo entrevistador” (Parrila Latas cit. in Peres, *op. cit.*), a partir do tema em estudo, foram definidos objectivos e elaborados guiões.

Embora as questões obedecessem a uma lógica pré-estabelecida, também foram previstas situações para que cada um dos entrevistados pudesse abordar o assunto em questão de forma mais espontânea.

Tratando-se de entrevistas semi-estruturadas, o esquema utilizado para a elaboração do guião foi o seguinte: formulação do tema, definição dos objectivos gerais e definição das estratégias de concretização. Deste modo, para além de legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, esta foi dividida em blocos de acordo com os objectivos e questões de investigação (Anexos C1, 24 e C2, 27).

Realização das entrevistas

As entrevistas realizaram-se após um prévio contacto informal com os entrevistados para explicar o propósito da entrevista, sensibilizá-los para a importância da sua colaboração na concretização do estudo e agendar a realização das mesmas de acordo com a sua disponibilidade e a da entrevistadora. Garantidos, junto dos entrevistados o seu consentimento informado e o anonimato necessários à realização das entrevistas, procurámos dar total atenção às características do entrevistado e à sua singularidade, com o objectivo de estabelecer um clima de interacção horizontal de modo que lhe permitisse libertar-se de constrangimentos, para não se sentir “empurrado” (Van der Maren, cit. in Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 165), promovendo e facilitando a comunicação. Nesta perspectiva, procurámos ao máximo deixar ao entrevistado a direcção do discurso; seguir as suas ideias; testemunhar interesse pelo que ele dizia; não intervindo senão quando necessário para manter a palavra e formulando as questões diplomaticamente para não sugerir a resposta, numa atitude de escuta atenta e activa, como recomendam Van der Maren e Pourtois e Desmet referidos por Lessard-Hébert *et al.* (*op. cit.*: 164). Sobre este assunto, Ruquoy (1997: 95) refere que “o papel do entrevistador, numa óptica semidirectiva, pode ser delimitado nestes termos: segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controlo do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista...”.

Todas as entrevistas foram conduzidas directamente por nós, em horário previamente acordado e registadas em áudio.

Tratamento e análise da informação recolhida

Recolhida a informação através de inquérito por questionário e entrevista, em primeiro lugar, realizámos a codificação dos inquiridos de acordo com o seguinte procedimento:

- ✓ a primeira letra indica o tipo de inquirido (A para aluno, P para professor e E para encarregado de educação);
- ✓ as restantes letras e o número identificam:
 - no caso dos alunos e dos encarregados de educação, o país de origem e o nº de ordem;
 - no caso dos professores e do presidente da Associação de Pais, o cargo que exercem:

PVPCE	Vice-Presidente do Conselho Executivo
PPCP	Presidente do Conselho Pedagógico
PCDT2	Coordenador dos Directores de turma do 2º Ciclo
PCDT3	Coordenadora dos Directores de turma do 3º Ciclo
PDT	Director de Turma
EPAP	Presidente da Associação de Pais

Nas entrevistas, sempre que houve necessidade de suprimir segmentos no discurso do entrevistado, estes foram assinalados com o sinal de pontuação [...], [reticências entre parênteses rectos].

Relativamente aos questionários, os dados foram tratados de acordo com o tipo de questão. Assim, nas questões fechadas inventariámos o número de frequências em relação a cada opção e tratámos estatisticamente os dados obtidos representando-os sob a forma de gráficos. No que diz respeito aos dados obtidos através de questões abertas, estes foram analisados numa perspectiva qualitativa directa do seu conteúdo, pois “é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo do manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (Berelson, cit. in Carmo, H. e Ferreira, M., 1998: 251). Foram respeitados todos os registos, independentemente de conterem incorrecções ortográficas ou outras.

Em relação às entrevistas, depois da gravação áudio, procedemos à sua passagem/transcrição para formato de texto Word sendo feita a reconstituição integral sob

a forma escrita da expressão verbal dos entrevistados (Anexos D1 a D9, 30 a 94). Seguidamente, fizemos a análise de conteúdo da informação recolhida, na modalidade de análise temática (Anexos E1 a E11, 102 a 136).

Amado (2000), referindo-se à aplicabilidade da análise de conteúdo, considera que

estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo (Amado, 2000: 61-62).

O termo *análise de conteúdo* designa, para Bardin (2004: 37), um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Segundo este autor (*ibidem*: 109), a “inferência - sempre que é realizada - é fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!) e não sobre a sua aparição, em cada comunicação individual”. Assim, “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes”

Amado (*op. cit.*: 53), apoiando-se em Berelson e Hogenraad, afirma que “em essência, trata-se de uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicação [...]; o primeiro objectivo é, pois, proceder à sua descrição objectiva, sistemática e, até, quantitativa”. No entanto, através desta descrição, procura-se ir mais longe “e atingir, por um processo inferencial, as condições de produção das comunicações em análise; entendemos por essas “condições”, representações, pressupostos e “quadros de referência” da fonte de comunicação”.

Richardson *apud* Amado (*op. cit.*: 53), afirma que a *inferência* se refere “à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude da sua relação com outras proposições já aceites como verdadeiras”.

Vala (1986: 103-104), apoiado em Bardin, afirma que “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas. [...] A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Na análise de conteúdo, foram seguidos os seguintes passos:

- a) leitura “flutuante” das entrevistas;
- b) recorte das unidades de registo¹⁸;
- c) transcrição das unidades de registo;
- d) redução das unidades de registo com significado idêntico;
- e) classificação, por tema, das unidades de registo, através da categorização e da subcategorização;
- f) selecção de indicadores para cada subcategoria.

Segundo Bardin (*op. cit.*: 99), “As respostas a questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito [...], podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base”.

Para a delimitação das unidades de registo, seguimos um critério semântico e admitimos como unidade de registo o *tema*, ou seja, “uma afirmação acerca do assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares” (Berelson, cit. in Bardin, 2004: 105). Deste modo, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (Bardin, *op. cit.*: 105).

Nesta investigação, no que diz respeito ao processo de categorização, considerado por Amado (*op. cit.*: 56) “a fase mais problemática desta técnica, mas também a mais criativa”, procurámos que o conjunto de categorias no qual se inserem os elementos possuisse as seguintes qualidades: *exaustividade* - devendo recensar noventa por cento do conteúdo do texto; *exclusividade* - as mesmas unidades não podem ser introduzidas em mais de uma categoria; *homogeneidade* - um único princípio de classificação deve presidir

¹⁸ Ao longo do texto, podemos ainda usar as expressões “unidades de registo”, “unidade de sentido” e “segmento de discurso” como sinónimos.

à organização das categorias; *pertinência* - cada categoria deve estar adaptada ao material de análise escolhido e pertencer ao quadro teórico definido; *objectividade e fidelidade* - as diferentes partes do mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira, de forma clara e precisa; *produtividade* - as categorias são consideradas produtivas, quando os resultados são férteis.

Algumas categorias foram definidas *a priori*, por via dedutiva, tendo em conta o quadro teórico e o problema a estudar; outras emergiram *a posteriori*, por via indutiva, a partir da análise do *corpus*, relevando simultaneamente da problemática teórica e das características concretas dos dados empíricos com vista a elucidar a problemática em estudo (Vala, 1986: 111-112). A fim de melhor explicitar o sentido da categoria, recorreu-se à elaboração de um conjunto de subcategorias.

A função deste procedimento é a exploração do próprio texto, tendo como base uma codificação que é constituída por um certo número de categorias, sendo cada uma composta pelo que Quivy e Campenhoudt (*op. cit.*) nomeiam como indicadores. Estes indicadores representam determinadas unidades de registo que vamos procurar no texto. No fundo, trata-se de uma enumeração das características mais fundamentais e pertinentes que se encontram no texto e que constituem os pontos de referência para a interpretação dos resultados.

A análise de conteúdo afigurou-se-nos pertinente na medida em que, sendo uma técnica (ou conjunto de técnicas) que se aplica “a um vasto leque de comunicações, muito especialmente sobre aquelas que traduzem visões subjectivas do mundo”, permite ao investigador “assumir o papel do actor e ver o mundo do lugar dele”, possibilitando fazer um trabalho interpretativo no quadro das metodologias qualitativas (Blumer *apud* Amado, *op. cit.*: 54).

CAPÍTULO III
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Este capítulo é dedicado à análise e interpretação da informação recolhida que é de natureza descritiva, combinando dados de natureza quantitativa e qualitativa, e está organizada da seguinte forma:

- ✓ Documentos oficiais da escola
- ✓ Directores de turma
- ✓ Alunos
- ✓ Fontes adicionais de informação: Vice-presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenadores de Directores de Turma, Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Para melhor compreensão do contexto onde foi realizado o nosso estudo de caso, procedemos à caracterização do meio no qual a escola está inserida e da respectiva população docente, não docente e discente.

O contexto da investigação

Caracterização do meio

A escola EB 2,3 da Malaposta pertence ao concelho de Leiria e fica situada numa zona que não tem muita vida própria, nomeadamente, ao nível de actividades comerciais e culturais.

Na zona envolvente da escola existem, sobretudo, vivendas com jardins, várias áreas ajardinadas e alguns prédios de andares, o que a torna uma zona verdejante e ambientalmente agradável.

Do ponto de vista físico, a escola é sede de um agrupamento muito extenso, pelo que a comunidade escolar possui características sócio-económicas e culturais bastante heterogéneas. Muita desta população, vinda de outras regiões, tem procurado fixar-se nas freguesias afectas a este agrupamento. Deste modo, a população nativa é muito reduzida.

A população estudantil é oriunda de cinco freguesias com características bastante diferentes pelo facto de umas estarem inseridas no meio rural e de outras terem influência

da zona urbana devido à sua proximidade da cidade, a saber: Azeitona, Barramento, Cortaliz, Leiliz (Cruzamento de Arroz) e Companheiros¹⁹.

A população activa da freguesia Azeitona apresenta características típicas das zonas urbanas empregando-se em fábricas ou em pequenas unidades industriais localizadas nas próprias povoações. Como aspecto significativo, pode citar-se a existência de comércio em pequenas lojas, minimercados e cafés. As pessoas mais idosas continuam a dedicar-se à agricultura. De um modo geral, o nível de vida pode considerar-se bom, embora existam famílias carenciadas beneficiando do apoio da Segurança Social, com maior destaque para a povoação do Vale da Couve.

As principais actividades das famílias da freguesia Barramento são a agricultura e a fruticultura, embora também existam indústrias de diferentes ramos, assim como dezenas de estabelecimentos comerciais. De um modo geral, as famílias não apresentam problemas a nível económico.

A freguesia Cortaliz constitui uma zona rural com uma forte componente suburbana. A maior parte da população activa trabalha na indústria, comércio e serviços, sendo estas actividades complementadas com a realização de trabalhos agrícolas. Na generalidade, as famílias aparentam um bom nível de vida, mas existem algumas que revelam carências, principalmente ao nível da alimentação.

As principais actividades económicas da freguesia Leiliz/Cruzamento de Arroz são as indústrias, reparação automóvel, comércio e serviços públicos e privados. Exceptuando alguns casos pontuais de carência económica (principalmente imigrantes), a maior parte da população vive razoavelmente.

A freguesia de Companheiros pode ser considerada zona dormitório da cidade de Leiria. Nesta freguesia, onde duas grandes superfícies comerciais dão emprego a muitas famílias, subsistem actividades com dimensão familiar como a agricultura e a criação de gado. Existem ainda pequenas indústrias, pequeno comércio e serviços, principalmente na sede da freguesia. De uma maneira geral, a população vive sem grandes dificuldades. O desemprego existente é colmatado pelo trabalho rural e pelo trabalho de curta duração que vai aparecendo.

¹⁹ Os nomes são fictícios para manter a confidencialidade do estudo.

Apesar de grande parte dos agregados familiares viverem sem grandes problemas económicos, 20% das famílias dos alunos das escolas dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Agrupamento têm dificuldades económicas significativas, estando a ser subsidiados pelo ASE e 15% têm dificuldades económicas importantes.

No que concerne às habilitações literárias, um estudo efectuado em 2002 levou às seguintes conclusões: os pais e as mães dos alunos da escola EB 2, 3 da Malaposta têm habilitações literárias que variam entre o 1º ciclo e o curso superior, havendo alguns casos pontuais de mães que não completaram o 1º ciclo; a maior parte dos pais e mães têm como habilitação literária a 4ª classe; de um modo geral, as mães têm mais habilitações do que os pais, pois 9,6% dos pais tem um curso superior enquanto 22% das mães tem essas mesmas habilitações.

População docente e não docente

No Quadro 2 apresentamos a população docente e não docente, constituída por 105 professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, do Ensino Especial e terapeuta da fala; 34 colaboradores que assumem diversas tarefas indispensáveis ao funcionamento da escola.

Pessoal docente	Docentes do 2º e 3º Ciclos	96
	Docentes do Ensino Especial	8
	Docente/Terapeuta da fala	1
Pessoal não docente	Auxiliares	25
	Administrativos	7
	Técnico-profissionais	2
Total		139

Quadro 2 - População docente e não docente

População discente

O Quadro 3 mostra-nos a composição e distribuição das turmas pelos diferentes anos de escolaridade. Podemos observar uma distribuição equitativa do número de turmas por ano de escolaridade, havendo também equilíbrio na distribuição do número de alunos por turma:

Ano de escolaridade	Nº de turmas	Alunos por turma	Total de alunos
5º	7	[20-24]	154
6º	7	[20-25]	151
7º	7+1*	[16-26]	176
8º	7	[20-27]	163
9º	7	[20-25]	160
Total	36	[16-27]	804

*Uma turma de currículos alternativos com dezasseis alunos

Quadro 3 – População discente

Alunos com Português como língua não materna

O quadro 4 mostra-nos, por anos de escolaridade, os países de origem dos alunos imigrantes que frequentam a escola EB 2,3 da Malaposta. Como podemos observar, do universo de alunos que não têm o Português Europeu como língua materna, o Brasil e a Ucrânia são os países mais representados.

Anos de escolaridade	Brasil	Ucrânia	França	Marrocos	Angola	Suiça	Canadá	América	Total
5º	2	3	1	-	-	1	-	-	7
6º	2	2	2	1	1	-	1	1	10
7º	7	1	-	1	-	-	-	-	9
8º	2	-	-	-	-	-	-	-	2
9º	1	1	2	-	1	-	-	-	5
Total	14	7	5	2	2	1	1	1	33

Quadro 4 - Alunos com Português como Língua Não Materna

Caracterização dos alunos brasileiros e ucranianos

No quadro que se segue, apresentamos a caracterização dos alunos brasileiros e ucranianos por serem as duas comunidades quantitativamente mais representativas de imigrantes que frequentam a escola EB 2,3 da Malaposta.

Ano	Idade	Nacion.	Natural. País	Nacion. País	Habilitações		Profissão		EE	Início da Escolar. Portugal	Retenções
					Pai	Mãe	Pai	Mãe			
5º	10	Ucran.	Ucran.	Ucran.	Sec	E.Básico	Motorista	Economista	Mãe	1º ano	-
5º	11	Brasil.	Brasil	Brasil.	Sec.	Sec.	Conta outrem	E. limpeza	Mãe	4º ano	-
5º	11	Ucran.	Ucr./ Russia	Ucran.	Sec.	Sec.	Motorista	E. limpeza	Pai	2º ano	-
5º	10	Ucran.	Ucran.	Ucran.	Lic.	Lic.	Pintor	E. limpeza	Pai	3º ano	-

5º	10	Brasil	Brasil	Angola/ Brasil	Desc.	Desc.	Desconhecida	Desconhecida	Mãe	5ºano/ meses	-
6º	12	Ucran.	Ucran.	Ucran	Desc.	Desc.	Desconhecida	Desconhecida	Pai	3º ano	-
6º	14	Ucran.	Ucran.	Ucran	Desc.	Desc.	Serralheiro	Desconhecida	Mãe	2º ano	-
6º	12	Brasil.	Brasil	Brasil.	Sec.	Sec.	Desconhecida	Desempregada.	Outro	5º ano	-
6º	14	Brasil.	Brasil	Brasil	1º ciclo	1º ciclo	Pedreiro	E. limpeza	Mãe	6º ano/ meses	-
7º	13	Brasil.	Brasil	Brasil.	Sec.	Licenc.	Const. civil	Caixa	Mãe	5º ano	-
7º	15	Brasil.	Brasil	Brasil.	Desc.	Desc.	Empresário	Doméstica	Mãe	7º ano	7º ano
7º	13	Ucran.	Ucran.	Ucran.	Desc.	10º ano	Desconhecida	Estofador	Mãe	2º ano	-
7º	14	Brasil.	Brasil	Brasil.	Sec.	2º ciclo	Téc. vendas	Cabeleireira	Mãe	4º ano	-
7º	13	Brasil.	Brasil	Brasil.	9º ano	12º ano	Estucador	Doméstica	Mãe	6º ano	-
7º	12	Brasil.	Brasil	Port	Sec.	Sec.	Condutor	Doméstica	Mãe	1º ciclo	-
7º	13	Brasil	Brasil	Brasil.	Desc.	Desc.	Empresário	Esteticista	Mãe	7º ano/ meses	-
7º	14	Brasil.	Brasil	Brasil.	3º ciclo	3º ciclo	Indústria	Doméstica	Mãe	1º ciclo	6º ano
8º	13	Brasil.	Brasil	Brasil	3º ciclo	3º ciclo	Pedreiro	Desconhecida	Mãe	5º ano	-
8º	13	Brasil	Brasil	Brasil	3º ciclo	Licenc.	Empresário	Desemp.	Mãe	8º ano/ meses	-
9º	15	Brasil	Brasil	Brasil	Desc.	Desc.	Motorista	E. Limpeza	Mãe	9ºano/ meses	-
9º	15	Ucran.	Ucran.	Ucran.	3º Ciclo	3º Ciclo	Soldador	Costureira	Pai	9º ano/ meses	-

Quadro 5 - Caracterização dos alunos brasileiros e ucranianos

Documentos oficiais da escola

Actualmente, a escola básica rege-se por documentos cujo cumprimento e/ou elaboração é de carácter obrigatório, nomeadamente o Currículo Nacional do Ensino Básico, da responsabilidade do Ministério de Educação, o Projecto Educativo e ainda os Projectos Curricular de Escola e de Turma. O Currículo Nacional do Ensino Básico, que a partir do ano lectivo de 2001/2002 se constitui como “uma *referência central* para o desenvolvimento do currículo a todos os níveis, no âmbito da entrada em vigor do Decreto-Lei 6/2001”, preconiza que os três últimos documentos sejam elaborados pelos professores, a nível de escola. Assim, o Currículo Nacional do Ensino Básico constitui-se como uma “referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores” e “Situa-se, claramente, na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo, mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto” (Abrantes *et al.*, 2001: 3).

“As ideias de Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma enquadram-se numa concepção de currículo que privilegia a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios (Leite *et al.*, 2001).

No âmbito desta investigação, a análise dos documentos reguladores das actividades que se desenvolvem nas escolas teve como objectivo identificar aspectos que

contemplassem a diversidade cultural exógena, de modo a encontrarmos resposta a uma das questões do nosso estudo. Para melhor identificação nos documentos em análise, estes aspectos estão assinalados em *itálico*.

Projecto Educativo

“O Projecto Educativo de Escola é, sobretudo, uma maneira diferente de pensar e levar a cabo a Educação e o Ensino, desde que implique a participação de todos os agentes educativos em trabalho de equipa (...) é o resultado de reflexões/decisões que permitirão concretizar projectos de intervenção adequados ao contexto imediato” (Abalat in Felizardo, s/d).

De acordo com o consignado no Decreto-Lei nº 115/A/98, de 4 de Maio, as escolas/agrupamentos deverão, no exercício da sua autonomia, desenvolver um Projecto Educativo em conformidade não só com os princípios e objectivos estabelecidos a nível nacional como também com as necessidades do seu contexto, “criando condições e recursos que assegurem a integração e o acesso ao currículo a todos os alunos”²⁰. “Considera-se que a acção dos alunos, pais e funcionários é fundamental para a construção de uma cultura de Escola aberta à diversidade, cujos Projectos Educativos e Curriculares devem conter objectivos e estratégias de acolhimento e de inclusão”²¹

Na opinião de Souta (1997: 69), uma vez que é reconhecida à escola “autonomia para a concepção do seu projecto educativo, pode-se argumentar que, por esta via, há sempre a hipótese de neles se vir a incluir a componente de educação multicultural”. Segundo Leite *et al.* (2001: 11), o Projecto Educativo de Escola (PEE) “pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social”. Ainda de acordo com estas autoras, o PEE é uma imagem antecipada do caminho que se quer seguir para intervir positivamente numa dada realidade; por isso, deve expressar a intenção do que se deseja e os modos de atingir esses objectivos.

²⁰ - *Português Língua Não Materna No Currículo Nacional. Documento Orientador*

²¹ Idem, *Ibidem*.

De entre as finalidades ou metas educativas do PE do agrupamento de que a escola EB 2,3 da Malaposta é sede, seleccionámos as que, de alguma forma, se prendem com a temática da diversidade. Assim, salientamos das finalidades ou metas educativas do documento em apreciação os seguintes aspectos:

- *Garantir a todos o direito à educação e à cultura* nos termos da Constituição da República;
- Promover a democratização do ensino, *garantindo uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*;
- Garantir o *princípio da liberdade de aprender e ensinar com tolerância*;
- Garantir o direito de programar a educação *sem recorrer a quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas ideológicas ou religiosas*;
- *Promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista*, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva;
- Contribuir para *a realização dos alunos através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania*, preparando-os para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos;
- *Assegurar o direito à diferença respeitando as personalidades e projectos individuais, bem como considerando e valorizando os diferentes saberes e culturas*;
- *Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos*;
- Promover o desenvolvimento holístico de todos os alunos.

Face à identificação dos problemas/necessidades, são definidas, entre outras, as seguintes prioridades: promoção do sucesso escolar; reforço dos currículos da Língua Portuguesa e da Matemática; sensibilização para uma educação para os valores e para a cidadania.

Projecto Curricular

O Projecto Curricular assume-se como “um conjunto de decisões articuladas e partilhadas pela equipa de docentes tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto educativo” (Carmen e Zabalza, cit. in Felizardo, s/d).

Da análise ao Projecto Curricular da escola EB 2,3 da Malaposta, salientamos, em *itálico*, os aspectos que se prendem com o foco principal desta investigação.

Neste documento, é referido que “*os alunos são a razão de ser de qualquer escola e é para eles que se trabalha e criam expectativas*. Todavia, para se saber como trabalhar, é *importante conhecer os alunos*” (p. 5). Podemos ler ainda que “*o processo de ensino-aprendizagem é, predominantemente, orientado pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção, têm direito*” (p. 10).

O conceito de escola inclusiva preconizado no documento em análise refere que os objectivos educacionais são os mesmos para todos, *independentemente das diferenças individuais* de natureza física, psicológica, cognitiva e social que possam surgir. Na *atenção às diferenças individuais, o atendimento escolar implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, por forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.*

Neste quadro, a prestação dos apoios educativos visa, entre outros:

a) Contribuir para *a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens*, promovendo a existência de *respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas* e ao seu desenvolvimento global;

b) Colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à *interculturalidade*, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo.

Regulamento Interno

O RI é elaborado de acordo com os princípios do Projecto Educativo. Neste documento, podemos ler o seguinte:

“Tendo em conta *as diferenças dos públicos* que frequentam, a escola/agrupamento tem de encontrar soluções para, de modo harmonioso e equilibrado, *proporcionar à comunidade escolar práticas facilitadoras de inserção social e de aprendizagens*” (p.6).

Assim, uma das competências de cada Departamento (Artigo 44º) consiste em:

Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupo de alunos.

No art.º 105º - Direitos e deveres dos alunos – podemos ler que os alunos têm direito a usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de *efectiva igualdade de oportunidades no acesso*, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas; e o dever de contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a *plena integração na escola de todos os alunos*;

Projecto Curricular de Turma

“O Projecto Curricular de Turma é parte integrante do plano de trabalho da turma, documento que [...] deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família” (Gargaté *et al.*, 2003: 4). Os PEE e o PCT têm “subjacente a intenção de dar vez e voz aos/às alunos/alunas a que se destinam”, sendo “ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores e professoras da turma” (Leite *et al.*, 2001: 17).

As novas áreas curriculares não disciplinares que surgem também com o Decreto-Lei 6/2001 (Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado), de carácter obrigatório para todos os alunos, são planeadas e executadas no âmbito do Projecto Curricular de Turma, a partir das propostas dos alunos e da orientação activa do professor. Estas áreas surgem em função da reorganização curricular na perspectiva da sua flexibilização, com o objectivo de

ajudar a que a autonomia das escolas na esfera curricular assuma uma expressão mais significativa, contribuindo para que a construção local do currículo responda a necessidades, aspirações e interesses que não podem ser contemplados em determinações centrais, elaborados a nível nacional. Além disso, considerando a escola inserida numa comunidade, convidam ao estabelecimento de parcerias relevantes num contexto local”. (Abrantes *et al.*, 2002: 12).

No âmbito do trabalho a desenvolver pelo Conselho de Turma, as áreas não curriculares não disciplinares devem ser encaradas como um suporte para a minimização de situações problemáticas surgidas no processo de ensino-aprendizagem e como espaços

privilegiados que visam a transversalidade, não só com as áreas curriculares disciplinares, mas também entre si, contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas (saberes) e de competências transversais (saber fazer/saber ser/estar). Para a sua operacionalização, o próprio currículo nacional sugere aos professores uma «lógica de trabalho de projecto» em alternativa às tradicionais práticas pedagógicas (Abrantes *et al.*, 2002: 13).

Considerando as prioridades do Projecto Educativo e do Projecto Curricular do Agrupamento e alguns dos objectivos aí definidos (reforçar os currículos de Língua Portuguesa e Matemática), encontramos nesses documentos sugestões concretas de temas a desenvolver na Área de Projecto e constituem orientações para a elaboração dos PCT.

Na análise que efectuámos aos PCT das trinta e seis turmas da escola EB 2,3 da Malaposta, em apenas quatro (uma turma de 7º ano e três de 8º ano) encontrámos referências à componente multicultural, a saber: *Educação para os direitos humanos* (direito à educação, à cultura e à liberdade religiosa); *Os hábitos culturais de outras regiões do mundo*, *Vantagens e desvantagens da coabitação com diferentes raças*, no âmbito do tema aglutinador “Adolescência e amigos”; *Cidadania e multiculturalidade*. *Todos diferentes, todos iguais*, no âmbito do tema aglutinador “*Diferentes culturas, diferentes contextos*”; *Ser cidadão*. Apurámos que, em duas das quatro turmas em questão, existem alunos imigrantes: um aluno ucraniano na turma de 7º ano e uma aluna de nacionalidade brasileira numa turma de 8º ano.

Reflexão/síntese

No conjunto dos documentos oficiais da escola analisados, constatamos que a problemática da diversidade exógena se encontra referenciada apenas numa perspectiva de intenções que se limitam a configurar os princípios garantidos por diversos instrumentos de ordem jurídica e constitucional de âmbito internacional e nacional. O peso das ausências é significativamente maior do que o das presenças.

As únicas referências explícitas a alterações estruturais no plano da cultura pedagógica encontram-se no Projecto Curricular de Agrupamento, concretamente no ponto relativo aos Serviços especializados de apoio educativo. A propósito da prestação

destes apoios, podemos ler que estes visam colaborar na promoção da qualidade educativa em vários domínios, nomeadamente no domínio da “interculturalidade”.

Apesar da abordagem intercultural dizer respeito a todas as crianças, tanto as autóctones como as migrantes e, conseqüentemente, dever ser praticada por todos os professores (Perotti, cit in Rosa, 2002), concluímos que os documentos concedem pouco peso a esta matéria. Ressalvamos, contudo, a possibilidade de os professores trabalharem questões ligadas à diversidade, nomeadamente os DT em Formação Cívica, independentemente de tal facto estar explícito nos PCT que, aliás, é um documento em permanente construção devendo ser reformulado de acordo com as necessidades que se vão fazendo sentir.

Directores de turma

Caracterização dos Directores de turma

No que diz respeito aos dados pessoais e profissionais, reagrupámos as questões 1 a 5 do questionário.

A população docente deste estudo é constituída por vinte directores de turma dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Quanto ao grupo etário, a maioria dos inquiridos tem idade superior a 39 anos, sendo o escalão entre 40 e os 49 anos de idade o mais representativo (Gráfico 1).

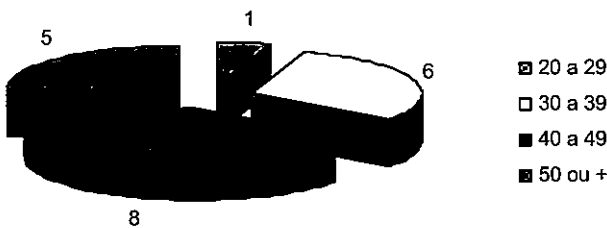


Gráfico 1 - Escalão etário/DT

No que diz respeito ao sexo, constatamos que a maioria dos Directores de turma, dezassete é constituída por docentes do sexo feminino (Gráfico 2).



Gráfico 2 – Sexo

Em relação às habilitações académicas, a maioria da população estudada, ou seja, dezoito professores, possui licenciatura, havendo apenas um docente com mestrado (Gráfico 3). Também não há elementos com outros graus académicos.

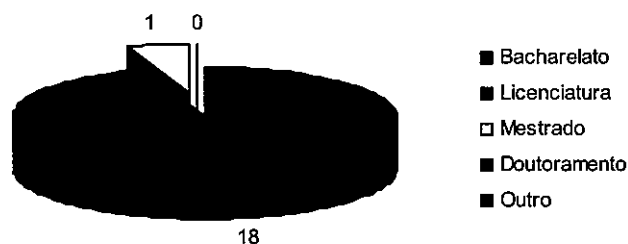


Gráfico 3 - Habilitações académicas

No que concerne à situação profissional desta população, dezoito são professores do quadro de nomeação definitiva (QND), havendo apenas um docente contratado e outro do quadro de zona pedagógica (QZP) (Gráfico 4).

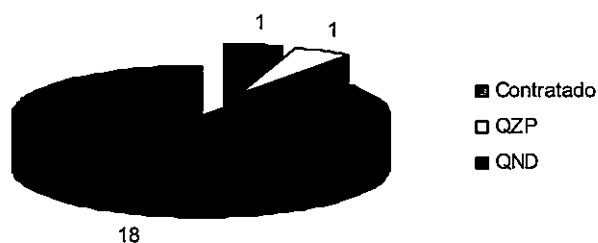


Gráfico 4 - Situação profissional

Quanto ao tempo de serviço, dezanove docentes leccionam há mais de 10 anos, sendo o escalão entre 10 e 20 anos de serviço ligeiramente mais representativo do que o superior a 20 anos (Gráfico 5).

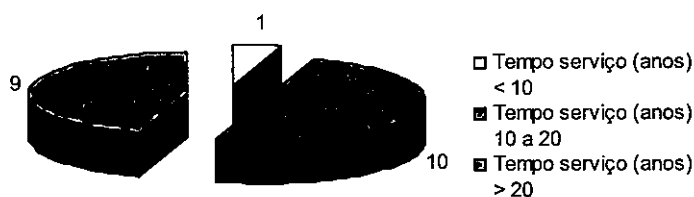


Gráfico 5 - Tempo de serviço

Em síntese, face à informação recolhida, podemos constatar que os Directores de turma inquiridos, na sua grande maioria, são do sexo feminino, licenciados, pertencentes à faixa etária entre os 40 e os 49 anos, com uma situação profissional estável na medida em que fazem parte do quadro de nomeação definitiva (QND) e leccionam há mais de dez anos.

Identificação de necessidades de informação/formação em educação intercultural

Com vista a identificarmos as necessidades de informação/formação em educação intercultural, passamos a analisar a informação recolhida a partir das questões 6 a 12 do questionário.

Quanto à pergunta 6 - *Na sua opinião, os professores estão, em geral, preparados para responder aos desafios da educação inter/multicultural*, constatamos que doze dos inquiridos consideram que, em geral, os docentes estão mal preparados para responder aos desafios da educação inter/multicultural. Apenas sete dos vinte docentes inquiridos, são de opinião que os professores estão bem preparados (Gráfico 6).

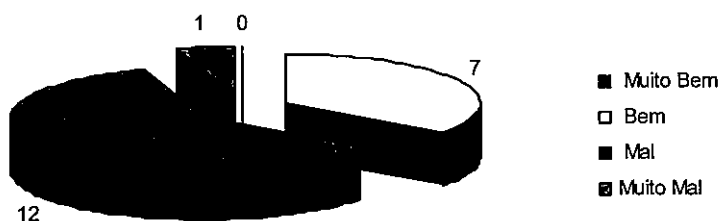


Gráfico 6 - Preparação para os desafios da educação intercultural

No gráfico seguinte (Gráfico 7), podemos constatar que é pouco relevante o número de docentes, seis no total, que responde “Bem” na questão 7 - *Sente-se informado sobre educação inter/multicultural*; com efeito, treze dos vinte professores inquiridos afirmam que se sentem mal informados e um diz sentir-se muito mal informado.

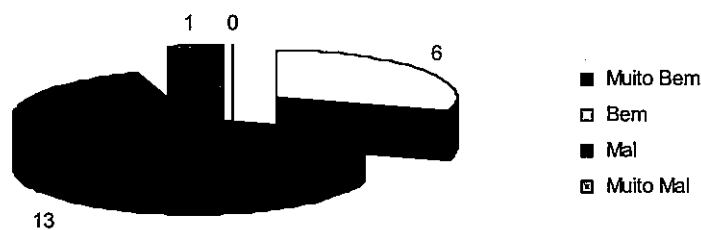


Gráfico 7 - Informação sobre educação inter/multicultural

No caso da questão 8 - *Tem conhecimento da existência de materiais escolares concebidos para implementar a educação inter/multicultural nas escolas como, por exemplo, o Guia INTER e o “Código da Não Discriminação em Educação”, a população inquirida é unânime (100%) em responder “Não”.*

Também os resultados obtidos na questão 9 - *Recebeu formação no âmbito da educação inter/multicultural?* e, conseqüentemente, na questão 10 - *Se sim, de que tipo?*, revelam que a totalidade dos docentes não possui qualquer formação nesta área.

Saliente-se que, quando inquiridos acerca da necessidade de formação em inter/multiculturalidade (Questão 11), dezoito docentes afirmam que ela é necessária a todos os professores independentemente da disciplina leccionada (Gráfico 8). Da apreciação das respostas, constatamos que os DT reconhecem pertinência na abordagem desta temática na formação de professores (inicial e contínua), de modo a responderem adequadamente às solicitações de um público cada vez mais numeroso e heterogêneo, decorrente dos fluxos migratórios que, por variadas razões, caracterizam a sociedade actual.

Convidados a justificarem a sua resposta, afirmam, por exemplo:

“Porque todos os professores que têm contacto com o aluno necessitam de o compreender e conhecer melhor” (PDT3).

“Porque as dificuldades não se prendem apenas com os conteúdos leccionados em cada disciplina” (PDT8).

“Deve fazer parte da formação básica dos professores independentemente do que leccionam. O futuro é cada vez mais multicultural” (PDT10).

“Se os alunos têm de frequentar todas as disciplinas é natural que os professores tenham de estar preparados para os receber e dar apoio. Isso passa pela sua formação” (PDT13).

“Para evitar a discriminação baseada em pressupostos culturais” (PDT15).

Os motivos que levam dois docentes a considerar que a formação em inter/multiculturalidade não é necessária prendem-se, a nosso ver, num dos casos, com uma perspectiva de integração que se limita a valorizar o domínio da Língua Portuguesa como veículo de todos os saberes escolares *“Os alunos devem ter apoio específico ao nível da Língua Portuguesa, para que possam acompanhar todas as disciplinas” (PDT14);* no outro caso, *“Pessoalmente nunca tive dificuldade em lidar com diversidade cultural e penso que nos habituamos a adaptarmo-nos à diversidade das situações” (PDT2),* com uma certa forma de daltonismo cultural, uma vez que, *“convivendo quotidianamente [...] com a diversidade, ela se lhe torna tão familiar que os professores como que “naturalizam” a diversidade” (Stoer e Cortesão, 1999: 58).*

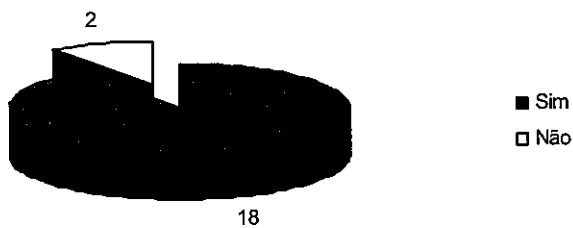


Gráfico 8 - Necessidade de formação em educação intercultural

Assim, os valores obtidos na questão 12 - *Gostaria de frequentar alguma acção de formação na área da educação inter/multicultural?* demonstram que, aliada à necessidade

de formação sentida, dezanove dos vinte docentes manifestam claramente o gosto em frequentar uma acção de formação na área da educação inter/multicultural (Gráfico 9).

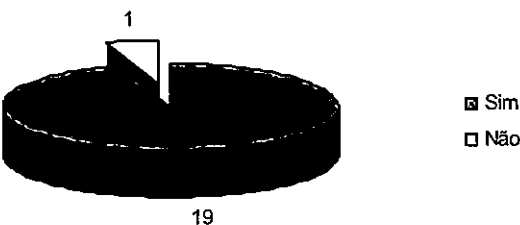


Gráfico 9 - Apetência para a formação em educação intercultural

Integração dos alunos que não têm o Português Europeu como língua materna

No que concerne à análise do modo como é percepcionada a integração dos alunos que não têm o Português Europeu como Língua Materna, agrupámos as questões 13 a 24.

No gráfico 10, verificamos que, para quinze directores de turma inquiridos, a integração escolar dos alunos oriundos de outros países passa pela implementação, por parte da escola/professores, de estratégias conducentes ao domínio quer da cultura de origem dos alunos quer da cultura veiculada pela escola. No entanto, quatro são de opinião que, para se integrarem na escola, os alunos deverão assimilar as regras e valores da sociedade de acolhimento. Para um professor, a integração passa exclusivamente pela tolerância e respeito pela língua e cultura de origem dos alunos.

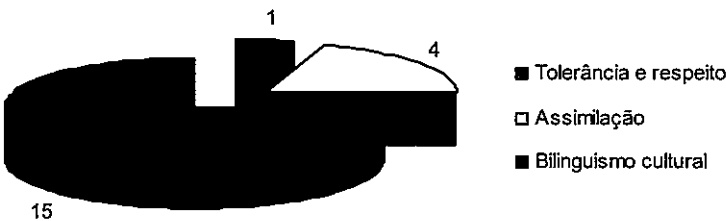


Gráfico 10 - Integração dos alunos

Após a análise dos dados relativos à questão 14 - *Considera que, regra geral, os alunos que não têm o Português Europeu como Língua Materna apresentam dificuldades de integração escolar?*, verificamos que onze docentes consideram que os alunos têm “Algumas dificuldades” de integração e nove são de opinião que eles apresentam “Poucas

dificuldades”. Nos dois extremos da escala, as opções “Muitas dificuldades” e “Nenhumas dificuldades” não registaram nenhuma resposta (Gráfico 11).

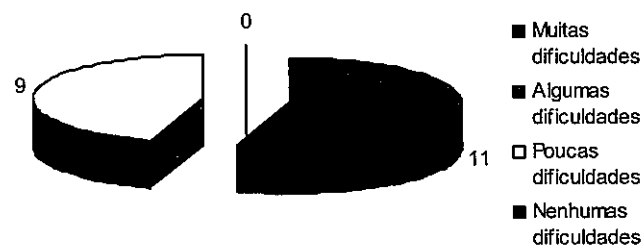


Gráfico 11 – Dificuldades de integração

No que diz respeito à questão 15 - *Considera que a sua escola promove a integração dos descendentes de migrantes*, não existe consenso por parte dos Directores de turma (Gráfico 12). Com efeito, as opiniões dividem-se, pois enquanto nove dos inquiridos são de opinião que a escola promove “Mal” a integração de descendentes de migrantes, outros nove consideram que essa mesma escola promove “Bem” a integração e um professor opta por “Muito Bem”. Julgamos que esta falta de consenso se pode atribuir a diferentes concepções e a atitudes dos professores inquiridos face às culturas minoritárias as quais são, em grande parte, determinantes no processo de integração dos alunos pertencentes a grupos minoritários.

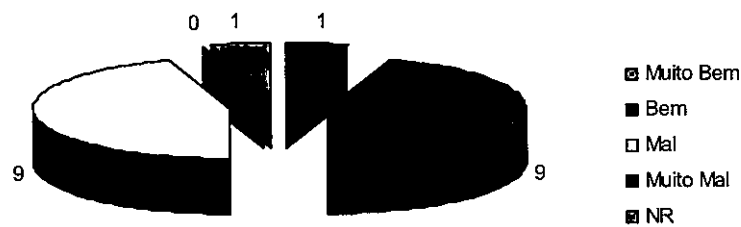


Gráfico 12 - Promoção da integração pela escola

Assim, escutemos as vozes dos professores DT sobre o modo como a escola promove a integração dos alunos descendentes de migrantes:

O grupo de docentes que respondeu “Muito Bem” e “Bem” enfatiza a importância dos diferentes tipos de apoio que a escola proporciona, nomeadamente a nível de subsídios “*A escola disponibiliza apoios a nível de aulas e do ASE*” (PDT2), do apoio do Director de

Turma “*Os Directores de turma põem em prática estratégias que visam a integração desses alunos*” (PDT19) e, sobretudo, de aulas de Língua Portuguesa “*Proporciona aulas individuais a estes alunos, reforçando a aprendizagem da Língua Portuguesa*” (PDT14), “*A escola providencia aulas de apoio individualizado de Língua Portuguesa a esses alunos*” (PDT4). Para estes professores, o processo de integração escolar dos filhos de migrantes quase se limita “a classes de apoio para a aprendizagem da língua e cultura do país de acolhimento” (Peres, *op. cit.*: 168), permitindo inferir que defendem um tipo de escolarização que visa a assimilação linguística e cultural transformando as crianças/jovens em monolíngues na Língua Portuguesa, ao invés de promover essa diversificação. Esta ideia é partilhada por um dos inquiridos para o qual a escola promove mal a integração destes alunos na medida em “*[...] que o apoio se dirige apenas à aprendizagem da Língua Portuguesa descurando outras formas de integração*” (PDT8).

Como anteriormente referimos, “É óbvio que as dificuldades no domínio da língua criam várias barreiras à integração das crianças migrantes” (Peres, 1999: 169), uma vez que a língua é o veículo de todos os saberes escolares indispensável à obtenção do sucesso escolar. No entanto, à semelhança de Casa-Nova (2005), em vez do programa de submersão que “é a situação actual das minorias linguísticas no sistema de ensino português”, defendemos que a integração dos alunos descendentes de migrantes deve passar pelo domínio dos dois idiomas, cabendo à escola valorizar quer a língua de origem quer a portuguesa.

O conjunto de docentes que respondeu “Mal” foca a insuficiência de estratégias, a falta de formação dos professores, a existência de um curriculum “pronto-a-vestir de tamanho único”, “*não há estratégias nem formação suficiente para otimizar as capacidades dos alunos. Certos currículos deveriam ser alterados: LP Hist*” (PDT15), bem como a inexistência de outras formas de integração referidas que passam pelo acompanhamento de um professor tutor e pelo apoio às famílias: “*Porque as aulas de Apoio Individualizado a LP não são suficientes para a integração e para as dificuldades de aprendizagem às várias disciplinas*” (PDT1), “*A escola tenta mas seria necessário designar um professor para acompanhar individualmente cada um desses alunos e apoiar ao máximo não só o aluno mas também as famílias*” (PDT13), “*Nem sempre dispõe dos professores necessários para darem apoio ao aluno*” (PDT3). Ainda segundo um DT, “*Existem poucas ofertas para a integração por parte da Escola*” (PDT5).

Contrariamente ao grupo anterior, estes professores estão mais conscientes da existência de outros obstáculos à integração escolar de grupos minoritários, para além da língua.

Na questão 16 - *Na sua opinião, as modalidades de apoio existentes na sua escola destinadas aos alunos que não têm o Português Europeu como língua materna são as mais adequadas a uma integração plena no nosso sistema educativo?*, os valores obtidos revelam que para nove professores as modalidades de apoio existentes são “Pouco adequadas”, enquanto para oito as mesmas são “Adequadas”. Nos dois extremos da escala, um professor considera-as “Totalmente adequadas”, enquanto outro “Totalmente desadequadas”. Uma vez mais, os professores estão divididos; neste caso, não existe consenso quanto à adequação das modalidades de apoio existentes a este público específico (Gráfico 13).



Gráfico 13 - Modalidades de apoio

Previamente, importa referir que dos vinte professores inquiridos, um escreveu apenas “*Primeiro aprender português; depois tudo o resto*” (PDT7) na opção h) Outra(s)/Qual(quais); dois colocaram uma cruz em vez da ordenação que era pedida; alguns não assinalaram a totalidade das opções e outros atribuíram a mesma importância (assinalando com o mesmo número) a duas ou mais opções. Na nossa análise, não tivemos em consideração os dois primeiros casos. Assim, os dados obtidos na questão 17 - *Dos aspectos a seguir enumerados, diga qual/quais deveria a sua escola pôr em prática com vista a uma efectiva integração dos alunos descendentes de migrantes (por favor, assinale por ordem decrescente de importância - de 1, mais importante, a 8, menos importante)* permitem-nos as seguintes leituras (Gráficos 14a - 14g):

A existência de um PE que reflecta as necessidades e interesses de **todos** os alunos é considerada, por dezassete professores, a medida mais importante que a escola deveria pôr em prática com vista a uma efectiva integração dos alunos descendentes de migrantes, dado que surge nove vezes na primeira posição (Gráfico 14a);

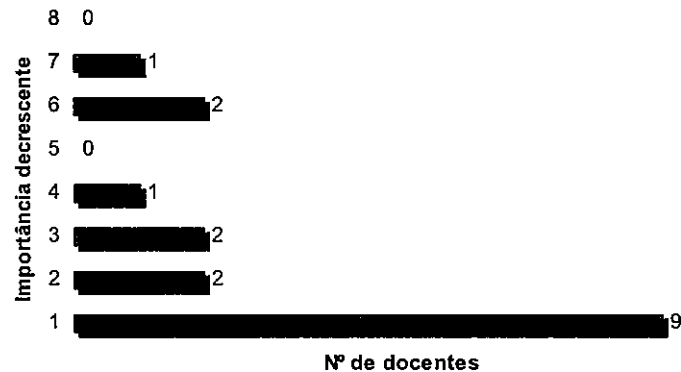


Gráfico 14a - Medidas de integração a implementar/Projecto Educativo

A criação da disciplina de Português como língua estrangeira é colocada em 7º lugar por seis docentes, embora três a considerem como medida prioritária (Gráfico 14b);

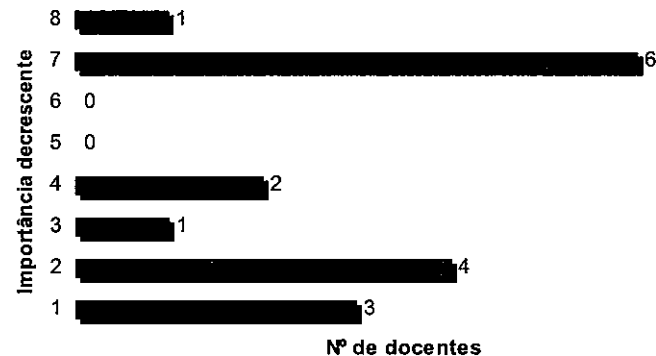


Gráfico 14b - Medidas de integração a implementar/Português, língua estrangeira

A existência de tradutores ou de professores da língua materna do aluno com a função de apoiar o professor curricular na sala de aula é uma medida que tanto surge nos primeiros lugares mencionada por um a dois docentes, como é referida por três deles em 6º lugar e por três em 7ª posição (Gráfico 14c);

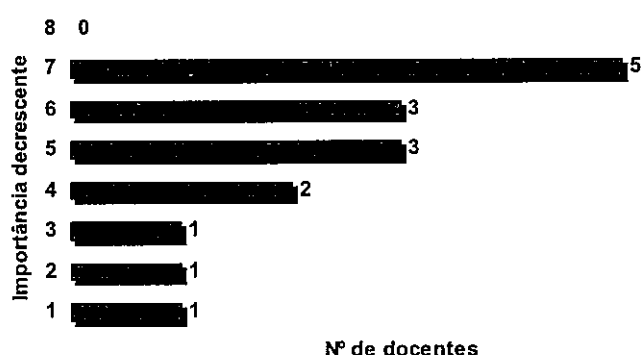


Gráfico 14c - Medidas de integração a implementar/Tradutores-professores de apoio ao docente

A existência de tradutores ou de professores da língua materna do aluno com a função de apoiar o aluno dentro e fora da sala de aula surge mencionada em 4º e em 6º lugar por cinco professores cada (Gráfico 14d).

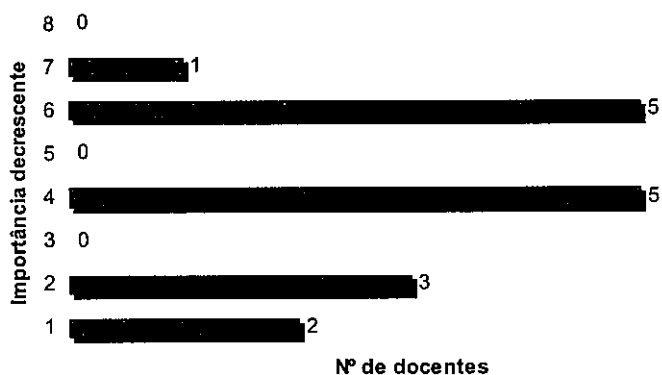


Gráfico 14d - Medidas de integração a implementar/Tradutores-professores de apoio ao aluno

A organização de actividades de divulgação de outras línguas/culturas como, por exemplo, a Semana Cultural, não é de todo considerada uma medida das mais importantes do ponto de vista da integração deste público específico, uma vez que surge em 5º lugar para seis professores e em 4º e 6º lugar para quatro (Gráfico 14e);

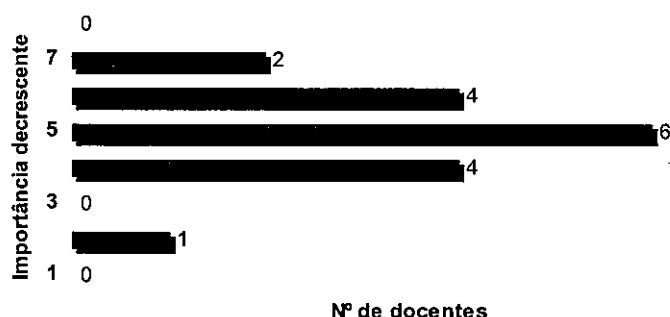


Gráfico 14e - Medidas de integração a implementar/Actividades de divulgação cultural

A criação de um centro de recursos com materiais multiculturais é uma medida que surge nos três primeiros lugares para a maioria dos inquiridos (onze) contra seis que a colocam em após o 3º lugar. Sete professores valorizam a criação deste tipo de centro de recursos dado que colocam esta opção em 3º lugar (Gráfico 14f);

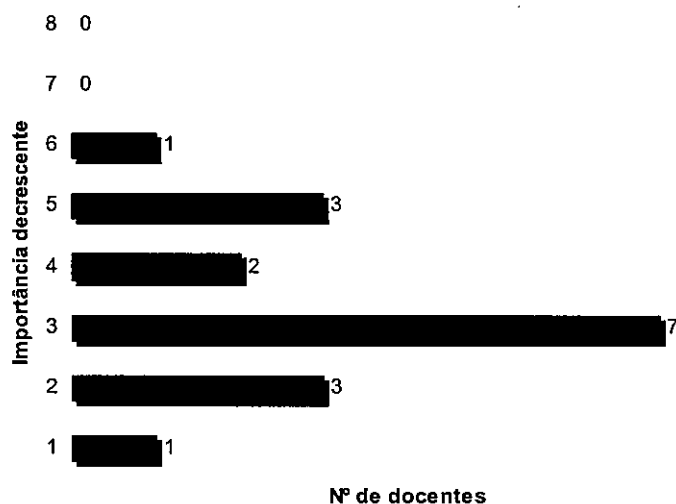


Gráfico 14f - Medidas de integração a implementar/Centro de recursos

Embora nunca surja como primeira escolha, a criação de um gabinete de apoio aos alunos e respectivas famílias seria, segundo onze DT, uma medida a implementar, já que a colocam nos cinco primeiros lugares da escala.



Gráfico 14g - Medidas de integração a implementar/Gabinete de apoio

Em suma, os DT inquiridos elegem o PE, a disciplina de Português Língua Não Materna e o tradutor ou professor para apoiar o aluno como medidas prioritárias visando uma efectiva integração dos alunos descendentes de migrantes; embora consideradas de menor importância, também a organização de actividades e o gabinete de apoio merecem destaque.

Os resultados obtidos na questão 18 - *O Projecto Curricular da sua Direcção de Turma (PCT) tem em conta a existência de alunos que não têm o Português Europeu como língua materna?* demonstram que o facto de existirem na turma alunos que não têm o Português Europeu como Língua Materna não tem repercussões para onze DT inquiridos, uma vez que o PCT da respectiva DT não contempla este aspecto da diversidade (Gráfico 15). Ora, se os PCT têm “subjacente a intenção de dar vez e voz aos/às alunos/alunas a que se destinam” (Leite *et al.*, 2001: 17), eles deverão corresponder às especificidades da turma e, partindo de situações reais, atender a diversidade através respostas educativas que impeçam “que cada um fique imerso na sua cultura de origem e possa tomar uma atitude emersa”, implementando um trabalho intercultural (Leite, 2005: 9).



Gráfico 15 - PCT e diversidade

O facto de a maioria dos PCT não ter em conta que existem na turma alunos que não têm o Português Europeu como língua materna não significa que a maioria DT inquiridos negligenciem a temática da diversidade no âmbito da FC. Os resultados obtidos revelam que dezassete docentes costumam trabalhar questões ligadas à diversidade (étnica, cultural, linguística, religiosa...) nesta área disciplinar não curricular contra três professores que não o fazem (Gráfico 16).

A nível de temas, os docentes referem trabalhar “Saber viver com a diferença - mongolismo e a etnia cigana” (PDT1); “O Racismo” (PDT2); “Educação para os direitos humanos” (PDT3); “dificuldades de integração na escola” (PDT5); “Discriminação” (PDT8); “racismo e discriminação” (PDT15); “[...] a diferença/indiferença” (PDT10), desenvolvendo actividades como debates, leitura de textos, análise de textos /notícias (PDT4, PDT11, PDT12, PDT18), partilha de experiências e hábitos (PDT13, PDT17), relatos dos alunos migrantes e trabalhos de grupo (PDT4, PDT14, PDT17).

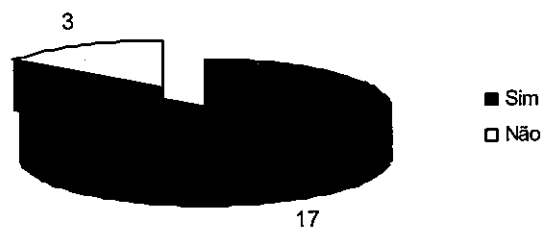


Gráfico 16 – Formação Cívica e diversidade

No que respeita ao confronto com problemas específicos originados pela diversidade cultural/linguística (Questão 20), há uma divergência bastante acentuada de opiniões, prevalecendo a resposta “Não” dada por onze DT inquiridos contra nove que responderam afirmativamente (Gráfico17).



Gráfico 17 – Confronto com problemas originados pela diversidade

De acordo com análise de conteúdo efectuada às respostas à Questão 20.1, definimos, dentro da categoria dos *Problemas originados pela diversidade*, as subcategorias *Ser diferente*, *Curriculo*, *Métodos de ensino* e *Domínio do Português*. Ouçamos novamente a voz de alguns professores, pronunciando-se acerca dos problemas com que se deparam motivados pela diversidade cultural e/ou linguística: “Tenho uma aluna de raça negra que é por vezes discriminada cultural e etnicamente [...]” (PDT2), “Isolamento do aluno” (PDT3), “Quando um aluno é colocado na turma vindo directamente de um país diferente sem ter em atenção o seu domínio na Língua Portuguesa, atendendo somente à idade” (PDT10), “Raciocínio rápido, mas de orientação e método diferente em provas de Matemática (caso de aluno chinês)” (PDT17).

Sobre as dificuldades criadas pela diversidade cultural e linguística na sala de aula no processo ensino-aprendizagem (Questão 21), as opiniões tendem sobretudo para “Poucas dificuldades” para dez docentes inquiridos, havendo também um número considerável de opiniões, sete, no item “Algumas dificuldades” (Gráfico 18).

É de salientar que, embora não assinale nenhuma opção, um docente fez a seguinte observação: “Depende. Se não houver conhecimento da língua, levanta ‘Muitas dificuldades’; se houver conhecimento da língua, levanta ‘Poucas dificuldades’” (PDT11).

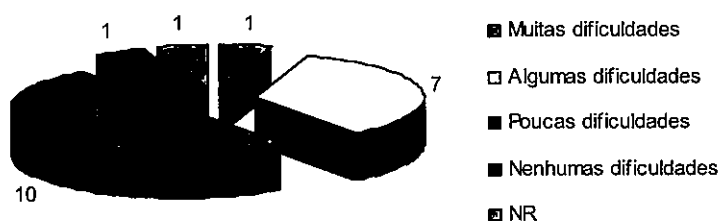


Gráfico 18 – Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem

Considerando a existência de alunos descendentes de migrantes na turma, perguntámos se a sua presença prejudica o rendimento dos alunos do grupo maioritário (Questão 22). Os resultados obtidos revelam que a maioria dos professores (12) é de opinião que “Não prejudica”, embora quatro docentes afirmem que “Prejudica pouco”, três deles que “Prejudica bastante” e um diga que “Prejudica muito” (Gráfico 19).

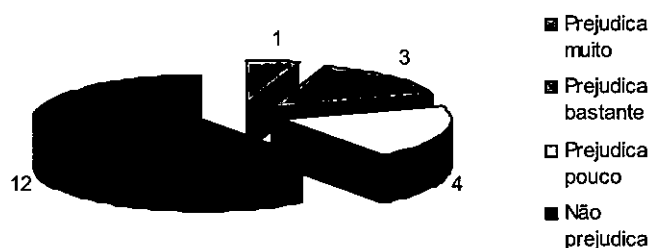


Gráfico 19 – Opinião sobre a presença de alunos migrantes na turma

Perante a questão 23 - *Considera que existem constrangimentos no trabalho do docente com alunos descendentes de migrantes?*, onze inquiridos respondem afirmativamente, contra nove que consideram não existir constrangimentos (Gráfico 20).



Gráfico 20 – Existência de constrangimentos

O gráfico 21 representa a opinião dos professores acerca do tipo de constrangimentos que o trabalho com descendentes de migrantes lhes coloca (Questão 23.1). Como podemos observar, metade dos docentes (10) aponta para dificuldades de comunicação; segue-se a falta de materiais interculturais (7), a falta de formação (6); a avaliação dos alunos na sua diversidade (5), a heterogeneidade na sala de aula e a necessidade de cumprir programas (4). Em último lugar, são apontadas as dificuldades na relação escola-família (2).

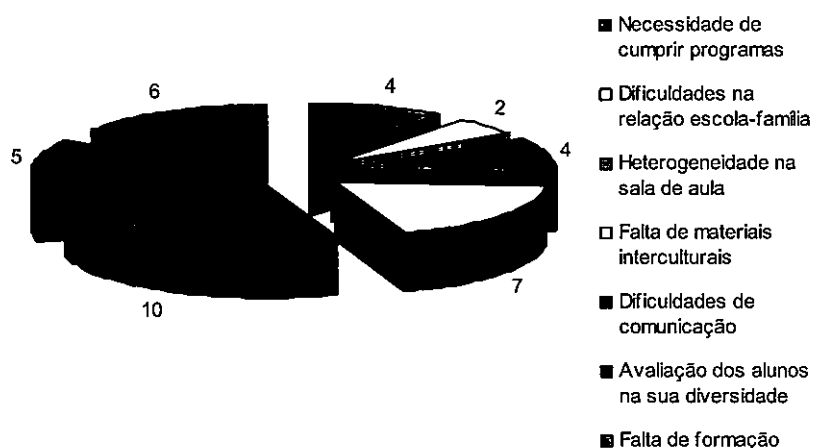


Gráfico 21 – Constrangimentos no trabalho com descendentes de migrantes

Quanto à participação/envolvimento dos EE de alunos descendentes de migrantes na vida escolar dos seus educandos (Questão 24), pergunta na qual os inquiridos podiam assinalar todas as opções que considerassem oportunas, verificamos que, para além de virem à escola “apenas quando solicitados”, também “Acompanham a vida escolar dos educandos” e “Contactam o(a) Director(a) de Turma por iniciativa própria”. Todavia, dois dos professores inquiridos referem que “Não contactam com o (a) DT” e outros dois dizem que “Participam nas actividades promovidas pela escola” (Gráfico 22). Para além disso, é de salientar a seguinte observação registada na opção “Outro(s)”: “Pela situação muitas vezes ilegal evitam vir à escola!” (PDT15).

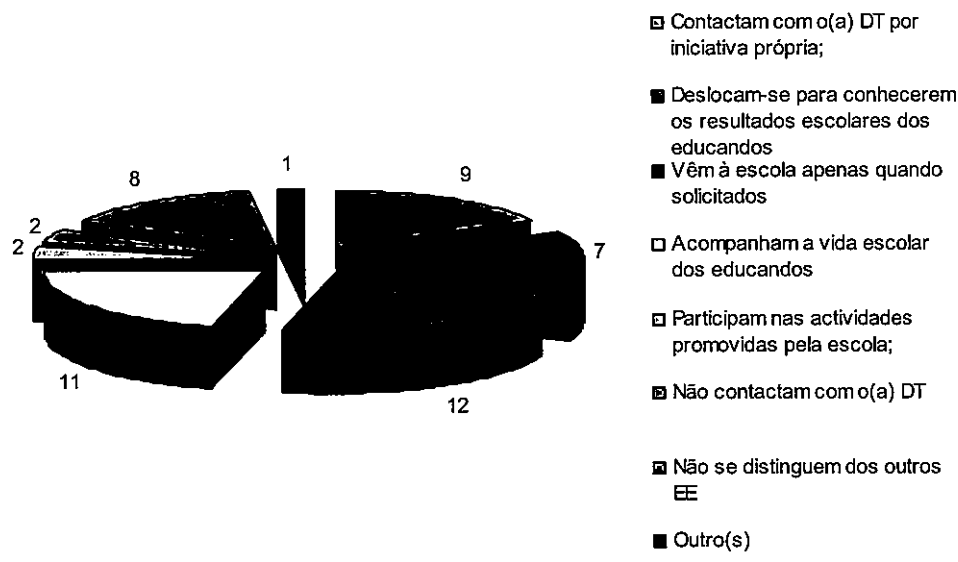


Gráfico 22 – Participação dos Encarregados de Educação na vida escolar

Da informação recolhida, pensamos ser possível concluir que o seu estatuto de migrante não os inibe de acompanharem a vida escolar dos seus educandos, não se distinguindo dos restantes Encarregados de Educação, como referem oito participantes neste estudo.

Reflexão/Síntese

Os DT inquiridos são, na sua grande maioria, professoras do QND que leccionam há mais de dez anos; neste sentido, espelham a estabilidade do corpo docente e a predominância de género na escola.

Apesar da experiência directa com o fenómeno da multiculturalidade, assumem que não estão preparados para lidar com a crescente diversidade cultural e linguística e que não possuem informação nem formação (inicial e contínua) na área da educação inter/multicultural. Praticamente metade dos inquiridos já se viu confrontada com problemas específicos originados pela diversidade cultural e/ou linguística dos alunos e, sinal de que a diferença não os deixa indiferentes, a esmagadora maioria manifesta claramente o gosto em fazer formação nesta área, considerando a abordagem desta temática pertinente e necessária a todos os professores independentemente da disciplina leccionada, de modo a responderem adequadamente às solicitações de um público cada vez mais numeroso e heterogéneo que, via imigração, habita a escola.

Verificamos não existir consenso no que concerne à forma como a escola promove a integração dos alunos descendentes de migrantes e à adequação das modalidades de apoio que proporciona a este público específico. Assim, para uns, os apoios do ASE, do DT e, sobretudo, a Língua Portuguesa, revestem-se de tal importância que estas são consideradas as medidas adequadas que a escola promove com vista à integração; para outros, estas mesmas medidas são consideradas pouco adequadas ou totalmente desadequadas, uma vez que, para além da língua, identificam outros obstáculos à integração que são descurados, nomeadamente: a insuficiência de estratégias para otimizar as potencialidades desses alunos, a falta de formação dos professores, a existência de um curriculum “pronto-a-vestir de tamanho único”, a inexistência de técnicos, como um psicólogo e um mediador sócio-cultural.

Apesar de onze PCT não terem em consideração a presença de alunos com o Português Europeu como língua materna, praticamente a totalidade dos DT costuma trabalhar questões ligadas à diversidade nas suas aulas de Formação Cívica.

Constatamos que, para a maioria dos DT, a diversidade cultural e linguística na sala de aula não levanta muitas dificuldades na condução do processo de ensino-aprendizagem. Apenas uma minoria afirma que a presença de descendentes de migrantes na sala de aula é prejudicial ao rendimento dos alunos do grupo maioritário. Os constrangimentos que sentem no trabalho com descendentes de migrantes são, por ordem decrescente de importância: dificuldades de comunicação, falta de materiais interculturais, falta de formação, avaliação dos alunos na sua diversidade, heterogeneidade na sala de aula, necessidade de cumprir programas e, em último lugar, dificuldades na relação escola-família. No que se refere a este

último aspecto, apesar da barreira da língua, os DT afirmam que os EE/pais migrantes se deslocam à escola quando solicitados e acompanham a vida escolar dos seus educandos.

Do ponto de vista do seu discurso, a maioria destes professores defende implicitamente o bilinguismo cultural, pois considera que a integração escolar dos alunos oriundos de outros países passa pela implementação, por parte da escola/professores, de estratégias conducentes ao domínio quer da cultura de origem dos alunos quer da cultura veiculada pela escola. Deste modo, a elaboração de um PE que reflecta as necessidades e interesses de **todos** os alunos é apontada como sendo a principal medida que a escola deveria pôr em prática com vista a uma efectiva integração dos alunos descendentes de migrantes. Também a criação da disciplina de Português Língua Não Materna, a existência de um tradutor ou professor para apoiar o aluno e a criação de um centro de recursos com materiais multiculturais são vistas como medidas facilitadoras da integração; merecem ainda algum destaque a organização de actividades de divulgação de outras línguas e culturas e a criação de um gabinete de apoio aos alunos e famílias migrantes.

Alunos

Dedicamos esta parte do trabalho à apresentação e discussão da informação recolhida através da aplicação de um questionário aos alunos participantes neste estudo (Anexo B3, 20).

Caracterização dos alunos

No presente trabalho de investigação inquirimos trinta e três alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos (Gráfico 23), sendo 15 do sexo feminino e 18 do sexo masculino (Gráfico 24), do 5º ao 9º ano de escolaridade (Gráfico 25) da escola EB 2,3 da Malaposta, imigrantes originários de diferentes países, nomeadamente Brasil, Ucrânia, Marrocos, Angola, França, Canadá, América e Suíça (Gráfico 26), oscilando o tempo que residem em Portugal entre escassos meses e treze anos (Gráfico 27). No que concerne à caracterização dos alunos, apresentamos e analisamos a informação recolhida nas perguntas 1 a 5 do questionário.



Gráfico 23 – Idade/alunos



Gráfico 24 – Sexo

Podemos constatar que a maior parte dos alunos que fazem parte do nosso estudo tem entre 12 anos e catorze anos de idade; a diferença entre o número de rapazes e de raparigas não é significativa; a distribuição dos alunos pelos dois ciclos é equilibrada, embora só haja dois elementos a frequentar o 8º ano; o Brasil e a Ucrânia são os países mais representados. Dos cinco alunos que frequentam o nono ano, três encontram-se em Portugal há oito, nove e dez meses.

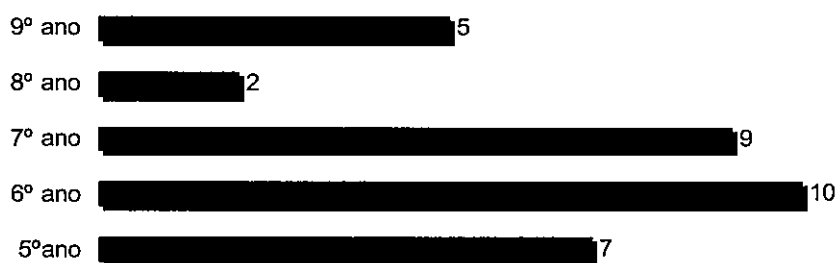


Gráfico 25 – Ano de escolaridade

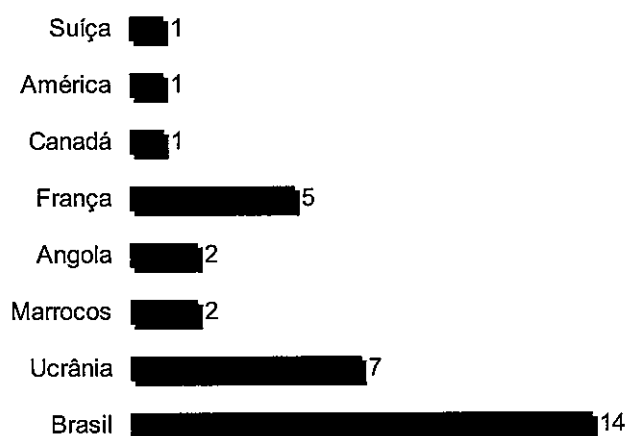


Gráfico 26 – País de origem

A experiência de residir em Portugal (Gráfico 27) é muito variável. Por um lado, há um número significativo (oito alunos) que vive em Portugal há poucos meses (período inferior a um ano); por outro lado, existem dezassete alunos que estão a viver no nosso país há bastante mais tempo, destacando-se um grupo, composto por doze alunos, que reside há quatro ou cinco anos.



Gráfico 27 – Tempo de residência em Portugal

Perspectivas sobre o país de acolhimento

No que diz respeito a este item, apresentamos e analisamos a informação recolhida nas respostas 6 a 8 do questionário.

Independentemente do país de origem e do tempo de residência atrás referido, constatamos que, à excepção de um aluno que afirma que não gostar justificando “*Estou longe da minha família*” (AB11), todos respondem afirmativamente à pergunta 6 - *Gostas de viver em Portugal*, manifestando agrado com o país onde actualmente vivem (Gráfico 28).



Gráfico 28 - Gosto em viver em Portugal

Ao analisarmos as respostas ao *Porquê*, agrupámo-las de acordo as razões que levam os trinta e dois alunos inquiridos a gostar de viver em Portugal, nomeadamente: as características do nosso país “*É um país agradável*” (AB14), “*Porque Portugal é muito bonito*” (AU7), “*Tem várias coisas diferentes: praias, castelos, ...*” (AB3); a possibilidade de aqui terem melhores condições de vida “*Porque é um país em que as condições de vida são melhores*” (AB8) e, inclusivamente, uma vida mais tranquila “*tem menos violência*” (AB10); melhores condições para estudar “*Pois aqui tenho mais oportunidades de estudo*” (AB9), “*Porque acho que tem melhores condições de estudo*” (AM2) e, factor considerado por oito inquiridos, o convívio com familiares e amigos “*Porque tenho cá a minha família, tenho cá os meus amigos todos*” (AF1), “*Porque está aqui a minha família e tenho alguns amigos portugueses*” (AB5). Considerando a frequência com que os diferentes motivos surgem nos segmentos de discurso, destacam-se, em primeiro lugar, as condições de vida seguidas do convívio com familiares e amigos (Anexo E11, 136-141).

Na questão 7, os alunos foram convidados a pronunciar-se sobre as razões da facilidade ou dificuldade de adaptação a Portugal, completando livremente a frase que melhor se adequava à sua opinião.

Assim, dezanove alunos dos trinta e três inquiridos escolheram “*Está a ser fácil adaptar-me a Portugal*” e justificaram a sua escolha com base na semelhança da língua “*a língua é a mesma*” (AA1), “*é quase a mesma língua*” (AB2), “*a língua não é difícil*” (AU3); em razões familiares e/ou de amizade “*já tenho muitos amigos e tenho cá a minha*

família” (AE1), “tenho um grande convívio com os meus colegas” (AM2), “já tenho muitos amigos e tenho cá a minha família” (AE1); no tempo de permanência em Portugal “estou cá há muito tempo” (AU1) e (AU2), “e já estou cá há 10 anos” (AA2) e no facto de haver menos violência “tem menos crime do que no Brasil”(AB11). É de salientar que este último aspecto é bastante evidenciado na questão anterior, tendo constituído um motivo pelo qual vários alunos gostam de viver em Portugal. De todos as justificações dadas, salientam-se as razões familiares e/ou de amizade pela frequência com que surgem nas unidades de registo (Anexo E11, 137).

Quanto às razões que têm dificultado a adaptação a Portugal, cinco dos doze alunos referem o obstáculo da língua “a língua é difícil” (AU7), “Foi difícil no início devido à língua, apesar de ser o português, não entendia muito bem” (AB9); dois a integração na escola “[...] da escola que é mais difícil” (AB1), “[...] e à adaptação na escola” (AB9); outros dois a diferença do clima, sendo o convívio com portugueses um aspecto negativo apontado por três alunos “não gosto da maioria dos portugueses acham-se melhores que os Brasileiros” (AB7), “as pessoas são muito diferentes” (AB4), “alguns gosam comigo” (AU4) (Anexo E11, 137).

Inquiridos sobre o desejo de regressar ao país de origem (questão 8), podemos constatar que para vinte e cinco alunos é notória a vontade de o fazer, enquanto sete dizem não ter a certeza e um responde não querer (Gráfico 29).

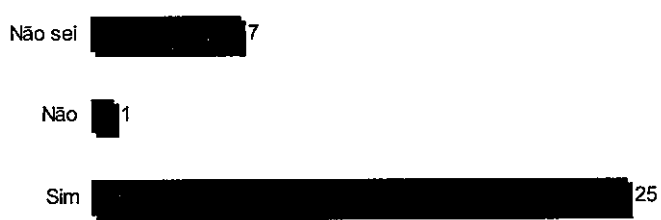


Gráfico 29 – Desejo de regressar ao país de origem

Quanto às razões que os levam a desejar regressar, concluímos que, na maioria das vezes (mencionado por quinze alunos), se prendem com vontade de visitar familiares e amigos “Para ver o meus antigos amigos e a minha família. (AF2), “Gostaria de voltar a ver os meus parentes” (AB11), “Gostava de ver a família (AU4); com a saudade abertamente dita por cinco deles: “Sinto saudades da minha terra” (AB3), “Tenho

saudades mas só quero ir lá para passear” (AB2), “Tenho saudades da minha família, cidade e amigos” (AB8), “Porque tenho muitas saudades de tudo e todos de lá [...]” (AB5) e com a preferência pelo país de origem referida por outros cinco: “Ainda gosto mais de lá” (AB1), “E porque gosto mais de viver lá acho eu” (AB5), “Sim porque lá é ú meu pais Eu estou acostumada lá não aqui” (AB1) (Anexo E11, 138).

Perspectivas sobre a escola

Relativamente a este item, apresentamos e analisamos a informação recolhida nas respostas 9 a 13 do questionário.

A análise do Gráfico 30 mostra-nos que a maioria dos alunos ingressou no sistema educativo português no 1º ciclo, facto que também podemos constatar através da análise conjunta desta questão e do tempo de permanência em Portugal.



Gráfico 30 – Início da escolaridade em Portugal

Relativamente à questão 10 - *Se frequentaste a escola no teu país de origem, consideras que a escola portuguesa é diferente?*, a maioria dos inquiridos, num total de vinte e sete, respondeu afirmativamente (Gráfico 31).



Gráfico 31 – A escola portuguesa é diferente?

Apesar de serem sensíveis às diferenças entre o sistema de ensino do país de origem e o português, mais de metade dos alunos, vinte, diz não ter sentido dificuldades de adaptação, enquanto doze declaram que “Sim” (Gráfico 32). Os alunos que responderam não ter sentido dificuldades de adaptação vivem no nosso país há um período de tempo que varia entre os treze anos e os quatro meses.

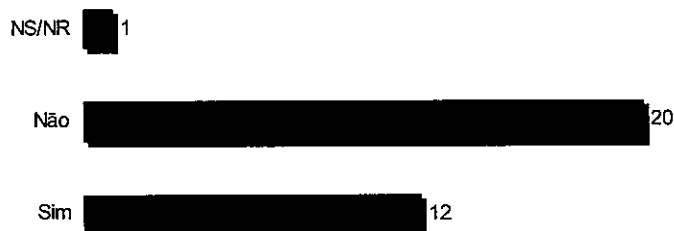


Gráfico 32 – Dificuldades de adaptação

Dos doze alunos que responderam afirmativamente à questão anterior, nove são oriundos do Brasil e residem em Portugal num período que varia entre “um mês e uma semana” e sete anos, um veio da Ucrânia há 10 meses e dois de França, um há nove meses e outro há cinco anos, respectivamente. Convidados a assinalar, por ordem decrescente de importância, as dificuldades de adaptação que têm sentido, obtivemos as informações que a seguir apresentamos (Gráficos 33a até 33h).

Da sua leitura, constatamos que a maioria dos alunos (oito) aponta como principal dificuldade de adaptação fazer-se compreender e ser compreendido, estando este aspecto mencionado em primeiro lugar por metade dos respondentes (Gráfico 33a).

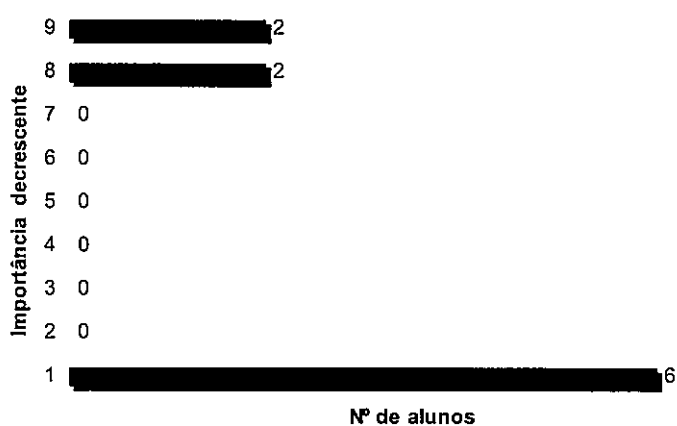


Gráfico 33a - Dificuldades de adaptação/Compreender e ser compreendido

A pouca importância dada à língua e cultura do país de origem dos alunos não é um aspecto muito valorizado no processo de adaptação, uma vez que, embora mencionado por nove elementos, seis atribuem-lhe um reduzido grau de importância, sétimo e nono lugar (Gráfico 33b).

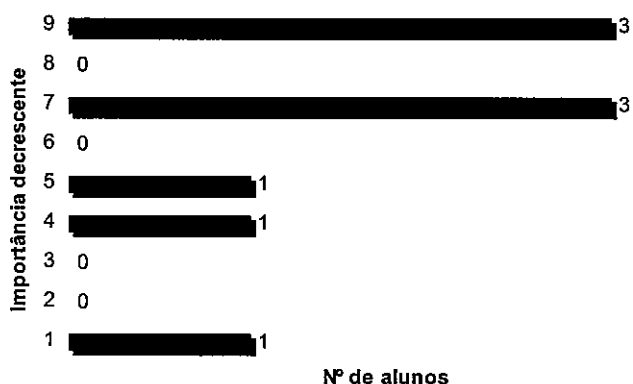


Gráfico 33b- Dificuldades de adaptação/Importância dada à língua e cultura do país de origem

O tempo de permanência na escola interfere muito na adaptação de seis jovens, que colocam este item nos dois primeiros lugares (Gráfico 33c).

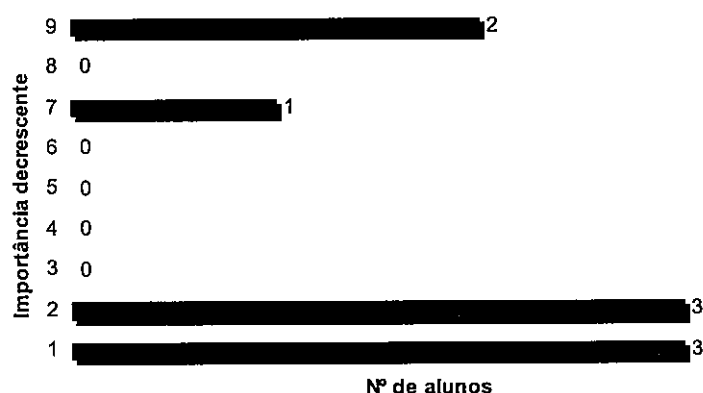


Gráfico 33c - Dificuldades de adaptação/Tempo de permanência na escola

Trabalhos e estudo em casa assumem uma importância bastante variável na adaptação destes alunos, pois tanto é considerado o aspecto mais importante como o menos importante, havendo uma relativa predominância para considerar este aspecto muito importante (Gráfico 33d).

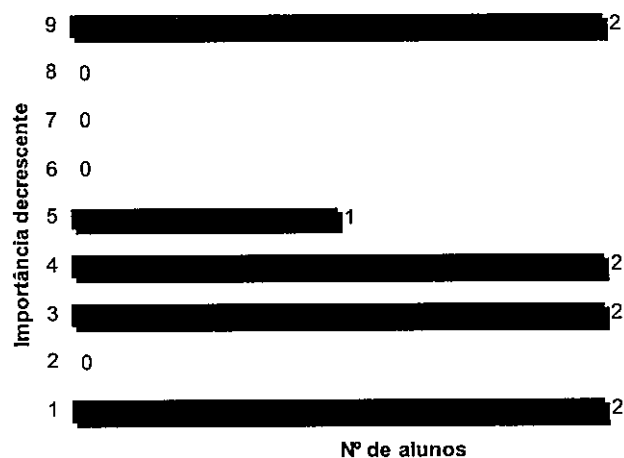


Gráfico 33d – Dificuldades de adaptação/Trabalhos e estudo em casa

O facto de frequentarem algumas disciplinas é colocado em primeiro lugar por quatro inquiridos (Gráfico 33e).



Gráfico 33e - Dificuldades de adaptação/Frequência de algumas disciplinas

A falta de materiais adequados à língua e cultura do país de origem não é, pelas respostas obtidas, considerada relevante no processo de adaptação dos inquiridos (Gráfico 33f).

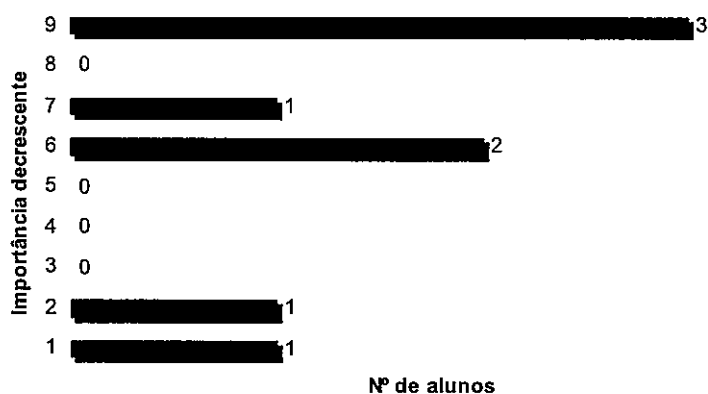


Gráfico 33f - Dificuldades de adaptação/Falta de materiais adequados

Pela importância que os inquiridos lhe atribuem, concluímos que as regras da escola não levantam obstáculos significativos à sua adaptação (Gráfico 33g).

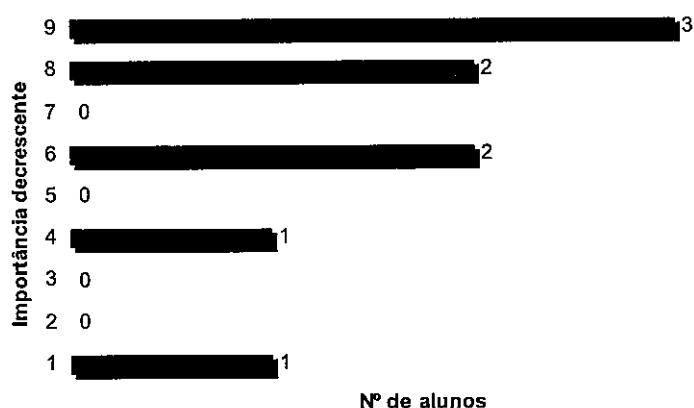


Gráfico 33g - Dificuldades de adaptação/Regras da escola

O comportamento dos colegas é um aspecto que tem relativa importância, na medida em que há um grupo significativo de alunos que o sinalizou como sendo um aspecto importante a ter em conta na sua adaptação (Gráfico 33h).

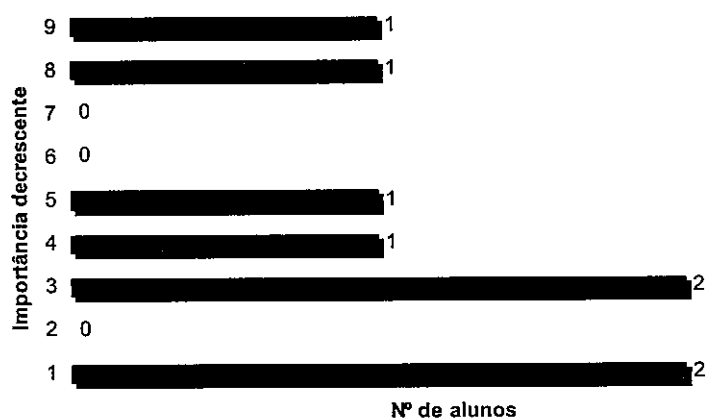


Gráfico 33h - Dificuldades de adaptação/Comportamento dos colegas

Em síntese, fazer-se compreender e ser compreendido, a frequência de algumas disciplinas e o tempo de permanência na escola constituem as principais dificuldades de adaptação manifestadas por este grupo de alunos.

Pelo facto de serem oriundos de outros países, um número significativo de alunos, mais concretamente vinte e quatro, já beneficiou ou beneficia actualmente de apoio formal ou ajuda informal por parte da escola/professores (Gráfico 34).



Gráfico 34 – Apoio da escola

As aulas de apoio a LP são referidas por dezoito alunos, o apoio prestado pelo(a) DT é mencionado por quinze inquiridos e onze deles focam o apoio dos professores em geral. Um aluno brasileiro, chegado há poucos meses, acrescenta que recebe “*apoio a outras matérias*” (AB1) para além da LP e um aluno ucraniano que está em Portugal há dez meses refere que faz “*alguns testes diferentes*” (AU7) (Gráfico 35).



Gráfico 35 – Tipo de apoio/ajuda recebida

O cruzamento de itens como o país de origem, o tempo de permanência em Portugal, a frequência da escola no país de origem e a dificuldade ou facilidade de adaptação à escola portuguesa não permite inferir o motivo pelo qual oito alunos dizem não beneficiar ou ter beneficiado de apoio desta escola.

Em resposta à pergunta 12.2 - *Qual a tua opinião sobre o apoio/ajuda da escola?*, doze alunos vêem bastante utilidade nos apoios/ajuda que recebem, sendo que nove os consideram muito úteis e sete acham-nos úteis (Gráfico 36).

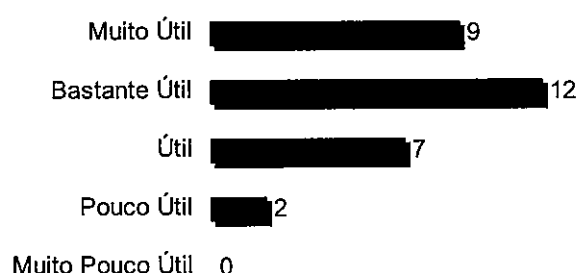


Gráfico 36 – Opinião sobre o apoio

Solicitou-se aos alunos que, no caso de não terem apoio/ajuda, se pronunciassem acerca do apoio/ajuda que gostariam de ter. De entre as escassas (duas) respostas obtidas, “*Eu gostaria de ter apoio a Língua Portuguesa*” (AF5) e “*Gostaria de ter apoio a Matemática*” (AU3), salientamos o seguinte registo “*Nenum porque não quero ser diferente de outro eu aprendo sosinho*” (AU4) que indicia uma clara vontade de não querer tratamento diferenciado em relação aos demais colegas.

O que ressalta das informações obtidas na questão 13 - *Nesta escola, sentes ou já sentiste algum tipo de diferença ou discriminação pelo facto de vires de outro país?* é o facto de, apesar de dezanove alunos responderem “Não” à pergunta, há catorze que se sentem, ou já se sentiram, discriminados (Gráfico 37), referindo: “*racismo*” (AA2); “*as vezes nos primeiros tempos alguns rapazes gozaram comigo*. (AU6); “*A gozar por eu ser marroquina*” (AM1). É ainda de salientar que são os jovens brasileiros os que mais referem (oito) sentir-se alvo de discriminação. São as suas vozes que ouvimos em depoimentos como os que a seguir transcrevemos: “*As alcunhas dadas aos alunos que vem de outros países ex: brazuca* (AB8); “*Acham que estamos aqui para tomar o lugar delas*” (AB4); “*Maneira de falar*” (AB7); “*Brincarem com meu sotaque*” (AB14); “*Muitos portugueses acham que todos os brasileiros são iguais, e aqui em Portugal, os brasileiros são muito maus vistos, assim muitas pessoas evitando de falar comigo, ou quando falavam, me respondiam mal* (AB9); “*Mandarem-me voltar para o meu país*” (AB11) (Anexo E11, 139).



Gráfico 37 – Sentimento de discriminação

Diversidade linguística e cultural. Que diálogo?

No que concerne a este item, apresentamos e analisamos a informação recolhida nas respostas 14 a 19 do questionário.

As respostas à questão 14 - *A escola dá-te oportunidade para dares a conhecer o teu país de origem (tradições, cultura, etc.)?* demonstram que nem sempre a escola dá abertura/espço suficiente para a divulgação da cultura do país de origem dos alunos que a frequentam, sendo o espaço proporcionado para essa divulgação, quando existe, bastante variável (Gráfico 38).

Assim, dos dezasseis alunos que respondem afirmativamente à pergunta, seis mencionam as aulas de Língua Portuguesa, cinco as de História, sendo as aulas de Formação Cívica, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física, Inglês, Francês e Música referidas uma vez cada.

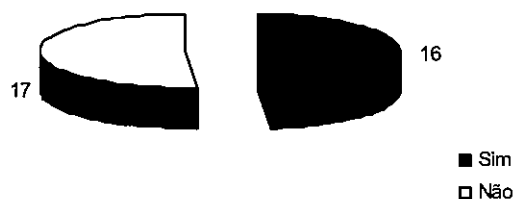


Gráfico 38 --A escola dá oportunidade para divulgar o país de origem?

Esta informação permite-nos concluir que a escola privilegia os conteúdos culturais considerados socialmente úteis e é o local onde se divulga essencialmente a cultura “nacional”, a cultura do grupo dominante que se pretende que seja, segundo Silva (*op. cit.*: 540) “o mínimo denominador comum aos vários grupos existentes na sociedade”. Emerge,

assim, um certo etnocentrismo escolar, uma vez que é evidente a tendência para a homogeneização, em que se ensina a todos como se fossem um só. Ao fazer parte integrante do quotidiano da escola, a heterogeneidade linguística e cultural deveria ser fonte de enriquecimento mútuo, através da promoção do diálogo intercultural, construindo pontes entre as diferentes culturas em presença, ao invés de serem privilegiadas estratégias de assimilação. Trata-se de implementar o princípio da interculturalidade.

Com a pergunta 15, quisemos saber se o facto de terem nascido num outro país que não Portugal condiciona a aprendizagem destes alunos em determinadas disciplinas. Dezanove dos inquiridos respondem afirmativamente, contra nove que afirmam não ter dificuldades daí decorrentes e cinco que não sabem/não respondem (Gráfico 39).

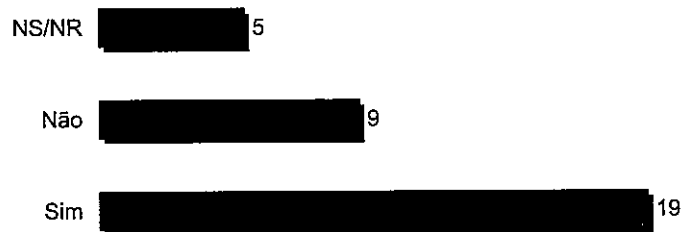


Gráfico 39 – Sente dificuldades em disciplinas

Significativamente, a disciplina que maiores obstáculos levanta é a LP que é mencionada por doze alunos, sete dos quais brasileiros; o Inglês é também referido por quatro alunos oriundos do Brasil e por um de Marrocos (Gráfico 40).

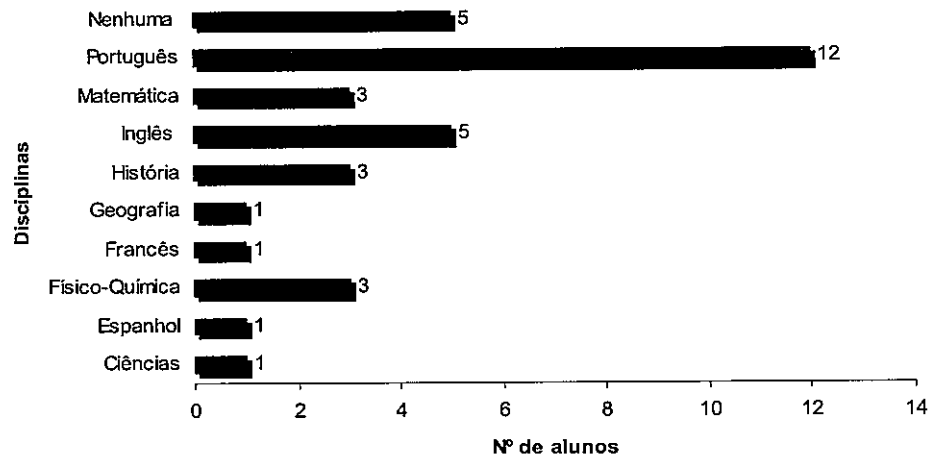


Gráfico 40 – Disciplinas onde sentem dificuldades

O quadro 6 identifica os alunos e as disciplinas em que sentem dificuldades:

Disciplinas	Alunos
Ciências	AU7
Espanhol	AB8
Físico-Química	AB12, AB14, AB11
Francês	AB12
Geografia	AU7
História	AF3, AB7, AU7
Inglês	AB3, AB6, AB12, AB1, AM2
Matemática	AC1, AB6, AB8
Português	AF4, AB2, AB5, AB9, AB13, AU4, AU6, AF3, AB6, AB7, AB8, AU7
Nenhuma	AB10, AE1, AF2, AU1, AU2

Quadro 6 - Disciplinas onde os alunos sentem dificuldades

Os dados apresentados permitem-nos inferir que o carácter transversal da LP como língua de escolarização condiciona aprendizagens noutras disciplinas, como salienta um dos inquiridos de nacionalidade ucraniana. Assim, *“Porque é língua é diferente”* (AU7) é a justificação apresentada para dificuldades nas disciplinas de História e de Geografia.

Os alunos brasileiros são dos que mais dificuldades sentem motivadas pela mudança de sistema educativo, pelas equivalências que lhes são dadas, pelas diferenças a nível do desenho curricular e porque muitos deles iniciam as aulas em Portugal já a meio do ano lectivo.

No entanto, ninguém melhor que os próprios alunos exprime as dificuldades sentidas. Ouçamos, pois, a sua voz: *“Tenho na minha cabeça dois portugueses e duas historias”* (AB7), *“Eu estava atrasado em relação a os meus colegas”* (AB6), *“Não temos no Brasil esta disciplina”* (AB11), *“Não tive essa matéria lá no Brasil* (AB14), *“Nunca frequentei Inglês no Brasil”* (AB3), *“Por causa dos verbos”* (AB5), dizem alunos brasileiros; *“Português porque não é a minha língua materna”* (AF3), refere um francês; *“Porque é língua é diferente”* (AU7), justifica um ucraniano; *“Porque acho que estou a aprender varias linguas ao mesmo tempo”* (AM2), declara um marroquino.

As informações recolhidas na questão 16 - *Na tua opinião, o que é que a escola poderia ainda fazer/oferecer aos alunos que, como tu, vêm de outros países (podes assinalar várias opções)* revelam que, em primeiro lugar, quinze alunos, havendo, pelo menos, um de cada nacionalidade, gostariam de poder frequentar uma disciplina da sua língua materna; a existência de um professor/tradutor da sua língua de origem é colocada

em segundo lugar por nove alunos, dos quais três brasileiros, dois franceses, dois ucranianos, um canadiano e um americano; seguidamente, oito alunos consideram importante a existência de um clube e/ou de actividades relacionados com os respectivos países de origem, sugerindo *"Actividades relacionadas com cultura"* (AB9), *"Clube com as tradições do país"* (AB4) e *"Actividades que levassem as pessoas portuguesas a conhecer o meu país"* (AB14); haver disciplinas que existem nos países de onde são oriundos é uma opção que agradaria a apenas três alunos que sugerem *"Filosofia caic"* (AB1); *"Artes, Geometria"* (AB8); *"Ciências"* (AB3); *"Por aulas de apoio"* (AB12) é outra alternativa sugerida por um aluno (Gráfico 41).

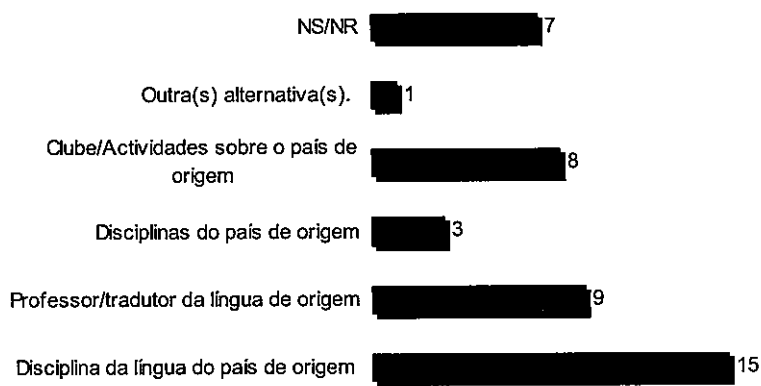


Gráfico 41 – Opinião sobre possibilidades de oferta da escola

Esta questão permite-nos inferir que as aprendizagens realizadas na escola constituem, essencialmente, um veículo de funcionamento hegemónico da cultura dominante, que é a cultura erudita dos portugueses brancos da classe média urbana. Muitos alunos gostariam de sentir a sua língua materna valorizada, embora a escola não ofereça alternativas à sua transformação em monolíngues na língua do país de acolhimento.

O modelo sueco onde é assegurado um tradutor para apoiar, dentro e fora da sala de aula, os alunos estrangeiros que, mesmo que não dominem o idioma, são inseridos no ensino regular é a alternativa sugerida por Cortesão (cit. por Lobo, 2005) e que vai ao encontro das propostas de nove inquiridos.

Por outro lado, podemos inferir que os alunos sentem que a escola não dá a visibilidade desejada à cultura do seu país de origem. Embora concordemos com Cuche (op. cit.) quando afirma que não há “em rigor, cultura unicamente “dadora” nem cultura

simplesmente “receptora”, visto que a aculturação nunca se produz num único sentido, a interiorização das normas da sociedade de acolhimento sobrepõe-se ao diálogo entre culturas.

As informações obtidas na questão 17 - *Na escola, convives mais com...* mostram-nos que todos os alunos (trinta e três) oriundos de outros países convivem com colegas portugueses: “*Não tenho alternativa*” (AB7), “*Porque tenho muitas na minha turma e elas são muito minhas amigas*” (AU3), “*São os que mais me rodenha e se preocupa comigo*” (AB6), “*Porque são meus amigos e porque me dou muito bem com eles*” (AE1), “*Porque são os amigos da turma que são quase todos portugueses menos 4 alunos*” (AC1). Destes, há sete que afirmam conviver também com colegas do seu país de origem: “*Convivo bastante com os colegas portugueses da minha turma e de meu país de origem, mas também convivo com alguns colegas portugueses de turmas dos meus colegas do meu país de origem, mas me dou mais bem com a colegas di meu país de origem e por isso os procuro mais*” (AB9). Cinco declaram conviver com colegas portugueses e com colegas de outros países “*por causa da língua*” (AU1) e (AU2) e dois com todos eles: “*Porque tenho amizade com todos.*” (AB10) “*Gosto de toda gente*” (AF4) (Anexo E11, 140).

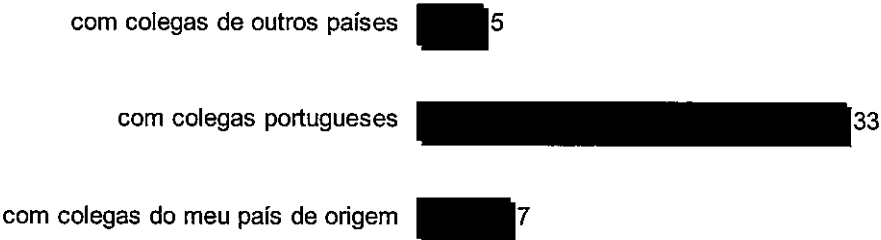


Gráfico 42 – Convívio na escola

Face aos dados obtidos e considerando que o dia-a-dia dos alunos do ensino básico está muito centrado no núcleo-turma, por razões óbvias inerentes ao funcionamento e organização da escola, podemos inferir que o contexto da turma condiciona as sociabilidades nesta faixa etária, situação que tende a ser dissipada com o avançar da idade/nível de ensino, já que no ensino secundário é comum observar-se outra lógica de convívio entre pares, nomeadamente afinidades de gostos, tipo de vestuário... Assim, as respostas dadas mostram que o facto de serem alunos oriundos de outros países não indicia qualquer separação e/ou segregação no que ao convívio diz respeito (Gráfico 42).

Através das últimas perguntas - *Geralmente, em que língua falas com a tua família?* (18) e *Fora da sala de aula, ao longo de um dia, qual a língua que mais utilizas?*(19), pretendíamos saber até que ponto os diferentes grupos culturais e linguísticos que são objecto do nosso estudo preservam elementos que lhes são específicos, nomeadamente a língua. Após a análise dos resultados obtidos nas duas últimas questões, constatamos que a maioria (vinte e sete) dos alunos que têm o Português como Língua Não Materna comunica com os familiares na língua do respectivo país de origem. Há um grupo de alunos que, quando não está em família, fala o Português Europeu e em casa comunica na sua língua materna. Entre outros que assinalam as duas opções, este bilinguismo verifica-se na totalidade dos alunos oriundos da Ucrânia (sete), de Marrocos (duas), da Suíça (um), do Canadá (um) e de Angola (um). Estes dados vão ao encontro da seguinte afirmação de Peres (*op. cit.*: 167): “Por um lado, no seio da família falam e vivem a cultura dos pais, por outro, na escola, têm de viver e aprender a língua do país que os acolhe”.

Todos os alunos brasileiros dizem falar o Português do Brasil em qualquer circunstância e três inquiridos, oriundos de Angola, França e América, falam exclusivamente o Português Europeu (Gráficos 43 e 44).

Português Europeu 8

Língua do país de origem 27

Gráfico 43 – Língua de comunicação em família

Português Europeu 20

Língua do país de origem 13

Gráfico 44 - Língua de comunicação fora da sala de aula

Reflexão/Síntese

Independentemente da nacionalidade e do tempo há que residem em território nacional, os alunos imigrantes gostam de viver em Portugal, alegando sobretudo melhores condições de vida, melhores oportunidades de estudo e razões familiares e/ou de amizade. A maioria gostaria de regressar ao país de origem apenas para matar saudades e visitar familiares e amigos.

A adaptação ao país de acolhimento foi fácil para a maioria. A língua, a adaptação à escola e o convívio com colegas portugueses foram obstáculos mencionados, por ordem decrescente de importância, por doze alunos. É ainda de salientar que são os jovens brasileiros os que mais referem já terem sido alvo de comentários discriminatórios.

A maioria dos alunos ingressou no sistema educativo português durante o 1º ciclo e mais de metade dos alunos, vinte, diz não ter sentido dificuldades de adaptação à escola portuguesa. Quanto aos restantes treze, fazer-se compreender e ser compreendido constitui a principal barreira, sendo a frequência de algumas disciplinas e o tempo de permanência na escola outras dificuldades com se deparam. A nível do currículo, as disciplinas que maiores obstáculos levantam são a Língua Portuguesa, seguida do Inglês.

Como a integração e o acesso ao currículo pressupõem o domínio da LP, de acordo com a legislação e a prática da escola, a maioria já beneficiou ou beneficia de aulas de apoio e vê utilidade na sua frequência.

É sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa e História que, pontualmente, os alunos dizem ter oportunidade para dar a conhecer aspectos da cultura do respectivo país de origem. Também as línguas de origem, nas quais praticamente todos eles comunicam na esfera familiar, são ignoradas pela escola. No sentido de responder aos seus interesses/necessidades, alguns dos alunos inquiridos sugerem a criação de uma disciplina da sua língua materna, a existência de um professor/tradutor e a dinamização de um clube e/ou de actividades relacionados com os respectivos países de origem.

Constatamos que, apesar da diversidade de línguas e culturas em presença, a escola continua a ser o local onde se divulga essencialmente a cultura “nacional”, do grupo dominante, desaproveitando o que deveria ser considerado como uma mais-valia e fonte de enriquecimento para todos.

No entanto, os alunos gostam da escola que frequentam e nela têm muitos amigos de várias nacionalidades.

Fontes adicionais de informação

De modo a facilitar a leitura do tratamento a que submetemos as entrevistas e a permitir uma visão de conjunto, seguimos a seguinte metodologia: para cada categoria apresentamos um quadro-síntese das subcategorias em análise, dos pontos de referência que utilizámos para a interpretação da informação recolhida - indicadores - e sua distribuição pelos entrevistados, seguida da discussão dos dados obtidos.

Professores e Presidente da Associação de Pais

A partir dos objectivos definidos para a realização das entrevistas aos Professores e Presidente da Associação de Pais e da análise dos dados empíricos obtidos, criámos as categorias *Experiência no cargo*, *Migrações*, *Relação Escola-Família/Associação de Pais*, *Documentos oficiais da escola*, *Relação escola-famílias migrantes*, *Línguas e culturas em presença na escola*, *Integração e escolarização*.

Na categoria *Experiência no cargo*

Subcategoria	Indicador	Entrevistados
Exercício de funções	Tempo variável	PVPCE, PPCP, PCDT2, PCDT3, EPAP

Quadro 7 – Categoria Experiência no cargo

A informação recolhida diz-nos que três entrevistados têm oito anos de experiência no cargo que ocupam (PVPCE, PCP, PDT2); um tem três anos (PDT3) e outro está a exercer as funções no cargo há um mês e meio (EPAP).

O tempo de duração no exercício de uma função ou cargo é, normalmente, considerado como uma mais-valia e indicador de experiência e estabilidade. Consideramos que os professores entrevistados, por exercerem há oito anos os cargos de Vice-Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico e Coordenador de Directores de turma do 2º Ciclo, têm uma experiência acumulada importante que, conjugada com a categoria social que ocupam na escola, lhes permite ter uma perspectiva muito abrangente, em termos cronológicos, dos acontecimentos da vida da escola em geral e, em particular, do impacto dos fluxos migratórios. Este facto confere-lhes, por isso, um estatuto

privilegiado na medida em que estão na posse de conhecimentos pertinentes para este estudo.

Na categoria *Migrações*

Subcategorias	Indicadores	Entrevistados
Impacto na escola	Aumento do nº de alunos	PVPCE, PPCP, PCDT2, PCDT3
Proveniência	Diferentes países de origem	PVPCE, PPCP, PCDT2
Acolhimento	Ausência de discriminação	PCDT2
	Bom acolhimento	PCDT2
	Bom relacionamento	PCDT3
População migrante até 2003	Formação académica superior dos pais	PVPCE
	Formação pessoal e académica dos alunos rigorosa	PVPCE
	Atitudes e comportamento correctos dos alunos	PVPCE, PCDT3
	Bons resultados escolares dos alunos	PVPCE
	Rápida progressão na aprendizagem	PVPCE, PCDT3
População migrante após 2003	Menos formação académica dos pais	PVPCE
	Aproveitamento menos satisfatório dos alunos	PVPCE
	Progressão na aprendizagem mais lenta	PVPCE
Expectativas	Positivas para alunos do Leste	PCDT3
	Menos positivas para alunos do Brasil	
	Rápida progressão na aprendizagem	
	Comportamento correcto	

Quadro 8 – Categoria Migrações

À excepção do Presidente da Associação de Pais, que não se pronunciou por não possuir dados sobre o assunto, todos os professores entrevistados são unânimes em considerar que a chegada de alunos descendentes de migrantes à escola só se fez sentir a partir do ano de 2001 e que o seu impacto se tem traduzido num progressivo aumento, embora pouco significativo, do número de alunos provenientes de outros países, nomeadamente: Brasil, Ucrânia, Roménia, Angola, Moldávia, Marrocos. Segundo os entrevistados, esses alunos têm sido bem acolhidos, existindo um bom relacionamento entre pares, sem registo de episódios de discriminação - “*Os miúdos que têm vindo têm sido bem aceites e têm ganho amigos assim com facilidade*” (PCDT3).

Numa perspectiva diacrónica, a integração de alunos estrangeiros nesta escola regista dois momentos: até ao ano de 2003, os alunos, na sua maioria oriundos dos países do Leste, revelavam rápida progressão na aprendizagem, bons resultados escolares, atitudes e comportamento muito correctos; em suma, “*tinham interesse em frequentar a escola e também vinham com uma formação tanto a nível académico como formação pessoal muito rigorosa [...], a integração e a evolução foi rápida*” (PVPCE). De acordo com a mesma entrevistada, “*os pais tinham uma formação académica superior [...] eram engenheiros,*

médicos, principalmente essas duas profissões”; após o ano de 2003, “*não se nota uma evolução tão rápida, não têm tão boas notas como tinham os primeiros alunos que tivemos filhos de imigrantes [...] talvez pelo facto da formação académica dos pais já não ser aquela dos primeiros imigrantes que vieram em 2000, principalmente em 2001, 2002, 2003*”.

Apesar desta diferença, continua a haver expectativas muito positivas na medida em que “*Estes miúdos, principalmente estes que vêm de Leste têm um nível de aprendizagem muito rápido. [...] Eles ao pé dos nossos às vezes até conseguem ultrapassá-los. [...] E mesmo em termos de comportamento [...] porque lá é tudo muito rígido, [...] e eles cá destacam-se pela positiva. O mesmo não se verifica em relação aos alunos oriundos do Brasil - “Os brasileiros não há assim tanta (expectativa) não se destacam tanto [...]”*”(PCDT3).

Na categoria *Relação escola-famílias migrantes*

Subcategorias	Indicadores	Entrevistados
Dificuldades atribuídas aos pais/EE	Desconhecimento da organização e funcionamento da escola Pais migrantes com dificuldades acrescidas	EPAP
Apoio às famílias	Eventual desconhecimento Falta de solicitação Falta de um mediador Inexistência de apoio específico	PCDT2 PVPCE PCDT3
Resolução de dificuldades	Recurso a mediadores linguísticos	PCDT2
Atitude dos pais/EE	Humildade Expectativas positivas acerca da escola Boa imagem da escola Confiança na escola	PVPCE, PCDT3
Envolvimento dos pais/EE	Colaboração Interesse Obrigação de ir ao encontro da escola	PVPCE EPAP
Comunicação e Relacionamento com pais/EE	Sempre em Português Europeu Carta Telefone Caderneta Aluno como mediador Relacionamento mantido apesar das dificuldades	PCDT3 PCDT2
Interação com a comunidade Migrante	Inexistente Disponibilidade da escola para interagir Curso de alfabetização	PCDT3 PVPCE

Quadro 9 - Categoria *Relação escola-famílias migrantes*

No que concerne à relação que a escola mantém com as famílias migrantes, os entrevistados salientam a existência de naturais dificuldades na comunicação derivadas da falta de domínio do Português Europeu: “*Vejo que deve ser difícil, pessoas que chegam*

sem conhecer minimamente a Língua Portuguesa e chegarem aqui e...tomarem conhecimento de tudo, é um bocado difícil. Mas as coisas vão-se ultrapassando mas vê-se que as pessoas às vezes aparecem aí com dificuldades...". Para ultrapassar essas dificuldades de comunicação com a escola, recorrem a familiares e amigos que funcionam como mediadores linguísticos "[...] às vezes eles até trazem um familiar, um amigo que esteja há mais tempo em Portugal e então... vai-se ultrapassando" (PCDT2).

Sendo a integração numa comunidade tanto mais facilitada quanto melhor for dominado o código de comunicação por todos os elementos dessa mesma comunidade, a movimentação dos pais/Encarregados de Educação migrantes dentro do próprio contexto organizativo surge, aos olhos do Presidente da Associação de Pais, como um obstáculo acrescido *"[...] deparam-se com grandes dificuldades porque eu vejo, como pai normalíssimo, às vezes nós deparamo-nos com algumas dificuldades em chegar à estrutura dos professores, à estrutura dos funcionários da escola, à estrutura executiva da escola, digamos assim. [...] os regulamentos, as regras, as imposições.... [...]. Logo, se nós temos algumas dificuldades, eles de certeza absoluta que têm o dobro, em redobrado".*

O desconhecimento ou o fraco domínio da língua portuguesa é ainda responsável por falhas a nível do cumprimento de deveres e do exercício de direitos - *"O Encarregado de Educação por vezes não está dentro dos seus direitos e dos seus deveres [...], por vezes, também não fazem prevalecer os direitos a que têm... E às vezes também não cumprem alguns deveres que também estão obrigados por natureza" (PCDT2).*

Quando a escola necessita de estabelecer contactos com a família, serve-se dos meios tradicionais e utiliza sempre o Português Europeu para comunicar, independentemente do destinatário, manifestando, deste modo, um distanciamento em relação ao "Outro" que é diferente: *"Geralmente é por carta [...], porque por telefone às vezes é impossível; então, é por carta registada e eles apercebem-se disso. Outras vezes é pela caderneta, o próprio filho informa os pais pela língua deles... Mas em pouco tempo os pais também se vão apoderando da nossa língua e conseguimos falar com eles" (PCDT3). "Eles é que têm que se adaptar a nós" (PCDT3)* constitui uma afirmação paradigmática do etnocentrismo dominante.

Os pais/encarregados de educação são vistos como pessoas que manifestam humildade; depositam confiança nos professores, possuem expectativas positivas acerca da

escola, da qual têm uma boa imagem e “esperam um bom acompanhamento”, provavelmente de acordo com as referências e a cultura de que são portadores: “[...] os pais dos alunos imigrantes até chegam à escola e são pessoas que demonstram uma certa humildade e [...] sabem que a escola irá dar a sua melhor resposta possível...”. Isto porque “se calhar é a imagem também que têm lá de fora das escolas [...]” e, por isso, “[...] já vêm com uma expectativa positiva em relação à escola” (PPVPCE). Quanto à sua colaboração, não se distinguem dos pais/encarregados de educação portugueses, na medida em que “são pessoas que quando solicitamos que venham à escola, vêm à Escola [...] e colaboram” (PVPCE).

No processo de interacção escola-família, em particular no que se refere ao apoio às famílias migrantes, “não há nada de diferente, de especial [...] O apoio que dá é um apoio normal como é dado aos outros alunos. Os pais aparecem-nos cá com as dificuldades que têm e são analisados de acordo com os parâmetros que trazem.... “ (PCDT2). Podemos constatar que a escola actua de acordo com a legislação em vigor, que garante o direito a apoios de acção social escolar às crianças filhas de imigrantes, inclusive as que se encontram em situação irregular. Segundo informações recolhidas junto ao ASE, treze dos trinta e três alunos participantes no nosso estudo beneficiam desta medida de apoio. O Coordenador dos DT do 2º Ciclo foca o eventual desconhecimento desta legislação por parte de algumas famílias, concluindo que se trata de um aspecto em que a figura do mediador seria útil: “Mais uma vez (nota-se) a falta de um mediador”. Nesta direcção aponta também o Presidente da Associação de Pais, quando afirma: “ Mas de resto, os subsídios, depois já têm de preencher aquelas fichas não sei quê, mandam aquilo para casa... A gente... Eles de certeza absoluta que olham para aqueles formulários e não sabem se devem preencher, se não devem, se estão integrados, se não estão... Se fazem parte, se não fazem.... ”.

Na categoria Relação escola-família/Associação de Pais

Subcategorias	Indicadores	Entrevistados
Envolvimento dos pais/EE	Colaboração Interesse	PPCP
Relação com a comunidade	Pouca abertura da escola à comunidade	PPCP
Postura da Associação de Pais no Conselho Pedagógico	Passividade Pouca intervenção Falta de disponibilidade	PPCP

Quadro 10 - Categoria Relação escola-família/Associação de Pais

Na perspectiva da Presidente do Conselho Pedagógico, a participação da Associação de Pais nas reuniões deste órgão é irregular, pouco activa e, no que diz respeito à temática em estudo, afirma que *“não foi assunto que se falasse muito, que desse para discussão, foi só dada a informação sobre a legislação [...] Refere que há, claramente, falta de conhecimento da legislação, verificando-se um certo alheamento geral no que concerne à integração de alunos filhos de migrantes “as pessoas não estão... [...] muito dentro do assunto, [...] nem sequer têm conhecimento da legislação [...] se calhar não estamos minimamente interessados [...] nem nós estamos verdadeiramente dentro do espírito”.*

Também o Presidente da Associação de Pais salienta a pouca mobilização dos encarregados de educação para participarem nas reuniões, uma vez que está no cargo há um mês e meio, porque foi *“apanhado numa Assembleia-geral de Pais, que apareceram só quinze pais ou dezasseis, e eu achei muito estranho... E quando me disseram que fizeram a convocatória a toda a gente, isto é uma escola que tem 800 alunos”.* Este dirigente está convicto de que a relação dos encarregados de educação migrantes com a escola é difícil, embora considere que eles têm obrigação de dar um passo no sentido do conhecimento mútuo: *“[...] se a escola tem que ter esta preocupação de criar condições, eles também têm de ter a preocupação de se dar a conhecer, de querer saber, de procurar...E têm esta obrigação.”*

Quanto à relação com a comunidade migrante, verificamos que a escola não tem sido solicitada, existindo, no entanto, disponibilidade e abertura para o desenvolvimento de iniciativas: *“Se tivesse havido alguma solicitação nesse sentido, a escola aí tinha que dar resposta. Mas até à data não houve”(PVPCE), “Nunca houve...[...] e na freguesia estão a pensar [...] ter uma turma à noite para estes pais de língua estrangeira e acho que vai para a frente... Por isso penso que a escola e a freguesia estão nesse sentido a levar isto para a frente” (PCDT3).*

Na categoria *Documentos oficiais da escola*

Subcategorias	Indicadores	Entrevistados
Projecto Curricular de Agrupamento	A diversidade exógena não é contemplada	
Projecto Educativo	Nº reduzido de alunos justifica as omissões	PPCP, PCDT2, PCDT3, EPAP
Projecto Curricular de Turma	A diversidade é uma mais-valia	
Regulamento Interno	Necessidade de ajustar os documentos oficiais à diversidade exógena	

Quadro 11 - Categoria *Documentos oficiais da escola*

As informações obtidas mostram-nos que nos documentos o elaborados na escola, nomeadamente os Projecto Educativo, Projecto Curricular de Agrupamento, Regulamento Interno e Projectos Curriculares de Turma, não existem referências concretas à diversidade cultural e linguística dos alunos que a frequentam, sendo referido que no presente ano lectivo “*é um aspecto ignorado*” na elaboração dos PCT (PCDT3). Segundo o professor Coordenador dos Directores de turma do 2º Ciclo, em anos anteriores, “*houve trabalhos que foram desenvolvidos no âmbito dos Projectos Curriculares de Turma onde os alunos que estavam inseridos nessas mesmas turmas deram a conhecer um pouco da cultura desses mesmos países e trocaram experiências a nível cultural [...] com o objectivo de se integram melhor na mesma turma [...] Alimentação, as tradições, os costumes*”. No presente ano lectivo, referiu desconhecer qualquer iniciativa enquadrada nos PCT.

Apesar de contemplado na legislação, são apontadas algumas causas que, eventualmente, justificam esta ausência nos PE, PCA, e RI: é uma questão perante a qual existe uma certa indiferença - “*Se calhar ainda não interiorizámos bem isso*”- e a presença de um reduzido número de alunos oriundos de outros países - “*Embora, atenção, a nossa escola não tem assim muitos exemplos justificativos, haverá escolas, possivelmente, de Lisboa, de outro sítio qualquer, que têm muitos alunos*” (PPCP). A mesma justificação é dada para a sua omissão nos PCT “*Como é só um aluno por turma, geralmente, não tenho visto nos PCT nada de relevante em relação a isso*” (PCDT3). Alegando o perigo da discriminação, as diferenças são ignoradas. Também o elevado número de alunos por turma é invocado como obstáculo para atender à diferença - “*se calhar se as turmas destes alunos fossem mais pequenas como é as turmas dos NEE que isso talvez acontecesse com mais facilidade*” (PCDT3).

No entanto, é reconhecido tratar-se de uma lacuna como evidenciam os seguintes testemunhos: “*devia ser um elemento tido na linha de conta dado que o aluno precisa de ser acarinhado e... um elemento que devia ser destacado em termos de individualidade e em termos de acompanhamento, em termos de maior apoio...*” (PCDT3); “*Nós não temos muitos, mas de qualquer maneira é sempre uma mais-valia, eu acho, um enriquecimento, cultural, quanto mais não seja, haver esse intercâmbio... E acho que é de todo o interesse para esses alunos também se sentirem muito mais motivados, muito mais integrados, mostrarem aquilo que, no seu país, faziam, e acho que muitos Projectos Curriculares de Turma deviam passar por aí também*”(PPCP); “*Mas se calhar temos que começar a apontar nesse sentido para que o próprio Projecto Educativo da escola que haja oportunidades para que esses miúdos possam desenvolver os seus conhecimentos e as suas aptidões para melhor ultrapassar as dificuldades da língua portuguesa*” (PCDT2).

Se por um lado é dada ênfase à correcta aprendizagem e utilização da língua portuguesa que poderá traduzir-se em assimilação; por outro, sente-se a necessidade de valorizar a especificidade individual e colectiva existente na escola num documento fundamental que define a orientação educativa, encarando-a como uma mais-valia e fonte de enriquecimento mútuo. Como tal, a Presidente do Conselho Pedagógico é de opinião que no processo em curso de reformulação dos documentos “... *Era bom que contemplasse isso*”. Também o Presidente da Associação de Pais considera que “[...] *se calhar o Regulamento (Interno) tem é de se ajustar à realidade de todos os alunos*”.

Na categoria *Línguas e culturas em presença na escola*

Subcategorias	Indicadores	Entrevistados
Actividades para conhecimento e divulgação	Não se justificam	PCDT3
	Reduzido nº de alunos	
	Receio de eventual discriminação	
	Intercâmbio entre escolas da CPLP	PPCP
	Pouca visibilidade do trabalho desenvolvido	
Clube Europeu	Pouca abertura à comunidade escolar/educativa	
	No âmbito das áreas disciplinares e não disciplinares	PVPCE
	Exposições de trabalhos de alunos	PVPCE
Diálogo entre culturas	Símbolos do país de origem, traje, gastronomia	
	Inexistência de diálogo	PPCP
	Desfasamento entre a legislação e a prática	
	Assimilação	

Quadro 12 - Categoria *Línguas e culturas em presença na escola*

A existência de um reduzido número de alunos filhos de migrantes surge, de novo, como justificação para a escola não desenvolver actividades no sentido de conhecer e

divulgar as línguas e culturas em presença – *“também não sei se será um número tão grande de alunos que justifique [...] não sei se justificará assim uma actividade”*. Salienta-se ainda que iniciativas nesta direcção poderiam ser entendidas como um factor de discriminação *“eu não sei se o facto de fazermos aqui alguma coisa, eles próprios não se sentiriam discriminados pelas outras pessoas a olharem para eles por ser um grupo tão pequeno e os pais também, por serem um grupo tão pequeno”* (PCDT3).

No entanto, as interacções culturais são abordadas esporadicamente a nível curricular: *“Isso tem sido feito... há já alguns trabalhos desses mas na Área de Projecto e até na Formação Cívica. [...] é um trabalho que se faz no âmbito das disciplinas, até na disciplina de História, de Geografia... [...] mas é no âmbito das disciplinas que esses trabalhos são desenvolvidos [...](PVPCE)*.

No âmbito do conhecimento e divulgação de outras línguas e culturas, um professor entrevistado refere que está a *“fazer uma experiência engraçada [...] com uma turma do sexto ano [...] um projecto que é o Intercâmbio entre Escolas da CPLP [...] eles estão a fazer trabalhos de pesquisa e vamos, no final do ano lectivo, afixar todo o trabalho, desde literatura a músicas... portanto, todos esses países”*. A este propósito, considera *“que a escola devia ser mais aberta, ou seja, acho que se passam coisas na escola muito interessantes e que nós não temos conhecimento delas”* (PPCP).

Salientamos ainda a existência na escola do Clube Europeu que, no passado, já fez *“uma exposição em que os alunos que existiam na escola das diferentes nacionalidades tinham de trazer um símbolo do seu país... [...] alguns trouxeram, por exemplo, maquetes de edifícios que identificam o seu país, trajes tradicionais... pronto, vestuário...até alimentos que se confeccionavam ou diferentes dos nossos [...] Nesse caso fez-se a exposição com esses trabalhos [...] uma iniciativa de divulgar a cultura dos países em que os alunos da nossa escola que são filhos de imigrantes”* (PVPCE).

A Presidente do Conselho Pedagógico é de opinião que o processo de conhecimento e divulgação das línguas e culturas em presença na escola deveria ser biunívoco, implicando “reciprocidade” e “troca de aprendizagem” (Vieira, 2000), porque *“Eles também têm que nos dar porque (...) eles ouvem o que nós temos a dizer mas nós também temos que os ouvir. E o que está na legislação é isso mesmo: é haver um intercâmbio e não há! Eles só recebem, nós só damos e devíamos também receber o que eles têm para*

nos dar que é muito". Assim, o diálogo intercultural vai muito além da curiosidade e de manifestações mais visíveis que valorizam as diferenças pelo seu lado folclórico, que Stoer (cit. in Stoer e Cortesão, 1999: 23) designa por *multiculturalismo benigno*: *"aprendendo expressões e palavrinhas até é engraçado, porque eles aprendem logo as asneiras... e nós se calhar também devíamos fazer assim, sei lá... o dia do Canadá ou o dia de Angola ou o dia de Cabo Verde...só assim para termos umas ideias"* (PPCP).

No que diz respeito à perspectiva que os entrevistados têm acerca da *Integração* dos imigrantes, é notório que existe um certo consenso (cf. Anexo F4, 150). Com efeito, além da preocupação com o bem-estar: *"[...] em primeiro lugar é o aluno sentir-se bem na escola [...] feliz na escola..."* (PVPCE), prevalece a ideia de que estes estão tanto mais e melhor integrados, quanto menos se distinguem dos portugueses - *"[...] uma população próxima à nossa ou idêntica à nossa [...] para que eles sejam bem integrados"* (EPAP), *"Acho que a intenção deve ser fazer deles, desde que os pais queiram viver cá em Portugal para sempre, deve ser uma integração completa"* (PCDT3). Este conceito de integração que pressupõe o abandono da cultura de origem e a interiorização das normas da sociedade de acolhimento releva uma postura assimilacionista característica da escola monocultural: *"[...] ele já estava um português nato [...] ele adaptou-se perfeitamente.[...]. Não têm dificuldade na Língua Portuguesa nem nas outras disciplinas. Têm boas notas. Logicamente, fazem parte... são alunos normais, como todos, integrados nas actividades..."* (PPCP).

O processo de inserção destes alunos é sobretudo administrativo, sendo dado cumprimento à legislação. Verifica-se a realização de um teste diagnóstico de conhecimentos, decorrente da aplicação do Despacho Normativo nº 7 de 2006: *"A legislação também exige no momento em que eles aparecem que seja feito o teste [...]"*, para sustentar a sua inclusão nos Grupos de Nível de Proficiência linguística adequados embora, na opinião das coordenadoras dos GNP, *"muitas vezes [...] aqueles testes até nem são adequados"* (PPCP).

No processo de formação de turmas existe a preocupação de estes alunos integrarem turmas heterogéneas, *"porque não convém criar turmas à parte"* (PPCP), na medida em que *"normalmente esses alunos até vêm a meio dos anos lectivos [...]"* (PVPCE). No caso de alunos recém-chegados, procura-se a inserção numa *"turma que [...] não tenha muitos alunos [...] para que os professores do Conselho de Turma consigam fazer um trabalho o*

mais individualizado possível; quando já estão inseridos no sistema educativo português, o acompanhamento do grupo/turma é considerado fundamental: “Agora se for um aluno do primeiro ciclo, aí sim dá-se continuidade à turma em que ele veio, não se vai desmembrar o grupo em que vinha, [...] tenta-se sempre que esses miúdos sigam o mesmo grupo de turma porque já foi difícil integrarem-se uma vez, não vamos novamente fazer a divisão... [...] quando é a passagem do segundo para o terceiro ciclo, tenta-se sempre que esse aluno acompanhe o mesmo grupo e não haver divisões para não haver novamente problemas de integração e dificuldade de relacionamento entre os alunos (PVPCE).

Considerando a heterogeneidade sociocultural e linguística deste público específico, a escola tem como preocupação fundamental dar resposta às necessidades que identifica no âmbito da Língua Portuguesa, dando cumprimento aos normativos emanados superiormente, de forma a garantir o domínio suficiente do Português como veículo de todos os saberes escolares, uma vez que se considera que o seu desconhecimento é um dos obstáculos à integração e ao acesso ao currículo. Como refere a Vice-Presidente do Conselho Executivo, “[...] o que a lei prevê é [...] o aluno ter apoio pedagógico acrescido na Língua Portuguesa e por lei o aluno tem direito a três anos, mas nós aqui prolongamos sempre o apoio até ao 9º ano de escolaridade”. Assim, de entre as necessidades linguísticas, curriculares e de integração que os alunos podem apresentar, os docentes identificam dificuldades linguísticas, operacionalizando-se as respostas às mesmas no desenvolvimento de aulas de apoio que assumem diferentes modalidades, de acordo com a disponibilidade dos recursos humanos existentes na escola e com a compatibilização de horários: “[...] geralmente, dá-se-lhes apoio integrado, não é? Aulas de apoio” (PCDT3); “[...]É um bocado difícil... Depois o crédito que a escola tem é pequeno. O que está previsto na lei é que o Estudo Acompanhado seria canalizado esses noventa minutos para o apoio específico – não é isso que está a ser feito. Mas também só aparecem a meio do ano, os horários já estão feitos... Logicamente não se podem constituir turmas com essa disponibilidade e com professores para poderem ministrar esse apoio” (PPCP). O facto de, no presente ano lectivo, terem sido colocadas na escola duas “professoras com gravidez de risco também com ausência de componente lectiva [...] possibilitou um acompanhamento individualizado a uma aluna chegada da Ucrânia em finais de Outubro inserida no GNP de iniciação: “este ano até temos uma miúda do 9º ano que tem duas horas de apoio mesmo sozinha com a professora [...] (PCDT3).

Outras respostas têm sido dadas à medida das solicitações que vão surgindo - *“Agora consoante a situação que apareça, pode-nos aparecer um caso mais complicado e que nós tenhamos informação quer a nível familiar que há complicações... aí tentamos dar uma resposta... um acompanhamento mais directo por parte do Director de Turma, principalmente... ou então algum acompanhamento que seja possível ser dado pelos professores que estão na biblioteca, [...] (PVPCE). No caso das alunas marroquinas, solicitou-se a ajuda dos professores que dão apoio à Biblioteca no sentido de elas “Organizarem o caderno diário, pesquisarem informação... [...] fazer um estudo dirigido, como estudar... (PVPCE); como as alunas “[...] quando iam comer, comiam mais sopa e não comiam o prato..., porque não comem determinados alimentos que nós comemos [...]” criaram-se “mecanismos para ultrapassar essa situação e foi ultrapassada. O Director de Turma veio ter connosco e nós fomos ter com o ASE e resolveu-se não e sempre isso foi ultrapassado...” (PCDT2).*

Face à informação recolhida podemos inferir que as respostas que a escola procura dar estão ainda muito aquém do desenvolvimento de uma educação intercultural, especialmente no que respeito ao desenvolvimento das actividades extra-curriculares, que se poderiam constituir como um ensaio para a mudança do ambiente educativo da sala de aula e no desenvolvimento das áreas do currículo.

Como principais constrangimentos ao processo de integração e escolarização dos alunos são apontados:

✓ a barreira da língua: *“Dificuldades na língua. Hão-de ter dificuldade, então, eles não falavam nada de Português, falavam marroquino...” (PCDT2), “Nós pensamos sempre que a língua materna é o Português, pronto... os cidadãos brasileiros têm facilidade mas não”, “[...] já veio para a escola com dezasseis anos, [...] não aprendeu a língua portuguesa desde o primeiro ciclo nem no segundo ciclo. Entrou directamente para o 7º ano [...] não dominava a língua portuguesa [...]. E essa aluna também teve alguma dificuldade, [...] e houve mais dificuldade na compreensão, quer dos funcionários na secretaria quer de alguns professores [...] (PVPCE); “[...] notava-se que era uma miúda com muita vontade [...] era uma maravilha porque progredia imenso. Só que a nível de literatura era difícil dar Os Lusíadas ou um Gil Vicente a uma menina que tinha acabado de chegar de... de um país qualquer de Leste” (PPCP);*

✓ o elevado número de alunos por turma: *“Nós, professores, na turma, acho que tentamos fazer o máximo para os ambientarmos na turma mas é muito difícil, numa turma de vinte e tal, por exemplo, dar-lhe um apoio mais individualizado, não é? Isso é extremamente difícil “ (PCDT3);*

✓ o regime de concessão de equivalências de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português aliado ao desfasamento entre o currículo nacional e o do país de origem, bastante realçado no caso dos alunos oriundos do Brasil: *“E isso acontece, os alunos que vêm para o 7º ano, não é aí que se nota a maior diferença, e que segundo a opinião dos professores que têm leccionado as aulas a esses alunos, deveriam estar num nível inferior – no 6º ano. [...] Porque o ensino brasileiro... [...] Só que nós temos de seguir a legislação que existe e tem havido alguma dificuldade nesse nível de ensino devido à Pré-primária no país deles ser contada e no nosso não” (PVPCE); [...] eu acho que os alunos brasileiros vêm muito mal preparados, ou seja, ou as equivalências não são as mais correctas. [...] ele nunca teve Inglês e as habilitações deram equivalência ao 6º ano e ele está no 6º ano – a professora de Inglês viu-se aflita porque ele nunca teve Inglês na vida [...] (PPCP);*

✓ a inserção dos alunos nas turmas já no decorrer do ano lectivo: *“Mas também só aparecem a meio do ano, os horários já estão feitos... Logicamente não se podem constituir turmas com essa disponibilidade e com professores para poderem ministrar esse apoio”, “ele está inserido nas aulas de apoio normal, ora um aluno que nunca teve Inglês no ano anterior, não é este apoio que devia ter” (PPCP);*

✓ o crédito horário da escola aliado à escassez e dificuldade na gestão de recursos humanos: *“[...] se a legislação diz que o Estudo Acompanhado pode ser convertido nesse apoio a esses aluno, o aluno tem de estar inserido na sua turma, o órgão de gestão também tem de ter conhecimento para ter alguém disponível àquela hora para poder dar apoio a esse determinado aluno. De resto, está sempre inserido nas outras disciplinas. É um bocado difícil... Depois o crédito que a escola tem é pequeno” (PPCP);*

✓ a falta de formação de professores para responder aos novos desafios que a crescente heterogeneidade cultural e linguística dos discentes lhes coloca: *“(Necessidade de preparação) Nessa área, a nível da língua deles, da cultura deles porque aquilo até pressupõe que haja fichas de avaliação nas duas línguas...Agora se houver uma pessoa com preparação na língua deles ou até mesmo cabo-verdianos, que nós não temos aqui, acho que era muito melhor – alguém com formação específica, não só na cultura, mas também na língua.... Desde que nós soubéssemos que tipo de alunos é que nós temos – de*

que tipo ou de que nacionalidade [...] porque eu não me sinto competente para! Acho que isso pressupõe outra formação, que eu não tenho” (PPCP);

✓ a falta do diálogo intercultural: *“Eu já tive experiências com miúdos ucranianos que chegam aqui e passados dois meses sabem falar, se calhar às vezes melhor do que os outros alunos que já estão cá inseridos. E se calhar a troca de saberes entre a cultura deles e a nossa cultura permitia que as coisas funcionassem ainda melhor” (PCDT2).*

Parece-nos que este último testemunho alerta para a necessidade da entrada, na sala de aula, de elementos culturais relevantes para os alunos com culturas e línguas diferentes das do grupo maioritário que frequenta a escola.

Tendo em conta as medidas implementadas pela escola, decorrentes ou não da aplicação da legislação, e os constrangimentos que os diferentes entrevistados assinalam, a avaliação que fazem do trabalho é positiva no que diz respeito ao progressivo domínio da língua portuguesa com consequentes reflexos nas restantes aprendizagens: *“Eu tenho pedido às professoras que estão a dar apoio a esses alunos que façam relatórios e eles são francamente positivos. E há muitos alunos que estão no nível elevado... avançado, aliás... o que significa que estão perfeitamente adaptados à Língua Portuguesa (PPCP)”*; *“Os problemas, eu penso que não têm sido muitos... Os professores de Português que têm esses alunos fazem em todos os Conselhos de Turma um relatório dos resultados dos miúdos que vêm a acompanhar e todos eles têm sido positivos – os miúdos têm tido aproveitamento [...]” (PCDT3).* É igualmente positivo o balanço no que concerne ao relacionamento entre os vários elementos da escola: *“ [...] os alunos que têm vindo são alunos que se têm integrado bem, não tem havido problemas... conseguem relacionar-se bem com os funcionários, com os professores, com os colegas... não tem havido problemas ou de violência, ou de discriminação... [...] tenta-se que os alunos sejam integrados[...]. Daí que seja legítimo concluir que “ [...] como deu resultado até agora, não se tem feito esse tipo ou de iniciativas ou de outras actividades” (PVPCE);*

Tendo em conta outras medidas consideradas promotoras de acolhimento e integração de alunos pertencentes a grupos minoritários, sejam eles migrantes, minorias linguísticas, étnicas ou culturais referenciadas na nossa revisão bibliográfica (cf. Capítulo I) que deverão ser postas em prática nas escolas, nomeadamente o recurso ao mediador sócio-cultural, a criação de equipas multilingues, a organização e gestão administrativa e

pedagógica da escola e a existência de materiais interculturais, concluímos que está “*Tudo no papel*” (PPCP), talvez porque “*não foi até à data necessário*” (PVPCE).

Finalmente, e porque concordamos que “*não é possível integrar pessoas ou pelo menos políticas e situações sem nós estarmos preparados para as receber*” (EPAP), alguns dos entrevistados referiram várias medidas que a escola poderia implementar com vista a agilizar e tornar mais eficaz a integração destes alunos, nomeadamente:

- ✓ contemplar a diversidade cultural e linguística nos diferentes documentos oficiais da escola: “*[...] como está agora a ser tudo renovado, acho que é para pensar ser incluído nesses documentos esses miúdos que vêm do estrangeiro porque eu acho que isto vai agora tomar cada vez mais um rumo maior. Nós vamos receber muita gente e muitas crianças*” (PCDT3);
- ✓ sensibilização de todos os elementos da comunidade educativa: “*O órgão de gestão é que tem de estar sensibilizado para isso porque é órgão máximo e também outro sítio onde deviam ir era a Assembleia de Escola... de Agrupamento. [...] começaria também junto das Associações de Pais, estes assuntos também serem tratados. [...] o Pedagógico, sim senhor, os Departamentos, os professores, órgão de gestão, tudo. Toda a orgânica da escola deve estar... [...] Se todos forem sensibilizados para, é mais fácil*” (PPCP); e maior cooperação entre escolas e outras instituições: “*tem que haver aqui muito mais integração, tem que haver aqui muito mais uma cooperação entre os vários... as várias situações.* (EPAP);
- ✓ acções de formação para docentes: “*[...] acções de formação, por exemplo sobre... a nível geográfico, sobre estes países donde estes miúdos vêm...*” (PCDT3);
- ✓ existência de um psicólogo: “*Acho que as escolas que recebem estes alunos têm obrigatoriamente que ter um psicólogo, que não é o caso da nossa que não tem psicólogo interno...*” (PCDT3);
- ✓ recurso a informação bilingue: “*E em termos administrativos, tem que haver alguma legislação ou modificar, em termos de comunicação com os pais, cartas e... o Director de Turma tem que ter uma carta que... possa escrever naquela língua ou... tem que ser feito, não é, porque se eles começarem a crescer em número, a comunicação tem de ser feita na língua deles, pelo menos no início*” (PCDT3);
- ✓ recurso a um mediador para uma rede de escolas: “*[...] talvez um serviço de apoio que eles tivessem exterior [...] Uma tutoria ou qualquer coisa... [...] um apoio do*

próprio país deles [...] Um mediador, é isso mesmo, essa palavra é que é a mais indicada. Um mediador que os integrasse. [...] um mediador e que vai esclarecê-los, nessas situações. Para todas as escolas, esse mediador acho que faz um bocado de falta nalgumas situações” (PCDT2);

✓ criação de um gabinete de apoio às famílias migrantes: “[...] que houvesse um gabinete de apoio à família talvez num CAE, na Câmara... [...] que fosse disponibilizado para essas famílias... Acho que era muito importante... para ajudar a que a integração fosse melhor” (EPAP);

✓ intercâmbios: “[...] visitas, aqueles intercâmbios, poder-se-ia começar pela troca de correspondência e se fomentasse ao longo dos anos, porque não? Uma viagemzinha... cultura, países... geminação de escolas... Seriam experiências interessantes” (PPCP).

Reflexão/Síntese

Os participantes no nosso estudo que elegemos como fontes adicionais de informação pelo lugar que ocupam na estrutura formal da escola reconhecem que a diversidade exógena, recente e numericamente pouco significativa, não está contemplada nos documentos reguladores das actividades que se desenvolvem na escola. Na opinião de alguns, esta ausência constitui uma lacuna a preencher numa próxima reformulação dos referidos documentos, pelo que podemos concluir que já existe sensibilização, consciência e vontade para mudar.

O processo de inserção dos alunos recém-chegados obedece à aplicação do regime de concessão de equivalências de habilitações e traz alguns constrangimentos. O facto de os alunos ingressarem já no decurso do ano lectivo levanta dificuldades acrescidas não só na condução do processo ensino-aprendizagem como também na atribuição de aulas de apoio individualizadas que envolvem horários já distribuídos e gestão de recursos humanos que escasseiam. Acresce, as diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, nomeadamente Geografia, História e, para muitos alunos brasileiros, o Inglês. O desfasamento de anos de escolaridade dos sistemas educativos brasileiro e português é também um aspecto que levanta problemas a alunos e professores.

A escola tem a preocupação de manter os alunos no grupo-turma e procura incluir os recém-chegados em turmas mais reduzidas de modo a possibilitar um acompanhamento tão individualizado quanto possível.

Dado que a língua constitui uma das principais dificuldades dos alunos imigrantes, garantir-lhes o domínio suficiente do Português Europeu, língua que veicula os outros saberes escolares condicionando o sucesso, constitui uma prioridade da escola EB 2,3 da Malaposta. Cabe aos professores identificar as necessidades linguísticas e, com o órgão de gestão, são encontradas respostas que, por diversos motivos, nem sempre são as mais adequadas ao perfil linguístico do aluno.

A escola não promove, de forma sistemática, espaços e tempos para conhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos que a frequentam, o que indicia o carácter ainda homogeneizante do currículo. Assim, as actividades realizadas com vista à divulgação da língua e cultura dos alunos descendentes de migrantes são pontuais e, regra geral, enquadram-se no âmbito das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares como Língua Portuguesa, História, Geografia, Área de Projecto e Formação Cívica. O reduzido número de alunos e o receio de discriminar são dois motivos apresentados para justificar a sua não realização.

Alguns professores tendem a ignorar as diferenças e tratar os alunos como se todos fossem iguais, querendo, deste modo, não discriminar (ilusão do trato igualitário). Outros vêem na diversidade uma mais-valia que não é tida na devida consideração, uma vez que a escola não valoriza os contributos que cada um pode trazer. Outros ainda enfatizam o aspecto folclórico da diferença. Há quem veja a integração como sinónimo de assimilação das regras e valores da sociedade de acolhimento. Neste sentido, defendem *“que tem que se apostar em tudo, na integração mais rápida e na integração mais rápida no sentido de eles serem cada vez mais iguais aos nossos alunos, aos nossos filhos, às pessoas de cá”*. Os alunos completamente integrados são os que *“estão num nível avançado e, portanto, não precisam de apoio nenhum...são aqueles que já não têm dificuldade na Língua Portuguesa nem nas outras disciplinas. Têm boas notas....são alunos normais, como todos, integrados nas actividades.... Em suma, “um português nato”*.

No que diz respeito à relação escola-família, são usados os meios tradicionais para comunicar com os EE/pais migrantes, não existindo informação/comunicação bilingue. Tal facto não os impede de responderem às solicitações e de acompanharem a vida escolar dos filhos e de confiarem na escola embora a língua constitua um obstáculo ao exercício de direitos e deveres.

Encarregados de Educação

Na apresentação e discussão da informação recolhida a partir das entrevistas aos Encarregados de Educação, mantemos a metodologia seguida anteriormente.

A partir dos objectivos definidos para a realização das entrevistas aos Encarregados de Educação e da análise dos dados empíricos obtidos, criámos as categorias *Integração e escolarização* e *Família-escola*.

Na categoria *Integração e escolarização*, considerámos as seguintes subcategorias:

- *Escolaridade*
- *Opinião sobre a escola*
- *Preferência de escola*
- *Relacionamento aluno-escola-colegas*
- *Dificuldades do educando*

Precedendo a análise de cada uma das subcategorias, apresentamos os pontos de referência que utilizámos para a interpretação da informação recolhida - indicadores - e sua distribuição pelos entrevistados, seguida da discussão dos dados obtidos.

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
Escolaridade	Iniciação no país de origem	EU1, EB1, EU2, EB2
	Continuidade no país de acolhimento	EU1, EB1, EU2, EB2

Quadro 13 - Categoria *Integração e escolarização/Escolaridade*

Os filhos de todos os EE entrevistados iniciaram a escolaridade nos respectivos países de origem, embora a sua integração na escola portuguesa tenha acontecido em diferentes momentos. Assim, os dois ucranianos frequentaram três anos no 1º Ciclo (EU1 e EU2), uma menina brasileira teve equivalência para frequentar o 6º ano (EB2) e o outro aluno brasileiro foi inserido no 7º ano (EB1). O problema das equivalências do Brasil para Portugal colocou-se no caso da rapariga, porque não estava a conseguir acompanhar o ritmo da turma, sobretudo devido ao facto de nunca ter tido a disciplina de Inglês. Por isso, por proposta do Conselho de Turma e com a concordância dos pais, foi transferida para uma turma de 5º ano: “*Depois ela, depois de duas semanas, teve que mudar...Porque a Directora de Turma achou que ela não estava acompanhando o Inglês, não estava dando conta do Inglês. Aí achou por bem mudar. [...] Teve que recuar um ano...*” (EB2).

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
Opinião sobre a escola	Opinião desfavorável da escola portuguesa	EU1
	Instabilidade do corpo docente em Portugal	EU1
	Estabilidade do corpo docente na Ucrânia	EU1
	Melhor conhecimento professor-aluno na Ucrânia	EU1
	Professor como elemento da família na Ucrânia	EU1
	Escola portuguesa com maior carga horária	EB1
	Opinião favorável da escola portuguesa	EU2
	Opinião desfavorável da escola ucraniana	EU2
	Ensino na Ucrânia muito exigente para a idade dos alunos	EU2
	/ Desmotivação e abandono escolar	EU2
	Ortografia diferente	EB2
	Sistema de ensino diferente	EU1

Quadro 14 - Categoria *Integração e escolarização*/Opinião sobre a escola

A opinião que os Encarregados de Educação têm sobre a escola portuguesa é, logicamente, marcada pelas referências que trazem do sistema educativo do país de origem. Não admira, pois, que estabeleçam comparações e que expressem as suas preferências. As duas mães brasileiras, a propósito do tempo que os alunos permanecem na escola em Portugal, na sua opinião excessivo, dizem: *“A nossa carga horária é das sete e meia da manhã até ao meio-dia e meia e vocês aqui das nove até às cinco da tarde”* (EB1); *“Muita diferença, porque lá é só um período. É o turno da manhã e o turno da tarde. Há outras escolas que têm três. E aqui é o dia todo”* (EB2). Uma delas acrescenta *“Olhe, eu acho que há muita diferença na ortografia. [...] Há essa diferença. Lá a ortografia já sofreu mudança, cá nem por isso. Não sofreu assim tanta”* (EB2).

Uma EE ucraniana, referindo-se à mobilidade do corpo docente em Portugal, declara: *“Sim, mas eu noto diferença. Só eu estou habituada a outra maneira e algumas coisas eu não aceito. Lá, os professores trabalham numa escola dezenas de anos. Pronto, quando uma pessoa habituada a outra maneira que... se fosse para mudar para melhor habitua-se fácil. Se for por pior, acho que isso é pior. É mais difícil. E mesmo mais uma coisa que eu, por exemplo, não gosto muito... [...] é mau para professores e também mau para os garotos, porque quando os garotos se habituam à professora ela... faz de conta que faz parte da família, habitua como... uma pessoa da família”* (EU1). Outra mãe ucraniana prefere inequivocamente a escola portuguesa, porque considera que, na Ucrânia, o ensino é demasiado exigente para a idade dos alunos, facto que não só os desmotiva do estudo como também conduz ao abandono escolar *“Porque na Ucrânia os meninos... precisam de estudar muito e não chegam a ser crianças [...] A primeira e segunda classe já têm Inglês ... tem Informática na Primária. [...] E depois, o menino não quer estudar, o menino vai faltar às aulas... É muito difícil para eles. [...] E as crianças não querem estudar. [...]”*

Aqui é muito melhor porque é mais devagar”. Além disso, refere a corrupção traduzida na “compra” de boas classificações: [...] *As escolas têm corrupção... Mãe e pai ganham mal e não dão nada aos professores [...] a professora queria dinheiro é... muito difícil*” (EU2).

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
Preferência de escola	Boa reputação	EU1, EB1, EB2
	Boas condições	EU1
	Pessoas muito simpáticas, diligentes e prestáveis	EU1
	Bom atendimento	EU1
	Proximidade da residência	EB1, EB2

Quadro 15 - Categoria *Integração e escolarização*/ Preferência de escola

A opinião que os entrevistados têm acerca da escola que os filhos actualmente frequentam é bastante positiva *“Sim, estou muito contente e ele também”* (EU2), *“Estou muito satisfeita”* (EB1). Os motivos que levaram à escolha da escola da Malaposta prendem-se com a reputação da escola *“Mas eu preferia vir para aqui [...] muita gente disse que esta escola é muito boa. Sim, muita gente disse que é muito boa escola. [...] Mais disciplina, mais...”* (EU1), *“Foi por ter parentes do meu marido que estão estudando lá e que indicaram e disseram que a escola é muito boa”* (EB1), *“E disseram que era uma boa escola. É uma das boas escolas que tem por aqui”* (EB2); a proximidade da residência *“Pela localidade também, é um local mais perto”* (EB1), *“É aqui perto, a gente mora aqui perto e para ela era a escola mais próxima”* (EB2) e ainda com a avaliação efectuada, fruto da observação e contacto directo com as condições físicas e recursos humanos *“Mesmo a escola é nova, há parques para deixar e buscar garotos... Eu também quando passei cá, gostei. Também quando fiz a escritura, falei lá com a secretaria, todos muito simpáticos...”* (EU1).

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
Relacionamento aluno-escola-colegas	Aceitação de nome diferente atribuído por colegas	EU1, EU2
	Dificuldade de adaptação nos primeiros meses	EB1, EU2, EB2
	Boa integração actual	EB1, EU1, EU2, EB2
	Boa relação com colegas/amigos	EB1, EU1, EU2, EB2

Quadro 16 - Categoria *Integração e escolarização*/ Relacionamento aluno-escola-colegas

Quanto ao processo de integração na escola portuguesa, mais concretamente no que concerne ao relacionamento dos seus educandos com os colegas, três entrevistados afirmam que os respectivos filhos não sentiram dificuldades. Com efeito, foram bem acolhidos, fizeram amigos fácil e rapidamente, tendo muitos amigos portugueses e de outras nacionalidades: *“A integração... Acho que ele se integrou muito bem... [...] os*

colegas assim receberam-no muito bem, ajudaram muito ele também... Tem muitos colegas do Brasil, conheceu, fez amizade na própria escola, ele se integrou bem em relação às amizades...” (EB1); “Ela gosta da escola. [...] não tem nenhuma amiga da primeira escola mas... Não tem dificuldades nenhuma. Está tudo bem, tem muitos amigos” (EU1); “Todos. São portugueses. Tem só um único (amigo que não é português)...” (EU2). Apesar de constatar que “ela foi bem recebida”, uma das mães de nacionalidade brasileira é de opinião “que devia ter um tipo de integração pelo qual as crianças pudessem ter menos dificuldades no convívio...”, por causa da “recepção. É diferente” (EB2).

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
Dificuldades do educando	Desconhecimento de eventuais dificuldades	EU1
	Falta de responsabilidade / estudo	EU1, EU2
	Adaptação à carga horária	EB1
	Domínio do Português Europeu	EB1, EU2, EB2
	Geografia	EB2
	Serviços informatizados	EB1
	Clima	EB1, EB2
	Mudança de ano/turma	EB2
	Dificuldades a Inglês	EB2

Quadro 17 - Categoria Integração e escolarização/Dificuldades do educando

Actualmente, todos os educandos se sentem bem na escola que frequentam: “Ela gosta da escola” (EU1), “Ele gosta muito” (EU2), “Hoje acho que ela já ultrapassou esses limites. Ela já não reclama mais [...] Mas acredito que hoje ela está bem integrada...” (EB2) “No que eu participei e vi, acho que ele também está bem” (EB1).

No entanto, a adaptação a uma nova realidade, com diferentes normas de funcionamento e uma diferente organização dos espaços e dos tempos, não foi fácil para a maioria, sobretudo numa fase inicial: “Nas primeiras duas semanas foi muito bom. Depois, muito mau. O primeiro mês foi muito mau. [...] Ele entrou na escola em Janeiro e... Mas Maio ele já não queria diferente. Já se tinha adaptado. Foi muito difícil (EU2). Para os dois alunos brasileiros, talvez por não terem frequentado o 1º Ciclo em Portugal e já estarem mais familiarizados com outro sistema de ensino a mudança provocou mesmo alguma instabilidade emocional: “Teve um pouco de choros no início, mas no fim... [...] ele também sentiu muita dificuldade porque foi o dia todo a estudar e achou muito puxado, pesado mesmo! No começo deu até um desespero [...] Foi um desespero no início, foi uma choradeira. A grande dificuldade (do educando) foi também as máquinas, aqui é tudo coloca coiso, tira comida e... Foi um desespero no início, foi uma choradeira. Não sabia

mexer com as máquinas, não sabia mexer com os cartões...” (EB1), “Mas no primeiro ano foi muito difícil. Muitas vezes, ela vinha chorando para a escola. É complicado” (EB2).

E não são apenas os alunos que sofrem com a mudança para uma escola diferente, situada num país diferente. Os pais também vivem as angústias dos filhos e sentem necessidade de apoio por parte da escola, como refere esta mãe: *“Na escola, chamar para conversar. Porque criança fica depressiva, a mãe também fica. Vê que o filho não está bem, ela também fica depressiva. Ela se sente culpada porque eu pensava «Não tinha necessidade de sair». Eu chorava quando via eles assim” (EB2).*

No que se refere ao desenho curricular, as dificuldades prendem-se, essencialmente, com a falta de domínio do Português *“Língua Portuguesa é difícil para estudar. Para falar, não” (EU2)*, inclusive para os alunos brasileiros para quem a língua materna é o Português Brasileiro (PB), uma variedade padrão do Português claramente distinta da variedade padrão do Português Europeu (PE): *“A dificuldade dele é principalmente o Português. Tem ainda dificuldade porque a escrita é muito diferente da nossa. A língua é totalmente diferente, é... A gente é diferente, tem palavras diferentes, o sotaque diferente...” (EB1), “Lá falar é igual. Cá ela tem que se esforçar porque, a nossa língua é a mesma mas muitas vezes não compreendemos” (EB2).*

Os problemas decorrentes do regime de concessão de equivalências de habilitações do sistema educativo brasileiro a habilitações do sistema educativo português, especificamente no que concerne à disciplina de Inglês cuja frequência não era obrigatória no Brasil, é narrada por uma das mães: *[...] ela estava tendo dificuldades e depois ela sofreu bastante com isso. Agora já está adaptada. Porque a Directora de Turma achou que ela não estava acompanhando o Inglês, não estava dando conta do Inglês. Aí achou por bem mudar. Fizemos uma reunião e vimos que era melhor. No princípio também sofreu um pouco, uma mãe sempre sofre pelo filho mas pronto, eu acho que foi a melhor coisa. Hoje eu vejo-a adaptada ao Inglês. [...] mas lá mesmo, estudando numa escola particular... lá não tinha, então ela sofreu com isso” (EB2).*

Este último testemunho recorda-nos Bourdieu (*op. cit.*) quando refere que os professores “estão investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título escolar, a *performance* linguística dos sujeitos falantes”. A língua escolar padrão, a única que a escola reconhece como correcta é, muitas vezes, estranha aos alunos

cujas frases, pronúncia, etc., não correspondem às normas da língua escolar. Na sala de aula, o professor daltónico, investido de poder, tende a estabelecer uma interacção discriminatória com os alunos dos grupos minoritários, cuja língua materna e cultura desconhecem. Por isso, o professor monocultural, vai corrigindo e sancionando para que, à chegada, todos os grupos tenham adquirido a mesma língua e cultura escolar que se pretende serem, como refere Silva (2001), o “mínimo denominador comum aos vários grupos existentes na sociedade”. Esta atitude de desvalorização da L1 leva-o, inclusive, a censurar os alunos pelo facto de a utilizarem (Díaz-Aguado, *op. cit.*), como verificamos no seguinte testemunho: “[...] houve uma professora que ela respondia tudo certo. A professora dizia “*Está tudo certo, mas esse seu sotaque brasileiro não dá. Só não vou te dar um Satisfaz Bem ou um Satisfaz Muito Bem por causa do seu sotaque*” (EB2).

Também as diferenças a nível dos conteúdos programáticos de certas disciplinas, como é o caso da Geografia, estão na origem de algumas dificuldades apresentadas pelos alunos: “*Geografia. Por causa do estudo do país, da Europa... Totalmente feito de mapas...*” (EB1).

Na categoria ***Relação família-escola***, considerámos as seguintes subcategorias:

- *Funcionamento da escola*
- *Interacção com a escola*
- *Acompanhamento da vida escolar do educando*
- *Expectativas quanto à escola*
- *Relação entre línguas e culturas*

Precedendo a análise de cada uma das subcategorias, apresentamos os indicadores e sua distribuição pelos entrevistados, seguida da discussão dos dados obtidos.

Subcategoria	Indicador	Entrevistados
Funcionamento da escola	Considera-se informada e esclarecida	EU1, EB1, EU2, EB2

Quadro 18 - Categoria *Relação família-escola*/ Funcionamento da escola

É consensual que a escola presta aos EE as informações necessárias acerca do funcionamento da instituição, sendo o Director de Turma o principal veículo de transmissão dessa informação: “*As dúvidas foram esclarecidas... Todas as dúvidas que eu tinha, pedi para a Orientadora da Turma... Ela me explicou e me orientou. Isso eles me explicaram, como funciona, a maneira é muito diferente do nosso país...* (EB1); “*Não é*

muito difícil, porque é coisas simples. Não é? Quando é que tem de entrar e sair, tem que fazer trabalhos de casa, tem que... a classe antes do professor... Pronto, há aqui coisas simples que os garotos têm que saber” (EU1); *“Foi”* (fácil saber como é que a escola funciona, quais são as regras...), *“Sim”* (É sobretudo a Directora de Turma que transmite essas informações) (EU2). Todavia, há quem considere *“... complicado. É burocrático também e não é fácil para uma pessoa que vem de outro país integrar”* (EB2).

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
Interacção com a escola	Presença na escola quando solicitada pelo DT	EU1, EB1, EB2
	Presença na escola para autorizar saída do educando	EB1
	Insuficiência de informações via DT	EU1
	Dificuldade em integrar a informação	EU1
	Dificuldade em controlar a vida escolar	EU1
	Inibição em contactar professores	EU1
	Vergonha/inibição de intervir por não dominar o Português	EU1
	Filho como mediador linguístico	EU2
	Dificuldades iniciais com a matrícula	EB2

Quadro 19 - Categoria *Relação família-escola/ Interacção com a escola*

À excepção de uma das entrevistadas que afirma *“É o pai. Acho que ele sempre foi falar com a Directora de Turma porque ele sempre se preocupou com filho...”* (EU2), as restantes deslocam-se periodicamente à escola, sobretudo quando são convocadas pelo DT: *“É quando vêm os recados para a gente ir para lá, para reuniões... Às vezes quando [...] precisa de sair mais cedo, eu vou lá... Já fui algumas vezes para ele sair antes... [...] O meu marido já foi uma vez também, mas acho que foi numa reunião geral...”* (EB1); *“Costumo ir numa reunião. Mas falar com a Directora só fui uma vez [...] só quando a gente recebe um aviso da Directora de Turma”* (EU1). Uma das mães ucranianas refere que o contacto com a Directora de Turma é insuficiente, na medida em que esta, por norma, não está na posse de todas as informações relativas à situação de todos os alunos da turma nas diferentes disciplinas. Não tendo elementos suficientes, é-lhe difícil conhecer a situação real da filha, até porque não tem coragem para ir falar com cada professor, em particular: *“Pronto, ela também não sabe coisas todas da minha filha, ela tem que ir de propósito perguntar. Também é um pouquinho difícil. É difícil controlar. Para mim! Não sei o que os outros pais têm... coragem de ir falar com o professor e...”* (EU1). Uma vez que a Língua Portuguesa é a única língua de comunicação entre a escola e a família, o obstáculo da língua é superado graças ao dicionário ou ao próprio aluno que funciona como mediador linguístico: *“Agora quando eu tenho cartas, ele (filho) explica-me. E tenho dicionário”* (EU2).

Uma vez que a sua língua materna não é valorizada nem reconhecida pela instituição escolar, é provável que o fraco domínio da Língua Portuguesa os faça sentir numa posição de inferioridade em relação aos restantes pais, maioritariamente portugueses, fazendo com que não se sintam integrados onde, por direito, deveriam estar inseridos e, consequentemente, inibindo-os de participarem activamente em reuniões vocacionadas para tratar de assuntos relacionados com a vida escolar dos respectivos educandos: *“Muitas vezes, quando muita gente participa numa reunião, numa conversa... Eu tenho muitas coisas para dizer. Sempre, eu tenho vergonha é de participar por causa da falta de... falta saber algumas palavras. Por isso, estou sempre calada. [...] Mas quando eu não conheço as pessoas, os pais, eu também não quero... Olha, não sabe falar, melhor ficar calada. Eu tenho vergonha de não conhecer bem a língua, não sei falar certo. E perguntas e... também tenho coisas para dizer! Se conheço um pouquinho da vida e também vejo as coisas como os outros pais. Mas eu lembro-me muitas vezes que quero dizer uma coisa...”* (EU1).

Face a este testemunho, parece-nos de todo pertinente trazer à colação a seguinte afirmação de Peres (1999: 167): “As práticas escolares monolíngues e as representações e atitudes negativas, por parte da escola e da comunidade, em relação a outras línguas diferentes da dominante, contribuem para que as minorias subvalorizem a sua própria língua, diminuindo a sua auto-estima e auto-confiança”. Nesta perspectiva, torna-se evidente que a relação escola-(aluno)-família é uma relação entre culturas e entre linguagens, pelo que é legítimo falarmos de relações de poder simbólico, relações de força entre os locutores ou os grupos a que pertencem.

No mercado linguístico escolar, em que a modalidade de linguagem legítima domina e se impõe, o aluno (e os pais/EE, atrevemo-nos a acrescentar), aprende também as condições da sua *aceitabilidade social* (Bourdieu, 1998). No caso desta mãe que sente *“vergonha é de participar por causa da falta de... falta saber algumas palavras [...] vergonha de não conhecer bem a língua”* (EU1), ela prefere não falar, porque receia que os outros pais pensem ou digam *“Olha, não sabe falar, melhor ficar calada”*; logo, como refere Bourdieu (*op. cit.*), “as condições de recepção antecipadas fazem parte das condições de produção, e a antecipação das sanções do mercado contribui para determinar a produção do discurso”.

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
Acompanhamento da vida escolar do educando	Facilidade de controlo na Primária	EU1
	Dificuldade de controlo no 2º Ciclo	EU1
	Abstém-se por se julgar incapaz	EU1
	Recurso a uma instituição para apoio ao estudo	EU1
	Falta de tempo	EU1
	Desconhecimento das matérias	EU1
	Necessidade de apoio concomitante aluno-família	EB2

Quadro 20 - Categoria *Relação família-escola/Acompanhamento da vida escolar do educando*

Embora reconheçam a importância de que se reveste o acompanhamento da vida escolar dos educandos por parte dos pais, há quem se sinta incapaz de o fazer, tal é o fosso entre a língua e cultura da escola e a língua e cultura do país de origem: *“Como eu não sei controlar, ela faz os trabalhos ou não faz... [...] Eu não posso controlar. Mesmo se eu for abrir o livro eu não sei que perguntas fazer para ela. [...] Onde a minha filha anda bem, onde precisa explicação, onde precisa mais uma coisa? Porque eu não dou ajuda nenhuma para ela, ela não percebe. [...] Então, para mim é muito difícil controlar os trabalhos dela”* (EU1). No sentido de dar o apoio que não consegue prestar, decidiu recorrer a um centro de apoio ao estudo: *“Agora eu meti ela... a escola tem apoio escolar, não sei quê... Um curso de apoio escolar, não lembro bem como é o nome. Ela tem ido lá só duas horas por semana mas elas também não dão explicações do programa... Elas ensinam a estudar... e falta estudar* (EU1).

Neste ponto, somos levados a invocar o inquestionável papel que actualmente é atribuído aos pais considerados parceiros no processo educativo. O discurso institucional faz constantes apelos à participação das famílias na vida escolar dos seus educandos, sendo o envolvimento parental um elemento-chave no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, nem sempre o acompanhamento dos pais é bem aceite como atesta o caso de uma das entrevistadas ucranianas. A actuação da própria escola (no 1º ciclo), na pessoa do professor, levou a que a mãe se sentisse incompetente e forçada a demitir-se da tarefa de acompanhar a filha nos estudos e trabalhos de casa a bem do sucesso escolar: *“A professora (da Primária) chamou-me e disse para eu não ajudar, para eu não meter o nariz... A partir daí...”*. Esta mãe vive o conflito entre o dever e a vontade de ajudar a filha *“Os pais têm que saber mais da vida escolar... [...] Por isso, tenho de ir mais vezes à escola e perguntar como é que é com os filhos, a disciplina e tudo... Pronto, sobre a disciplina ainda posso saber alguma coisa, das outras coisas é mais difícil”* e a desvalorização da sua competência linguística e académica (EU1).

É interessante constatar que nesta questão do acompanhamento dos educandos, uma mãe não se refere à necessidade de apoio em termos académicos, mas sim psicológico. Uma vez que a adaptação inicial da filha não foi fácil, facto que se repercutiu nela própria, faz a seguinte observação: *“Eu acho que nesse ponto poderia ser uma falha, porque é um país que... São vários povos, várias nacionalidades... É um meio de integrar. Já que é aberto às pessoas que estão aqui... Eu acho que podiam integrar melhor essas coisas”* (EB2).

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
Expectativas quanto à escola	Valorização dos resultados académicos e do papel da escola na construção do futuro	EU1, EB1, EU2, EB2
	Valorização da disciplina e do respeito	EU1

Quadro 21 - Categoria *Relação família-escola*/ Expectativas quanto à escola

Todas as mães entrevistadas valorizam as classificações que os filhos obtêm; todavia, uma mãe ucraniana não se contenta facilmente e alia os bons resultados ao estudo e à capacidade de sacrifício: *“[...] mas tem Satisfaz ou... Nota 3, isso para mim... Isso é muito mau. Mas é falta de estudar. Pronto, ela pensa... Ainda está nas férias e não faz sacrifícios”*. Realça ainda o valor da disciplina e do respeito: *“A disciplina acho que é muito importante. Respeito para com o professor...”* (EU1).

Para todas elas, a escola reveste-se de extrema importância na construção de um futuro que passa pela formação universitária: *“Para ter uma boa profissão, um bom emprego. Eu tenho esperança que ela vai estudar na Universidade... Para ter um bom emprego. Uma boa profissão... Isso é um bom futuro”* (EU1); *“O meu filho tem um futuro brilhante pela frente. Espero que a escola tente ajudar ele para que ele consiga acompanhar”* (EB1); *“Sim. Gosto (que ele tenha boas notas). Eu gosto porque eu quero. Eu quero muito que ele vá estudar, ter notas boas, que ele vá na Universidade de Coimbra. Muito”* (EU2); *“Eu acho que é ideal. A escola... Você chegar e a escola... Você realmente vê que ele merece aquilo, que se esforçou. É gratificante. É muito bom. Eu acho que está em primeiro lugar. O que um pai tem de passar por um filho. Porque eu acho que o estudo é uma graça que ninguém tira. Quero (que ela vá para a faculdade) e ela também quer. Ela é muito estudiosa”* (EB2).

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
Relação entre línguas e culturas	A família como veículo de preservação da L1	EU1
	Família promotora da cultura do país de origem	EU1
	Necessidade de adaptação a hábitos portugueses	EU1
	Preservação de tradições, hábitos e costumes	EU1
	Opinião favorável sobre as diferenças	EB1
	Necessidade de substituir a L1 pela L2	EU2
	Coexistência de línguas, tradições e hábitos	EB1, EB2, EU1
	Necessidade de intercâmbio	EB2

Quadro 22 - Categoria *Relação família-escola/Relação entre línguas e culturas*

Embora considerem que o domínio da língua e cultura oficial veiculadas pela escola é fundamental para o sucesso na sociedade de acolhimento *“Porque eu tenho medo... Ela comigo aprende mal. Aprende coisas erradas”* (EU1), todos os entrevistados mantêm a língua materna (L1) na comunicação familiar: *“Com a minha filha falo Ucrâniano. [...] Sim, tem que saber (falar Ucrâniano). Se for preciso escrever uma carta para o avô, por exemplo, se for preciso alguma amiga... Isso é uma vergonha não saber a própria língua...”* (EU1). A este propósito, vários estudos citados por Díaz-Aguado (2000: 44) demonstram a importância que adquire, em contextos de submersão, como já referimos ser ainda o caso das minorias linguísticas nas escolas portuguesas (cf. Casa-Nova, 2005), a conservação da L1 na esfera familiar, chegando mesmo a verificar-se uma melhoria significativa na assimilação da língua não materna (L2). No entanto, para uma das entrevistadas, o nascimento de um outro filho já em Portugal obriga a família a uma mudança, passando a utilizar preferencialmente a Língua Portuguesa pela perturbação que o contacto com as duas línguas tem causado na criança de dois anos e porque desejam continuar a viver em território nacional *“Vamos continuar a viver em Portugal, eu quero. Porque eu não quero voltar. (O filho) não quer. O bebé não conhece. Eu gosto mais de Portugal”* (EU2).

As famílias de que as nossas entrevistadas fazem parte preservam características culturais próprias que se traduzem na utilização da língua materna, na comemoração de festas religiosas e familiares e na manutenção de determinados hábitos alimentares e outros: *“Festa de anos... E o Ano Novo. Porque não somos Natal. Somos ortodoxos e o nosso Natal é no dia 7 de Janeiro. E Páscoa. [...] A nossa Páscoa é uma semana depois”* (EU2); *“Sim, continuamos o Natal, a Páscoa... Tudo, tudo é nosso também. Aniversários. A gente está habituada doutra maneira. Por exemplo, em minha casa, a minha família não entra nos quartos nem... Entra, tem que tirar os sapatos e calça os chinelos. Mesmo os amigos tiram os sapatos e calçam os chinelos. Em Portugal não é isso. Eu trouxe da*

Ucrânia, deve funcionar assim. [...] como é que possa entrar sem tirar sapatos? Isso é não estimar o meu trabalho (entrar em casa com os sapatos calçados). Mas os ucranianos tiram todos [...] (EU1); *“Nós aqui... nas brincadeiras e tudo... É a nossa maneira de lá. [...] A nossa picanhinha sempre sai aqui [...] A maneira de vestir também é um pouco diferente”* (EB1).

Todavia, e paulatinamente, vão incorporando elementos do país de acolhimento, pelo que é esta coexistência, nem sempre pacífica e idêntica, que caracteriza as famílias migrantes em questão. Por outras palavras, a *Integração* implica a manutenção da integridade cultural do grupo de pertença (língua, festas, hábitos alimentares, etc.) e, simultaneamente, um movimento em direcção a uma relação positiva com o grupo de acolhimento. Trata-se, no fundo, de uma estratégia de multiculturalismo (Berry cit. in Neto, 1993).

Interessante é ainda a opinião de uma entrevistada ucraniana para a qual a sociedade de acolhimento, e a escola em particular, não tem qualquer obrigação de ir ao encontro e conhecer a língua e cultura dos migrantes: *” Para uma professora ter o trabalho dela e procurar alguém para traduzir...[...]. Para professores ganharem a simpatia das pessoas de outras nacionalidades, elas têm que ter mais trabalho. Eu já disse que a gente chegámos para aqui, já sabíamos que era de outra maneira* (EU1).

Cientes de que as trocas culturais se estabelecem em sentido biunívoco, embora não simétrico e que não existe “em rigor, cultura unicamente “dadora” nem cultura simplesmente “receptora”, isto é, a aculturação nunca se produz num sentido único” (Cuche, 1999), finalizamos com alguns testemunhos que ilustram como os migrantes recombina os elementos culturais em contacto:

“Mas meu marido e meu filho, gostam mais de comida portuguesa. Carne grelhada, peixe grelhado... Ele gosta mais. Sopa... E amigos portugueses, que vêm a minha casa [...] Ele já vai ao Natal na casa de um amigo. O ano passado foi na casa de um amigo. [...] Temos as duas coisas. [...] E o meu marido fala muito bem. Porque ele sempre estudou. E ele vai sempre ler jornais portugueses” (EU2);

“Então, eu acho muito docinha essa troca entre os costumes de lá e os costumes de cá [...] já pegou muitas coisas daqui. A maneira de vocês falarem, assim, ele já... Ele já

perdeu muita coisa de lá, habitua-se não é? Habitua-se à maneira de você falar aqui, troca muitas palavras... Vai pegando... O costume de vocês, o nosso vai deixando... “(EB1);

“Mas pronto, é difícil. Agora eu percebo que é normal. Agora já não ligo nada, quando entram portugueses (calçados) está tudo bem” (EU1);

“Como eu estou aqui, sou mãe duas vezes. Tenho que comemorar o Domingo das Mães portuguesas e o Domingo das Mães brasileiras. [...] Quando estou na escola só falo Português. Português de Portugal. Aqui (em casa) é Português do Brasil. Tanto que em 2005 ela já estava falando bem como vocês. [...] E ela fala “Quero ser os dois, Brasileira e Portuguesa”. “Eu sou luso-brasileira” (EB2).

Reflexão/Síntese

Das entrevistas realizadas às encarregadas de educação/mães, decorre a seguinte reflexão/síntese:

Quatro mães/encarregadas de educação, falam da escola, das diferenças entre a escola portuguesa e a do país de origem, da adaptação dos filhos e das dificuldades que todos sentiram, ou ainda sentem, neste processo. Uma mais do que outras, deixam-nos entrar na sua intimidade.

A forma como vêm e se relacionam com a escola é marcada pelas referências que trazem do país de origem onde os filhos iniciaram a escolaridade, e pelo tipo de relação que com ele estabelecem. É por isso que as duas mães oriundas de Leste têm uma opinião tão contraditória da escola. Uma delas, receosa de ferir susceptibilidades; afirma *“Não quero dizer mal das escolas de Portugal mas...”*, *“Os professores são todos bons mas...”* (EU1). Percebemos claramente a preferência pela escola da Ucrânia quando refere os *“programas mais fortes”*, a estabilidade do corpo docente e a continuidade que os professores dão às turmas que leccionam. No seu entender, estes dois últimos aspectos trazem vantagens tanto para os professores, que vão conhecendo cada vez melhor os seus alunos, como para as crianças, porque se *“habitua à professora [...] faz de conta que faz parte da família, habitua como... uma pessoa da família”*. Conclui que é difícil mudar para pior. Para esta mãe, a escola está associada a trabalho, respeito, disciplina e sacrifício.

A outra insurge-se contra os que elogiam a escola ucraniana: “[...] *há muita gente que fala «A Ucrânia é melhor»... Não, não é verdade. [...] Porque... na Ucrânia os meninos... precisam de estudar muito e não chegam a ser crianças*” (EU2).

A primeira entristece-se pelo facto de lhe ser cada vez mais difícil acompanhar a vida escolar da filha, acima de tudo porque a falta de domínio da língua portuguesa não lhe permite compreender as matérias escolares, apreender tudo o que é dito nas reuniões com a DT e nelas participar activamente, como desejaria e considera seu dever, pois sente-se inibida de falar na presença dos outros pais/EE. A falta de controlo (usa sete vezes esta palavra ou outra da mesma família) sobre as tarefas escolares é vivida com muita angústia, uma vez que nem sequer se chega a aperceber das verdadeiras dificuldades da educanda e a distinguir dificuldades de aprendizagem de falta de estudo. Optou por inscrever a filha num centro de apoio ao estudo, porque a distância entre a língua e cultura da escola e a língua e cultura de casa a faz sentir inapta para a acompanhar. A este propósito, já referimos que a relação escola-(aluno)-família é uma relação entre culturas e entre linguagens e que, segundo Peres (*op. cit.*), os grupos minoritários vêem muitas vezes, a sua auto-estima e auto-confiança diminuídas pelo facto de a escola não valorizar a respectiva língua materna.

É consensual o valor atribuído aos resultados escolares e ao papel da escola na construção do futuro dos filhos e quase todas manifestam o desejo de os ver ingressar na Universidade, pelo que podemos inferir que possuem um elevado nível de expectativas.

Todas têm boa opinião da escola que os filhos frequentam, considerando que goza de boa reputação na comunidade. Estão satisfeitas e os filhos, que entretanto travaram muitas amizades e superaram os primeiros dissabores, também, facto que as tranquiliza.

Praticamente todas referem dificuldades iniciais de adaptação dos filhos: ao clima, à carga horária da escola, aos novos colegas, a novas disciplinas. Uma delas, que se auto-penalizou pelo sofrimento da educanda, realça a necessidade de haver apoio da escola aos pais e alunos migrantes. Para a maioria, o principal obstáculo continua ser a língua portuguesa, porque “...*é difícil para estudar. Para falar, não*”(EU1). Inclusive para os alunos brasileiros para quem a língua materna é o Português Brasileiro (PB), uma variedade padrão do Português claramente distinta da variedade padrão do Português Europeu (PE). Dado que a Língua Portuguesa é a única língua de comunicação entre a escola e a família, o obstáculo da língua, indiscutivelmente maior para os ucranianos, é

minorado graças ao dicionário, a amigos portugueses ou aos próprios alunos que funcionam como mediadores linguísticos.

Todas consideram que a escola presta aos EE as informações necessárias acerca do funcionamento da instituição, sendo o Director de Turma o principal veículo de transmissão dessa informação.

À excepção de uma mãe que, por motivos de trabalho, delega no pai essa missão, as restantes EE deslocam-se periodicamente à escola, sobretudo quando são convocados. Para uma das mães ucranianas, o DT não possui elementos suficientes para, ao longo do ano lectivo e de forma sistemática, informar pormenorizadamente os pais acerca aproveitamento dos alunos nas diferentes disciplinas; portanto, como *“ela também não sabe coisas todas da minha filha, ela tem que ir de propósito perguntar”* (EU1). Uma vez que não tem coragem para abordar cada professor, em particular, sente que não tem uma noção concreta do que se passa.

Em família, as nossas entrevistadas preservam características culturais próprias que se traduzem na comemoração de festas religiosas e familiares e na manutenção de determinados hábitos alimentares. No entanto, o contacto directo e contínuo com a língua e a cultura do país de acolhimento levam a transformações dos modelos culturais iniciais destes grupos que podem assumir diferentes formas, de acordo com diferentes estratégias de aculturação.

Nesse sentido, apresentamos alguns excertos das entrevistas que realizámos às quatro mães por acharmos que ilustram a seguinte citação de Cuche: “Mais que a cultura de origem, são as estruturas sociais e familiares do grupo de origem a que os migrantes pertencem que permitem explicar as diferenças nos modos de integração e de aculturação, no interior da sociedade de acolhimento, de imigrados provenientes de um mesmo país” (Cuche, *op. cit.*).

Diz uma mãe brasileira: *“De um lado você perde, do outro você ganha. E há muita cultura que ela deixou de ter. Mas também, por outro lado, ela vai levar aquela cultura para outras crianças também. Porque eu acho que morar noutro país é isso, é aquela*

troca de cultura”²². Pretendendo regressar ao Brasil, coloca a seguinte questão “*como você pretende voltar para o seu país, você também não pode perder nada de lá*” (EB2).

Diz outra mãe brasileira: “*É a nossa maneira de lá. [...] Mas a gente já está pegando mais o hábito de cá agora. [...] Vai pegando... O costume de vocês, o nosso vai deixando...*” (EB1).

Diz uma mãe ucraniana: “*Ele já vai ao Natal na casa de um amigo. O ano passado foi na casa de um amigo. E Páscoa. [...] A nossa Páscoa é uma semana depois. Temos as duas coisas. Dado que o filho de dois anos está a ter problemas pelo contacto com duas línguas, a do infantário e a de casa, e como não tenciona regressar” *Vamos continuar a viver em Portugal, eu quero. Porque eu não quero voltar*”(EU2), os elementos da família decidiram substituir a língua materna pela língua portuguesa, mesmo na comunicação familiar.*

Diz outra mãe ucraniana: “*Mas a gente é estrangeira, não tem que ser... tradições, outras coisas nossas... continuamos o Natal, a Páscoa... Tudo, tudo é nosso também. Aniversários... [...] Mesmo os amigos tiram os sapatos e calçam os chinelos. Em Portugal não é isso. Eu trouxe da Ucrânia, deve funcionar assim*”.

Os portugueses não têm nada a ver com isso [...] Se forem elas que têm vontade, está tudo bem, mas ninguém deve obrigar os portugueses a conhecer as tradições ou outras coisas, ou língua ucraniana... Se alguém quiser é por vontade [...] A gente chegámos para cá, vocês não chamaram (EU1).

²² - Sublinhado nosso.

REFLEXÃO (IN)CONCLUSIVA

Nesta fase final do trabalho, não nos move qualquer intuito de generalização, mas tão-somente registar e reflectir sobre os aspectos mais significativos que os diferentes olhares e as diferentes vozes dos diversos sujeitos e fontes de investigação nos proporcionaram, pelo que este estudo pretende ser um contributo para a compreensão do fenómeno da diversidade cultural exógena num contexto escolar específico.

❖ A política da escola

Enquanto organização, a Escola EB 2,3 da Malaposta, rege-se por normas determinadas pela legislação em vigor que se expressam na sua estrutura formal-burocrática. Por outro lado, as redes de relações não formais e as normas extra-oficiais estabelecidas pelas pessoas que aí interagem (professores, alunos, funcionários, pais...) dão vida a uma outra estrutura que se entrelaça na anterior: a estrutura não formal. Assim, estrutura formal e estrutura informal dão corpo à escola e convivem no seu dia-a-dia.

No âmbito da política explícita ditada pelos documentos oficiais, analisámos documentos de carácter obrigatório, nomeadamente o Projecto Educativo de Agrupamento e ainda os Projectos Curricular de Agrupamento e de Turma.

Como referimos anteriormente, o Projecto Educativo é um documento orientador da acção da escola no qual se registam os fins/metast a atingir de acordo com as necessidades diagnosticadas, tendo em conta a singularidade do seu contexto. Trata-se de uma proposta de actuação gerada no consenso e na confluência de interesses diversos (docentes, não docentes, pais e comunidade), definindo uma identidade de princípios e de objectivos comuns e expressando uma estrutura organizativa adequada à consecução desses objectivos. Cada comunidade educativa define uma política própria, expressa no seu Projecto Educativo.

No PEA da Escola Básica 2,3 da Malaposta, secção *“Os agentes humanos”*, é referido que *“Os alunos são a razão de ser de qualquer escola. É para eles que trabalhamos e que criamos expectativas. Para sabermos como trabalhar é importante conhecermos os nossos alunos”* (p. 5-6). *“Assegurar o direito à diferença respeitando as personalidades e projectos individuais, bem como considerando e valorizando os diferentes saberes e culturas”* (p. 10) constitui uma das finalidades ou metas educativas

desta escola. Nas Considerações Finais, lê-se: “*o aluno deve ser sempre visto como o principal agente na construção de saberes*” (52).

No PCA, o perfil do aluno é traçado com base nas dificuldades escolares, nas atitudes e comportamento, estando ausentes características sócio-culturais.

Quanto ao PCT, a observação do quotidiano escolar leva-nos às seguintes conclusões: tratando-se de um documento de carácter obrigatório, são várias as chamadas de atenção à obrigatoriedade da sua elaboração, avaliação e reformulação, nomeadamente nas reuniões de directores de turma, além de constituir um dos pontos da ordem de trabalhos de qualquer reunião de Conselho de Turma (CT). Na prática, o PCT exige bastante trabalho inicial, sobretudo ao director de turma. Cabe-lhe a recolha e tratamento de dados (processos individuais dos alunos, avaliação, actas, relatórios de anos anteriores, fichas de auto-avaliação final dos alunos, projecto curricular de turma do ano anterior...) com vista à apresentação da caracterização da turma ao Conselho de Turma no início do ano lectivo; o levantamento dos interesses da turma no que diz respeito ao(s) tema(s) e actividades a trabalhar ao longo do ano, em consonância com o tema geral da escola. Na posse destes elementos, cada professor do CT deve elaborar a sua planificação adequando-a à especificidade da turma. No entanto, verifica-se que é muitas vezes idêntica para todas as turmas que lecciona, sendo também frequente os PCT nunca chegarem a incluir a totalidade das planificações. Findo este trabalho inicial, o PCT é objecto de uma curta referência, já quase estandardizada, nas actas das reuniões de CT.

Embora haja trinta e três alunos migrantes nas diferentes turmas da escola, em apenas quatro dos trinta e seis PCT analisados encontrámos aspectos relacionados com a diversidade cultural. Como refere uma entrevistada: “*Nós não temos muitos, mas de qualquer maneira é sempre uma mais-valia, eu acho, um enriquecimento, cultural, quanto mais não seja, haver esse intercâmbio... E acho que é de todo o interesse para esses alunos também se sentirem muito mais motivados, muito mais integrados, mostrarem aquilo que, no seu país, faziam. E acho que muitos Projectos Curriculares de Turma deviam passar por aí também*”.

Todavia, a maioria dos DT inquiridos diz que aborda esta temática nas aulas de Formação Cívica, pelo que não há absoluta concordância, nesta matéria, entre os documentos oficiais da escola e a prática docente.

Ressalvando o facto de a abordagem intercultural não se dever cingir a contextos onde existam alunos de diferentes etnias e culturas, verificamos que, as breves referências feitas nos documentos oficiais à diversidade cultural não têm implicações práticas dignas de registo, o que demonstra que a escola reconhece as diferenças, mas ainda não está sensibilizada para a promoção do diálogo entre as diferentes culturas em presença, sendo necessário fomentar a troca e a partilha de experiências entre professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade local. Com efeito, a educação intercultural constitui um processo gradual e continuado de mudanças que envolve toda a comunidade educativa, numa lógica de antecipação e não de reacção.

Afinal, o aluno, razão de ser da escola, para o qual se trabalha e criam expectativas, não é conhecido e valorizado na sua individualidade cultural e linguística. Esta evidência não significa, contudo, que a escola, nomeadamente o órgão de gestão, desconheça os alunos que a frequentam e, em colaboração com as famílias e outras instituições, envide todos os esforços na procura de respostas adequadas a cada contexto e a cada aluno, visando uma integração sócio-afectiva e escolar de todos os alunos, independentemente da sua língua, cultura, origem, condição social, género e idade.

Em suma, apesar do pouco peso actualmente atribuído a esta problemática, alguns testemunhos recolhidos são elucidativos da vontade de nada ficar como dantes. A este propósito, uma das participantes no nosso estudo refere: *“Agora, o Projecto Educativo vai ser reformulado, o Projecto Curricular também vai ser reformulado, o Regulamento Interno vai ser todo reformulado... Era bom que contemplasse isso”* (PPCP).

❖ **Como é que a escola lida com a diversidade linguística**

Os alunos que chegam à escola via imigração podem apresentar necessidades curriculares resultantes das diferenças entre o currículo do país de origem e o currículo português; necessidades de integração devido a diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o de acolhimento, por vezes aliadas a condições sócio-familiares desfavorecidas e necessidades linguísticas resultantes do desconhecimento total ou parcial do Português Europeu. A questão linguística assume especial relevância no processo de integração dos descendentes de migrantes, dado que a falta de domínio da língua portuguesa é um dos obstáculos à integração dos alunos e ao acesso ao currículo.

Uma vez que a língua constitui uma das principais dificuldades dos alunos imigrantes e que o sucesso escolar se encontra intrinsecamente ligado ao seu domínio, a escola EB 2,3 da Malaposta tem como preocupação fundamental garantir o domínio suficiente do Português Europeu dado o seu carácter transversal como língua de escolarização. Os professores identificam as necessidades linguísticas e, com o órgão de gestão, encontram-se respostas que, por diversos motivos que identificámos, nem sempre são as mais adequadas ao perfil linguístico do aluno.

Deste modo, é preocupação fundamental da escola identificar e dar respostas, senão as mais adequadas, pelo menos as consideradas possíveis, às necessidades linguísticas dos alunos. As respostas operacionalizam-se no desenvolvimento de aulas de apoio a LP que assumem diferentes modalidades, de acordo com o perfil linguístico do aluno, a disponibilidade dos recursos humanos e a compatibilização de horários.

Constatamos que é prática corrente da escola prolongar o apoio pedagógico complementar na língua portuguesa até ao 9º ano de escolaridade, ou seja, para além dos três anos consignados na lei. Verificamos que a maioria dos alunos inquiridos já beneficiou ou beneficia de aulas de apoio a LP e vê utilidade na sua frequência, para obter melhores resultados escolares. Esta situação vem ao encontro da opinião de Peres (*op. cit.*) quando refere: “No caso específico dos filhos de imigrantes, o processo de integração escolar tem-se limitado, geralmente, a classes de apoio para a aprendizagem da língua e cultura do país de acolhimento”.

Com a entrada em vigor do Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro, foram postas em prática algumas das medidas aí previstas para responder às diferenças linguísticas dos alunos com Português como língua não materna previamente identificados pelos DT, a saber: nomeação de duas Coordenadoras, uma do Nível de Proficiência (NP) de Iniciação e outra do NP Intermédio, realização de um teste diagnóstico de conhecimentos para sustentar a inclusão dos alunos em GNP, utilização do *Portfolio* e implementação de estratégias adaptadas à proficiência linguística do aluno e ao seu progressivo domínio da língua portuguesa.

Desta situação recente decorrem alguns constrangimentos, a saber: a falta de preparação e formação dos professores para o desempenho de novas funções; a chegada de alunos com o ano lectivo já em curso que dificulta a implementação do modelo curricular

mais adequado; a leccionação de conteúdos literários, por exemplo *Os Lusíadas* e Gil Vicente, a alunos recém-chegados dos países de Leste que, para prosseguirem estudos, são obrigados a fazer exame nacional a Língua Portuguesa.

Apesar do esforço em apetrechar os alunos com as competências necessárias no âmbito da língua portuguesa, tendo em conta o seu carácter transversal e o seu papel determinante no sucesso escolar, a escola não tem em consideração a língua materna dos alunos imigrantes. Não é promovida a aprendizagem e o aprofundamento do estudo da L1 destes alunos que continuam a utilizar a sua língua materna como língua de comunicação na esfera familiar, sobretudo as famílias oriundas do Brasil e da Ucrânia.

Assim, no que concerne ao modo como a escola acolhe, conhece e reconhece a diversidade cultural e linguística dos seus alunos, podemos constatar que se trata de um tipo de escolarização que visa a assimilação linguística e cultural e não essa diversificação (Grosjean, cit. por Casa-Nova, 2005), estando o trabalho da escola e dos professores orientado para transformar os alunos em monolíngues na língua do país de acolhimento. Apesar de já contempladas na legislação outras formas de responder à diversidade cultural e linguística dos alunos imigrantes, o programa de submersão “é a situação actual das minorias linguísticas no sistema de ensino português” Casa-Nova (*op. cit.*), atendendo aos seguintes aspectos: só os alunos do grupo linguístico minoritário precisam de se adaptar à L2 no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, os professores desconhecem a cultura e a língua materna dos alunos do grupo minoritário, estabelecendo, por vezes, uma interacção discriminatória, a língua materna é considerada como uma das causas das suas dificuldades de adaptação escolar. O cruzamento da informação recolhida nos questionários a alunos e professores e nas entrevistas realizadas mostra-nos que esta é, em grande parte, a situação vivida na escola onde efectuámos o nosso estudo. Como a escola não dispõe de professores que falem a L1 com os grupos minoritários, não existe possibilidade de oferta de ensino na língua materna para os alunos imigrantes, com as consequências negativas que daí podem advir na aquisição da competência linguística, na integração escolar e no desenvolvimento da própria identidade (cf. Mira Mateus, 2005; Cortesão, cit. in Lobo, 2005; Díaz-Aguado, 2000).

No entanto, de acordo com estudos efectuados neste âmbito (cf. Díaz-Aguado), o facto de os alunos conservarem a L1 na esfera familiar e de não haver sinais de rejeição é fundamental para a aprendizagem da L2, chegando a verificar-se uma melhoria

significativa na assimilação da língua não materna, sobretudo quando os alunos iniciam o programa de submersão antes dos dez anos. Uma vez que os questionários aos alunos e as entrevistas aos EE revelaram que os jovens inquiridos continuam a comunicar na sua língua materna com a família (sobretudo os de nacionalidade brasileira e ucraniana) e com colegas da mesma nacionalidade, é de esperar que idêntica situação com eles ocorra.

À escola é concedida autonomia para, em colaboração com a comunidade, apresentar programas de aprendizagem da língua materna e da cultura de origem dos alunos, que integram o seu projecto educativo. Ao promover o bilinguismo através da preservação e da valorização das línguas e das culturas das minorias linguísticas, a escola reduziria a distância entre ela e a família, atribuiria igual importância à língua minoritária e à dominante e faria das duas línguas em presença “o motor de aquisição das capacidades fundamentais de reflexão e de raciocínio” (Dabène, cit. in Casa-Nova, *op. cit.*). No entanto, são pouco difundidos os estudos que evidenciam que a valorização das línguas maternas não é incompatível com o conhecimento e domínio da língua do grupo maioritário, sendo que a escola continua a encarar o bilinguismo “como um obstáculo à aprendizagem e não como um potencial recurso, valioso e gerador de uma relação positiva com a igualdade de oportunidades” (Milagre e Trigo-Santos, 2001).

Por último, é também o PE a língua utilizada na comunicação oral e escrita com as famílias. Não existe informação bilingue e são os pais/encarregados de educação que têm de ir ao encontro da escola e perceber o que ela tem para lhes dizer. Nesta tarefa de decodificação/compreensão das mensagens escolares, os ucranianos, por serem o grupo cuja língua mais se afasta da língua da escola, servem-se do dicionário ou solicitam a ajuda de amigos portugueses e dos próprios filhos que funcionam como mediadores linguísticos. A língua constitui, como ouvimos testemunhar, um sério obstáculo ao acompanhamento da vida escolar por parte de alguns educandos e um entrave a uma relação escola-família que se deseja de estreita cooperação.

Concluimos que, apesar da relevância que assume a inclusão do ensino da língua materna para a integração dos alunos dos grupos minoritários demonstrada pela bibliografia consultada, as respostas conseguidas neste domínio ainda estão muito aquém do desenvolvimento de uma educação intercultural, pois a escola permanece monocultural e monolíngue, o que não significa que os professores não reconheçam a bagagem cultural e linguística dos seus alunos e deles tenham boas expectativas: “*Há expectativas (...). Para*

estes que eu estou a dizer, é sempre muito positiva. Eles ao pé dos nossos às vezes até conseguem ultrapassá-los” (PCDT3).

❖ A formação de professores

Na sociedade actual, ser professor significa estar em permanente contacto com um número significativamente crescente de crianças cuja heterogeneidade - desde a diversidade étnica a questões linguísticas, passando por outras diferenças como a classe social, o género, o subgrupo etário, a religião - representa uma riqueza singular. Entender essa diversidade como um obstáculo ou como uma mais-valia, geri-la como fonte de enriquecimento mútuo ou, em nome do “trato igualitário”, ignorá-la, depende, em grande parte, da capacidade do professor em identificar e compreender o *arco-íris de culturas*.

Apesar da experiência directa com o fenómeno da multiculturalidade, entendida como a simples coexistência de culturas e efeitos daí decorrentes, os professores inquiridos assumem que não estão preparados para lidar com a crescente diversidade cultural e linguística e que não possuem informação nem formação (inicial e contínua) na área da educação inter/multicultural. No que concerne à presença na sala de aula de alunos cuja cultura e língua materna divergem das do grupo maioritário, obtivemos os seguintes dados: sensivelmente metade dos inquiridos já se deparou com problemas específicos originados pela diversidade; na condução do processo de ensino-aprendizagem, essa presença levanta poucas dificuldades para uns e algumas dificuldades para outros; os constrangimentos sentidos no trabalho com estes alunos são, por ordem decrescente de importância: dificuldades de comunicação, falta de materiais interculturais, falta de formação; avaliação dos alunos na sua diversidade, heterogeneidade na sala de aula e necessidade de cumprir programas.

A falta de formação dos professores é ainda um dos motivos apresentados pelos docentes que consideram que a escola não promove adequadamente a integração dos alunos descendentes de migrantes na escola.

Também a implementação de novas medidas com vista à integração dos alunos cuja língua materna não é o PE requer formação adequada, não só para os professores que trabalham directamente com os alunos, como também para os docentes coordenadores dos GNP: *“Nós não temos bases para podermos desempenhar isto como queríamos ou como está previsto que seja feito. Não há as equipas, não há nada disso. Eu falo por mim, tenho*

30 anos de serviço, tenho muita coisa feita mas, sinto que não tenho essa formação. Se me perguntarem “Queres ir tirar essa formação?” – Não. Neste momento não me sinto aliciada para...” (PPCP).

Cruzando a informação recolhida nos questionários e entrevistas com a de autores consultados (cf. Stoer, 1994, 2001; Stoer e Cortesão, 1999; Cortesão, 2000, 2001), podemos inferir que um número considerável destes professores foi socializado, como cidadão e como profissional, “no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade sócio-cultural explosiva que se afirma cada vez mais no interior da escola com que agora tem de trabalhar” (Cortesão e Pacheco, 1993). Para muitos professores em exercício, este facto “poderá também ter favorecido neles formas de daltonismo cultural” que terão levado à construção do “professor monocultural”, aquele “olha para a diferença não pelo potencial que contém, mas mais pelo obstáculo que significa – a diferença é, pois, reconhecida pela negativa”. O professor monocultural é também aquele que, nas as suas práticas pedagógicas, tenta ser o mais imparcial possível considerando que todos os alunos têm direito às mesmas oportunidades; deste modo, limita-se a “reconhecer” a existência de diferenças culturais e raramente as procura “conhecer” para evitar preferências por qualquer grupo. Noutros casos, como o que a seguir apresentamos, o convívio diário com a diversidade leva à construção do professor monocultural, porque “ela se lhe torna tão familiar que os professores como que “naturalizam” a diversidade”: *“Pessoalmente nunca tive dificuldade em lidar com diversidade cultural e penso que nos habituamos a adaptarmo-nos à diversidade das situações” (PDT2).*

Somos de opinião que não basta a boa vontade e que a formação de docentes é a peça chave da educação intercultural, tal como refere o Conselho de Cooperação Cultural (1986). Neste sentido aponta a esmagadora maioria dos docentes inquiridos ao manifestar claramente o gosto em fazer formação nesta área, considerando a abordagem desta temática pertinente e necessária a todos os professores independentemente da disciplina leccionada, de modo a responderem adequadamente às solicitações de um público cada vez mais numeroso e heterogéneo que habita a escola. Como refere um docente: *“Deve fazer parte da formação básica dos professores independentemente do que leccionam. O futuro é cada vez mais multicultural” (PDT10).*

A formação inicial e contínua de professores, tradicionalmente destinada a preparar os docentes “para ensinarem em ambientes escolares culturalmente homogéneos”

(Zeichner, 1993) não tem sido até agora suficiente para os preparar para a diversidade, pelo que os professores não se sentem preparados para lidar com os desafios que a heterogeneidade lhes coloca. Zeichner (*op. cit.*) utiliza a expressão “culturalmente enclausurados” para se referir aos professores que, não tendo recebido formação para a diversidade, sentem alguma dificuldade em lidar, em termos pedagógicos, com grupos heterogêneos no interior da sala de aula. Às velhas dificuldades em gerir a diversidade endógena, acrescem as que advêm da diversidade exógena decorrente dos recentes fluxos migratórios. Saliente-se que “todos os professores devem praticar uma abordagem intercultural [porque] diz respeito a todas as crianças, tanto as autóctones como as migrantes” (Perotti, cit. in Rosa, *op. cit.*) com vista à construção de uma sociedade democrática; por isso, a educação inter/multicultural não deve ser encarada como uma estratégia a implementar apenas em contextos étnica e culturalmente diversificados.

Entendemos que a formação contínua não se deve limitar a uma reciclagem e actualização que é imposta, por via normativa, aos professores e concordamos com Nóvoa (1991) quando afirma: “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 e de (re)construção permanente da identidade pessoal”. Por isso, e na medida em que a formação inicial é, por si só, insuficiente (Peres, 1999), o professor deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional, reconhecendo que é “um processo que se desenrola ao longo de toda a carreira” (Zeichner, *op. cit.*), num percurso em que ele se constrói como professor prático reflexivo, aquele que reflecte antes, durante e depois da acção (conhecimento-na acção, reflexão-na-acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção), sendo simultaneamente consumidor crítico e produtor de saber (Zeichner, *op. cit.*).

Para além de possuírem referências de outras culturas e outros povos e de estarem alertados para a variação existente no interior dos próprios grupos, os professores precisam de “mergulhar no contexto social, político e cultural da escola” e de ser ensinados a conduzir investigações sobre os seus alunos e suas famílias e comunidades, de modo a conhecerem a cultura da sala de aula e a cultura local (de casa e da comunidade) (cf. Stoer e Cortesão, 1999; Peres, 1999).

Os professores têm necessidade de produzir conhecimento sobre e para os alunos com quem trabalham, não só estarem aptos a fazer uma análise crítica dos materiais que

utilizam, identificando neles aspectos etnocêntricos, mas também para, através de uma adequada recontextualização das propostas de ensino/aprendizagem, construir materiais inclusivos adequados à diversidade, ou seja, *dispositivos de diferenciação pedagógica* que possibilitem trabalhar na sala de aula, numa perspectiva valorativa positiva, a cultura familiar de cada aluno com o objectivo de desenvolver o seu *bilinguismo cultural* (Stoer, 1994; Stoer e Cortesão, 1999).

Esta auto-formação baseada na reflexão, na partilha de experiências e ideias em grupos de investigação-acção permite que o professor se vá enriquecendo interiormente e se vá construindo, num verdadeiro processo de formação ao longo da vida (cf. Stoer e Cortesão, *op. cit.*; Nóvoa, *op. cit.*) e, conseqüentemente, vá melhorando as suas práticas. A este propósito, lembramos que a maioria dos professores da escola, como consta no PEA, “considera que a partilha de experiências e a formação contínua centrada na escola podem contribuir significativamente para melhorar o funcionamento da Escola”.

Embora a construção de uma sociedade democrática, baseada no pluralismo cultural, não passe exclusivamente pela reformulação das práticas pedagógicas dos professores, estes são um elemento-chave na construção de uma sociedade tendencialmente mais igualitária e inclusiva da diferença cultural.

❖ A relação escola-família

“A educação dos filhos é um objectivo tanto da família como da escola e deve ser considerada como uma responsabilidade partilhada. A participação dos pais e encarregados de educação na escola é uma das mudanças fundamentais que a actual legislação entende como imprescindível”, podemos ler no PCA (p. 41). Ainda neste documento, se refere que “Cada vez mais os encarregados de educação são chamados à escola para terem um papel activo na formação dos seus educandos e na vida escolar” (p. 9).

O nosso estudo permite afirmar que a relação escola-família se caracteriza pela participação das famílias, preocupadas e interessadas pelo percurso escolar dos filhos, apesar das limitações da língua e de horários de trabalho, entre outras; valorizam os resultados escolares e o papel da escola na construção do futuro dos filhos, tendo, por isso, boas expectativas. Confiam na escola e têm boa opinião dela considerando que goza de boa reputação na comunidade.

É consensual que a escola presta aos EE as informações necessárias acerca do funcionamento da instituição, sendo o director de turma o principal veículo de transmissão. A circulação da informação entre a escola e as famílias é feita através da caderneta ou por carta. Tratando-se de EE imigrantes, não existe informação/comunicação bilingue, pelo que os pais/EE recorrem a mediadores linguísticos, vizinhos, amigos e aos próprios filhos, para aceder às mensagens escolares. No caso de imigrantes com fraco domínio da língua portuguesa, radicaliza-se a figura sociológica do *go-between*. Estando o aluno, por razões óbvias, mais próximo da linguagem e cultura escolares, e sendo através dele que se estabelecem algumas das trocas entre família e escola, o *go-between* pode favorecer ou dificultar a comunicação entre os dois grupos. Esta situação vem ao encontro da tese defendida por Perrenoud (2001) segundo a qual a criança está longe de ter um papel neutro na relação escola-família.

Como já tivemos oportunidade de referir no enquadramento teórico e no tratamento de dados das entrevistas, a relação escola-família pode ser vista como uma relação de poder simbólico entre culturas (e entre linguagens) que, ao espelharem diferenças nas relações sociais, se encontram hierarquizadas (cf. Cuche; 1999; Bourdieu, 1998; Silva, 2001). A relação de alguns pais imigrantes com a cultura (da escola e dos professores) traduz-se na sua alegada/atribuída falta de capacidade para ajudar os filhos nas tarefas escolares. Considerando que “as trocas linguísticas também são relações de poder simbólico” (cf. Bourdieu, 1998) e que escola e professores estão associados à variedade mais prestigiada da língua, aqueles que se sentem exteriores a ela desenvolvem uma auto-imagem de inferioridade que gera inseguranças e, por vezes, leva ao silêncio: *“Eu tenho muitas coisas para dizer. Sempre, eu tenho vergonha é de participar por causa da falta de... falta saber algumas palavras. Por isso, estou sempre calada”* (EU1).

A própria escola, pelo seu funcionamento monocultural e monolingué coloca alguns pais imigrantes numa posição de inferioridade em relação aos professores e restantes pais, maioritariamente portugueses, erguendo, deste modo, algumas barreiras à comunicação com os mesmos sujeitos que, do ponto de vista do discurso, pretende chamar a si, responsabilizar e envolver no processo de ensino-aprendizagem. Parafraseando Bourdieu, tratando todos os pais como iguais, em direitos e deveres, a escola discrimina-os, uma vez que o capital cultural e linguístico daqueles influencia as interações com a escola. De acordo com Stoer e Silva (2005), “o chamado défice sociocultural de muitos pais torna

difícil, senão impossível, a sua (real) participação numa escola que se define pela transmissão de um saber universal”.

Recordamos que a possibilidade de os pais/EE participarem em actividades de educação intercultural se reveste de especial importância para reduzir a distância que, efectivamente, nalguns casos existe entre a cultura da escola e a cultura das famílias migrantes (Cf. Díaz-Aguado).

❖ Perspectivas dos actores sociais sobre a integração

A maioria dos alunos ingressou no sistema educativo português durante o 1º ciclo e mais de metade diz não ter sentido dificuldades de adaptação à escola portuguesa. Compreender e ser compreendido constitui a principal barreira, sendo a frequência de algumas disciplinas e o tempo de permanência na escola outras das dificuldades com se deparam. A nível do currículo, as disciplinas que maiores obstáculos levantam são a Língua Portuguesa, seguida do Inglês.

Também afirmam que a escola não oferece a possibilidade para que possam dar a conhecer aspectos da cultura do respectivo país de origem. Pontualmente, as aulas de Língua Portuguesa e de História, sobretudo, são espaços que permitem este tipo de abordagem. Este aspecto reveste-se de grande importância para eles na medida em que, quando solicitados sobre aquilo que a escola deve fazer no sentido de responder aos seus interesses/necessidades, sugerem a criação de uma disciplina da sua língua materna, a existência de um professor/tradutor e a dinamização de um clube e/ou de actividades relacionados com os respectivos países de origem.

O contacto directo com as mães destes alunos permitiu-nos constatar, ainda que superficialmente, que a cultura dos migrantes é uma cultura “mista”, porque produto de uma mestiçagem cultural, que incorpora o novo no antigo numa nova configuração cultural. Também as palavras de Cuche (*op. cit.*) “Mais que a cultura de origem, são as estruturas sociais e familiares do grupo de origem a que os migrantes pertencem que permitem explicar as diferenças nos modos de integração e de aculturação, no interior da sociedade de acolhimento, de imigrantes provenientes de um mesmo país” se mostraram adequadas neste contexto.

A informação recolhida permite constatar que, apesar da diversidade de línguas e culturas em presença, a escola não conhece as culturas dos alunos /famílias/comunidade que serve e que continua a ser o local onde se divulga essencialmente a cultura “nacional”, do grupo dominante, subaproveitando o que deveria ser considerado como uma mais-valia e fonte de enriquecimento para todos. Todavia, os alunos gostam da escola que frequentam e valorizam o convívio com amigos de todas as nacionalidades.

Sendo tipos-ideais, quer o Professor Monocultural quer o Professor Inter/Multicultural são construções (Stoer e Cortesão, 1999) que procuram configurar diferentes formas de olhar *a* e trabalhar *com* a diferença. A análise dos dados empíricos permite-nos inferir que não só convivem, na mesma comunidade educativa, professores marcadamente monoculturais e outros tendencialmente inter/multiculturais, como ainda coexistem no mesmo professor “perfis pessoais-profissionais simultaneamente mono e multiculturais” (Casa-Nova, 2002).

Assim, no âmbito do nosso estudo e da nossa vida profissional, conhecemos professores que consideram “importante a homogeneidade cultural na sala de aula” (Stoer, 1994), pelo que querem corrigir as diferenças que são lidas como obstáculos (à condução do processo de ensino-aprendizagem, ao rendimento do grupo maioritário, ao sucesso escolar); professores que “naturalizam” a diversidade por lhes ser já familiar e tendem a ignorar as diferenças tratando os alunos como se todos fossem iguais, alegando, deste modo, não discriminar (ilusão do trato igualitário); professores que enfatizam o aspecto folclórico da diferença. Em qualquer dos casos, estamos perante professores que não são capazes de discernir toda a gama de tonalidades que compõem o arco-íris, ou seja, não têm consciência da diversidade cultural, pelo que enfermam de uma espécie “daltonismo cultural” (Stoer e Cortesão, 1999) ou “miopia pedagógica” (Magalhães, 1998). Encontramos ainda aqueles que vêem na diversidade uma mais-valia que não é tida na devida consideração, dado que a escola não valoriza suficientemente os contributos que cada um pode trazer com vista ao desenvolvimento de “uma comunidade de aprendizagem intercultural” (Barbeiro, 2005).

Salientamos ainda que a informação recolhida junto dos docentes indicia que estamos perante professores que assumem posturas contraditórias de ser professor e perspectivas antagónicas sobre a integração dos alunos imigrantes. Tanto a vêem como sinónimo de assimilação das regras e valores da sociedade de acolhimento num

etnocentrismo “não consciencializado e muito menos questionado” (Stoer e Cortesão, *op. cit.*), como defendem que a presença destes alunos na escola pressupõe a valorização das culturas em presença, o intercâmbio, o diálogo intercultural.

Estas contradições reflectem o que Stoer e Araújo denominaram de “crise e consolidação da escola de massas” em Portugal (Stoer e Araújo, cit. in Stoer e Cortesão, *ibidem*), uma vez que os professores ainda não conseguem trabalhar com a diversidade cultural endógena (resultante da construção da escola de massas) e exógena (resultante da chegada crescente e recente de alunos estrangeiros e/ou pertencentes a minorias étnicas).

Sendo uma das missões da escola a socialização conjunta dos alunos de todas as culturas aí representadas, esta função pressupõe a incorporação curricular, de forma não meramente folclórica, das culturas em presença, fazendo-as interagir. Assim, o diálogo intercultural vai muito além da curiosidade e das manifestações mais visíveis que valorizam as diferenças pelo seu lado folclórico, isto é, do chamado *multiculturalismo benigno*.

As medidas sugeridas pelos diversos participantes no estudo com vista a agilizar e tornar mais eficaz a integração dos alunos imigrantes na escola parecem indiciar estarmos na presença de um corpo docente aberto à mudança e ao *bilinguismo cultural*. Das que foram propostas, relembramos: diversidade cultural contemplada nos diferentes documentos oficiais da escola, sensibilização de todos os elementos da comunidade educativa, acções de formação para docentes, existência de um psicólogo, recurso a informação bilingue, recurso a um mediador para uma rede de escolas, criação de um gabinete de apoio às famílias migrantes e realização de intercâmbios.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, Paulo *et al.* (2002) *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

- AMADO, J. da Silva (2000) “A Técnica de Análise de Conteúdo”, *Revista Referência*, 5, 53-63.
- BA, Mamadou e BRITO, Miguel C. (2002) “A imigração em Portugal” in ROSA *et al.* *A imigração em Portugal. Os movimentos humanos e culturais em Portugal*. Lisboa: SOS Racismo, 2-9.
- BAGANHA, Maria I. *et al.* (2006) “Trajectórias Migratórias: os imigrantes do Leste Europeu” in Manuel Carlos Silva (org) *Nação e Estado. Entre Global e o Local*. Porto: Edições Afrontamento, 281-301.
- BAKHTIN, Mikhail (1988) *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*, S. Paulo: HUCITEC, 4ª edição.
- BARBEIRO, Luís (2005) “A escrita e a construção de uma comunidade de aprendizagem intercultural”. *Comunicação apresentada no XV Congresso da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)*. Lisboa, UTL.
- BARDIN, Laurence (2004) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 3ª edição.
- BARROSO, João (2000) *O século da escola: do mito da reforma à reforma do mito* [On-line] http://www.cursoverao.pt/c_2000/joaobarroso.htm, 01/09/06.
- BELL, Judith (1997) *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *O que falar quer dizer. A economia das trocas linguísticas*. Algés: Difel.
- BRESSAN, Flávio (2000) “O Método do Estudo de Caso” in *Administração On Line Prática-Pesquisa-Ensino, vol.1*. [On-line] http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm, 01/09/06.

- CAMILLERI, Carmel et al. (1989) *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- CARMO, Hermanno e FERREIRA, Manuela M. (1998) *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASA-NOVA, Maria José (2005) *(Im)migrants, diversities and inequalities in the Portuguese educational system: an accounting and perspectives. (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas*, [On-line] <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>, 06/02/07.
- CORREIA, José A. (2000) "Da Educação Tecnológica ao Ensino Profissional - os mitos dos discursos vocacionalistas", *A Página da Educação*, Ano 9, 94, 7.
- CORTESÃO, Luíza (2000) *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luíza (2001) "Guliver entre gigantes: Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?" in Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão e José A. Correia (orgs) *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Afrontamento, 277-300.
- CORTESÃO, Luíza (2004) "Discutir a Cidadania Multicultural à luz de Paulo Freire", *A Página da Educação*, ano 13, 137, 37.
- CORTESÃO, Luíza e STOER, Stephen R. (1996) "A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas". *Inovação*, 9, 35-51.
- CORTESÃO, Luíza; MAGALHÃES, António e STOER Stephen R. (2000) "Mapeando decisões no campo da educação no âmbito da realização das políticas educativas, *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 45-58.
- CORTESÃO, Luíza; PACHECO, Natércia A. (1993) "O Conceito de Educação Intercultural. Interculturalismo e Realidade Portuguesa", *Forma*, 47, 54-61.

- CUCHE, Denys (1999) *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- DELORS, Jacques *et al.* (1996) *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.
- DÍAZ-AGUADO, Maria José (2000) *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- DUARTE, José B. (2004) “Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência”. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 33-50.
- FISHER, Glória (2005) “Diversidade linguística, Integração e *Portfolio* Europeu de Línguas”. [On-line], www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/diversidade_linguistica_integracao.pdf, 08/01/07.
- FLEURI, Reinaldo Matias (2005) “Intercultura e Educação”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 91-124.
- FREIRE, Isabel (1997) “O estudo de caso centrado na escola e a investigação sobre a indisciplina: questões metodológicas” in Albano Estrela, A. e J. Ferreira, (eds) *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação: Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 561-574.
- GADOTTI, Moacir (2003), *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale.
- GARGATÉ, Carlos *et al.* (2003) *Projecto Curricular de Turma – Sugestões Práticas*, Lisboa, Texto Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1993) *O inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GUSMÃO, Neusa M. M. (2004) *Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: ICS/UL.

- LEANDRO, M. Engrácia (2006) “Laços identitários. Os portugueses na Alemanha na interconfluência de identidades plurais” in Manuel Carlos Silva (org) *Nação e Estado. Entre Global e o Local*. Porto: Edições Afrontamento, 211-234.
- LEITE, Carlinda (2005) “O Currículo Escolar e o Exercício Docente Perante a Multiculturalidade – Implicações para a Formação de Professores”. [On-line], <http://www.paulofreire.org.br/Textos/Conferencia%20de%20Carlinda%20Leite.pdf>, 21/11/06.
- LEITE, Carlinda (2006) “Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente”, *Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, 2, 67-81.
- LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia, FERNANDES, Preciosa (2001) *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir, avaliar*. Porto: ASA
- LESSARD-HÉBERT, Michèle, GOYETTE, Gabriel, BOUTI, Gérard (1994) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOBO, Andreia (2005) “Todos diferentes, todos diferentes”, *A Página da Educação*, Ano 14, 151, 32.
- MAGALHÃES, António M. (1998) “A classe média está a reagir contra a invasão das escolas pelos filhos da pelintra”, *A Página da Educação*, Ano 7, 69, 32.
- MAGALHÃES, António M. e STOER, Stephen R. (2003) “As Pontes e as Margens: a educação inter/multicultural no fio da navalha”, *A Página da Educação*, Ano 12, 122, 7.
- MARQUES, M. C. Said S. (s/d) *A Linguagem na Escola: Um Olhar Sob a Perspectiva da Economia das Trocas Linguísticas*. [On-line] <http://www.unir.br/~primeira/artigo11.html>, 14 /05/06.
- MATEUS, M. Helena Mira (2005) in Boletim informativo nº 45, ACIME.
- MATOS, I. A. (s/d) *Integração Escolar de Minorias Étnicas e de Luso-Descendentes em Situação de Retorno*. [On-line] <http://www.ipv.pt/millennium>, 14/06/06.

- MILAGRE, Cristina e TRIGO-SANTOS, Florbela (2001) “A Escola Multicultural: O Olhar de Professoras do 1º Ciclo”, *Revista de Educação*, vol. X, 1, 21-30.
- MIRANDA, Filipa B. (2004) *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- MOITA, M. Conceição (1995) “Percursos de formação e transformação” in António Nóvoa (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 111-140.
- NETO, Félix (1986) *A migração portuguesa vivida e representada: contribuição para o estudo dos projectos migratórios*. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades.
- NETO, Félix (1993) *Psicologia da Migração Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NÓVOA, António (1992) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (Org.) (1991) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, Ana e GALEGO, Carla (2005) *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção* (Observatório da Imigração:14). Lisboa: ACIME.
- PEREIRA, Anabela (2004) *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- PERES Américo N. (1999) *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.
- PERES Américo N. (2003) “Formação de Professores”, Comunicação apresentada no Seminário realizado pelo SPN em Março de 2003 no Porto, no âmbito das Jornadas Pedagógicas [On-line] <http://www.fenprof.pt>, 17/04/07.
- PEROTTI, António (1997) *Apologia do Intercultural*. Lisboa: ME/SCPEM.
- PERRENOUD, Philippe (1993), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Colecção Ciências da Educação 19, Porto Editora.

- PERRENOUD, Philippe (2001) “Entre a Família e a Escola, A criança mensageira e mensagem. O *go-between*” in Cléopâtre Montador e Philippe Perrenoud *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta Editora.
- PIZARRO, Gabriela Rodríguez (2006) “Estado de las migraciones en el mundo”, II Foro Social Mundial de las Migraciones, Madrid, 22 de Junho. Instituto Migrações e Direitos Humanos [On-line] <http://www.migrante.org.br/textoseartigos.htm>, 4/02/07.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2ª edição.
- RAMOS, Natália (2001) “Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, 2, 155-178.
- ROCHA-TRINDADE, M. Beatriz *et al.* (1995) *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROSA, Alexandra (2002) “Multiculturalidade e Educação” in Alexandra Rosa *et al.* *A imigração em Portugal. Os movimentos humanos e culturais em Portugal*. Lisboa: SOS Racismo, 352-365.
- ROSA, Alexandra *et al.* (2002) *A imigração em Portugal. Os movimentos humanos e culturais em Portugal*. Lisboa: SOS Racismo
- ROSA, M. J. Valente., SEABRA, Hugo e SANTOS, Tiago (2003) *Contributos dos “imigrantes” na demografia portuguesa: o papel das populações de nacionalidade estrangeira*. Lisboa, Observatório da Imigração. [On-line] <http://www.oi.ACIME.gov.pt>, 05/04/07.
- RUQUOY, Danielle (1997) “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador” in Luc Albarello *et al.*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 84-116.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1997) “Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 11-33.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002) “As tensões da Modernidade”. [On-line] <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>, 07/03/07.
- SILVA, Pedro (2001) *Interface Escola-Família, Um Olhar Sociológico. Um Estudo Etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- SOUTA, Luís (1997) *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- STOER, Stephen R (1994) “Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica” *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- STOER, Stephen R. (2001) “Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social” in Stephen Stoer, Luíza Cortesão, Luíza e José Alberto Correia (orgs) *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento, 245-275.
- STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luíza (1999) *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R. e MAGALHÃES, António M. (2005) *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R. e SILVA, Pedro (orgs.) (2005) *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora
- VALA, Jorge (1986) “A análise de Conteúdo” in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.

- VALA, Jorge e KHAN, Sheila (1999) *Traços e Riscos de Vida*. Porto: Ambar, 2ª edição.
- VIEIRA, Ricardo (1999a) *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1999b) “Da multiculturalidade à educação multicultural: a antropologia da educação na formação de professores”, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 12, Porto: Edições Afrontamento, 125-158.
- VIEIRA, Ricardo (2000) *Ser Igual, Ser Diferente. Encruzilhadas da Identidade*, Porto: Profedições, 2ª edição.
- VIEIRA, Ricardo (2004) “Globalização: processo histórico ou fenómeno recente?”, *Revista 'Politécnica'*, [On-line] <http://www.ipleiria.pt/index.php?id=3802>, 14/06/06.
- WIEVIORKA, Michel (1999) “Será que o multiculturalismo é a resposta?”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 12, 7-46.
- WOLTON, Dominique (2004) *A outra globalização*. Algés: Difel.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993) *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- ACIME [On-line] <http://www.acime.gov.pt/modules>, 16/06/06.

Documentos e Legislação consultada

- Anteprojecto-Plano para a Integração dos Imigrantes. [On-line],
http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/5DB5196E-3B33-4316-BB9E-C3E98A031757/0/Plano_Integracao_Imigrantes_Anteprojecto.pdf, 03/02/07.
- Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais
- Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. [On-line]
http://www.iletec.pt/divling/_pdfs/cdl_diversidade_linguistica.pdf, 17/02/07.

Documento Orientador - Português Língua Não Materna No Currículo Nacional, homologado em 14/12/2005, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Guia INTER. [On-line], <http://inter.up.pt>.

INE – Instituto Nacional de Estatística. [On-line], <http://www.ine.pt/>, 19/01/07.

Instituto Nacional de Estatística. [On-line], <http://www.ine.pt/>, 03/02/07.

Observatório da imigração. [On-line], <http://www.oi.acime.gov.pt/>, 03/02/07.

Projecto Curricular do Agrupamento [REDACTED], Junho de 2005

Projecto Educativo do Agrupamento [REDACTED], triénio 2003-2006

Projectos Curriculares de Turma

Rede Eurydice – EU, [On-line] <http://www.eurydice.org>, 19/01/07.

Regulamento Interno da Escola Básica [REDACTED] 2003-2006

Relatório do Desenvolvimento Humano 2004. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado (PNUD). [On-line], <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/portuguese/pdf/>, 12/ 11/06.

Decreto-Lei 115/A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei 6/ME/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 219/97, de 20 de Agosto

Decreto-Lei nº 242/92, de 9 de Novembro

Decreto-Lei nº 329/98

Decreto-Lei nº219/97, de 20 de Agosto

Despacho 123/ME/89, de 25 de Julho

Despacho Conjunto n.º 1165/2000

Despacho Conjunto n.º 132/96, de 27 de Julho

Despacho Conjunto n.º 304/98, de 24 de Abril

Despacho Conjunto n.º 942/99, de 3 de Novembro

Despacho n.º 147/96 de 8 de Julho

Despacho n.º 170/ME/93

Despacho Normativo n.º 5/2001

Despacho Normativo n.º 7/ 2006, Ministério da Educação, DR n.º 26, I Série – B, de 6 de Fevereiro.

Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de Fevereiro

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 6/86)

Lei n.º 105/2001 de 31 de Agosto