



**Universidade Nova de Lisboa**

OMNIS CIVITAS CONTRA SE DIVISA NON STABIT

**Faculdade de Ciências e Tecnologia**



# Diversidade Étnica nas Escolas



## Sociologia da Educação

Trabalho realizado por:  
João Dias n°  
João Mouro n°  
Lurdes Baldé n°15601  
Rita Roque n°15439



## ÍNDICE



## **INTRODUÇÃO**

No âmbito da cadeira de Sociologia da Educação, e dentro da temática “Diversidade étnica nas escolas”, deslocámo-nos à Escola Secundária Dr. José Afonso, situada na Freguesia da Arrentela, pertencente ao concelho do Seixal no distrito de Setúbal, com o objectivo de tomarmos contacto com esta realidade, de modo a complementarmos o nosso trabalho de pesquisa. Realizámos uma entrevista ao Presidente do Conselho Executivo Professor Armando Pina sobre a multiculturalidade existente neste contexto concreto, ou seja, fazendo uma análise microssociológica.

### **Estudo microssociológico**

A escola encontra-se numa região onde predomina o sector terciário (estabelecimentos comerciais e de serviços), e portanto onde o nível económico é Médio-Baixo. O concelho do Seixal é, maioritariamente, constituído por uma população demograficamente estagnada e envelhecida. O que se deve, provavelmente, ao facto da fixação da nova população se fazer de forma irregular, havendo disparidades significativas na estrutura etária por freguesias.

Existem na escola múltiplos projectos e/ou clubes como:

- Clube Mãos Verdes;
- Projecto Comenius, disciplina de Inglês;
- Ludoteca;
- Clube do Ambiente;
- Núcleo de Teatro;



- 
- Clube das Ciências;
  - Clube da Astrobiologia;
  - Mathlab;
  - Clube das Línguas;
  - Desporto escolar;
  - Laboratório de Matemática.

Todos estes projectos constituem formas de dinamizar as relações entre culturas diferentes, sendo em parte responsável pela união entre culturas na escola e pela promoção da divulgação das diferentes culturas existentes no contexto escolar, intercruzando-se experiências e hábitos distintos entre os alunos.

Os alunos que frequentam a escola são na sua grande maioria, de nacionalidade portuguesa e nascidos no concelho do Seixal. Contudo, existe uma grande diversidade cultural, devido ao facto, de cerca de 18% dos alunos inscritos no ensino diurno, serem de matriz étnico-cultural de países africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Segundo os dados que constam no PEE, no ano lectivo de 1999/2000, ficaram retidos no 3º Ciclo, 20% dos alunos matriculados. No geral e comparando com anos anteriores, a taxa foi positiva, o que reflecte uma evolução dos resultados escolares dos alunos.

Quanto ao Secundário, constatou-se uma maior taxa de reprovação nos cursos Tecnológicos do que nos de Carácter Geral, sendo que a maioria dos alunos matriculados manifesta intenção de prosseguir os seus estudos.

A Escola Secundária Dr. José Afonso apresenta uma população estudantil pertencente a uma classe social baixa. A escola caracteriza-se por uma vasta multiculturalidade. A escola reúne esforços para tentar



melhorar as condições. Existe uma verdadeira preocupação ao nível das aprendizagens dos alunos.

A escola mostrou-se esforçada no sentido de tentar ajudar os alunos com os seus problemas e no que diz respeito à integração social, a atitude tomada pela escola é bastante positiva, visto que consegue cativar estes alunos de modo a que estes não percam o interesse e abandonem a escola.

Na realidade e segunda uma perspectiva mais geral, a multiculturalidade e a educação são temáticas que se debatem actualmente, debruçando-se sobre a integração de populações multiculturais nas escolas.

Qual será a importância da educação intermulticultural nas escolas portuguesas?

À semelhança de outros países europeus, também em Portugal a integração e coexistência na escola de grupos culturalmente heterogêneos e as metodologias mais adequadas para enfrentar a diversidade da população escolar são preocupações que se colocam cada vez mais aos professores.

Neste contexto, a Universidade do Porto e a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti participaram activamente num projecto internacional, financiado pelo programa comunitário Sócrates, que envolveu 7 países e 10 instituições de ensino superior com o objectivo de, no prazo de três anos, construir um guia prático orientador, destinado a professores, para uma educação intercultural.

Será neste sentido e com base neste guia prático e na experiência adquirida pelos intervenientes do projecto que o colóquio se desenrolará, com o objectivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e



---

para a inovação das escolas. O debate que se processa acerca deste tema reflecte uma integração crescente devido à diversidade cultural da população.



**Objectivos:**

- Verificar a existência de dificuldades na integração e sociabilização das crianças de diferentes etnias no ambiente escolar;
- Constatar a existência ou ausência de práticas pedagógicas adequadas às diferentes etnias;
- Verificar se existe uma participação na acção educativa diferencial consoante as diversas etnias;
- Analisar a influência do grupo étnico no sucesso escolar.



**Possíveis Questões:**

1. Quais os principais grupos étnicos representados na escola?
2. Em termos gerais como traça a multiculturalidade existente na escola?
3. Como se processa a integração dos jovens de diferentes etnias no ambiente escolar?
4. Existem pedagogias diferenciadas para os diferentes grupos étnicos?
5. Quais os níveis de sucesso ou insucesso escolares associados às diferentes etnias?
6. Será que a principal causa do insucesso escolar dos jovens se relaciona com a sua classe social ou a sua filiação étnica?
7. Como decorre a participação dos encarregados de educação, na acção educativa dos filhos? Existem diferenças significativas entre etnias.
8. Com que frequência ocorrem incidentes devido a choques étnicos?





Entrevista feita ao Presidente do Conselho Executivo Professor Armando Pina da Escola Secundária José Afonso, no Seixal, Arrentela

- 1. Quais os principais grupos étnicos representados na escola?**
- 2. Em termos gerais como traça a multiculturalidade existente na escola?**
- 3. Como se processa a integração dos jovens de diferentes etnias no ambiente escolar?**
- 4. Existem pedagogias diferenciadas para os diferentes grupos étnicos?**
- 5. Quais os níveis de sucesso ou insucesso escolares associados às diferentes etnias?**
- 6. Será que a principal causa do insucesso escolar dos jovens se relaciona com a sua classe social ou a sua filiação étnica?**
- 7. Como decorre a participação dos encarregados de educação, na acção educativa dos filhos? Existem diferenças significativas entre etnias.**
- 8. Com que frequência ocorrem incidentes devido a choques étnicos?**



Segundo um artigo intitulado “As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa”, de José Manuel Resende e Maria Manuel Vieira (ambos sociólogos), é necessário avaliar diferentes variáveis para analisar com clareza este fenómeno que tem vindo a crescer consideravelmente em termos do aumento do número de alunos por escola pertencentes a etnias diferentes. Essas variáveis relacionam-se incontornavelmente com fenómenos de imigração e a visibilidade social da questão intermulticultural, o espaço como forma de representação de grupos sociais, enquanto construção do “centro” e “periferia” no caso dos agrupamentos politicamente problemáticos, a questão social em termos de contributos e questionamentos das acções realizadas pelos respectivos sistemas de representação dos imigrantes, etc. E acima de tudo, compreender o lugar da intermulticulturalidade nas Ciências da Educação e na Sociologia da Educação que nos conduz à análise das igualdades e das diferenças que se estabelecem no espaço escolar no que concerne à interculturalidade. Da teoria crítica à sociologia da crítica, os modelos de justificação accionados sobre a questão social da inter-multiculturalidade em contextos escolares massificados

A questão da multiculturalidade só nesta década adquiriu visibilidade nas Ciências Sociais em Portugal. Não por insuficiência da produção científica nacional relativamente à dos países centrais, onde esta questão possui já ampla tradição de estudo, mas porque só recentemente tal problema verdadeiramente emergiu na sociedade portuguesa. É, pois, enquadrada num contexto mais amplo de proximidade entre questões sociais e objectos científicos que tal questão deve ser inserida.



De facto, a questão da multiculturalidade não pode ser dissociada do sentido que têm vindo a imprimir à estrutura social portuguesa os movimentos populacionais mais vastos que aí têm tido lugar nas últimas décadas. Com efeito, é a partir dos finais dos anos 80 que o fenómeno da imigração começa a ganhar expressão entre nós, representando uma viragem inédita nas tendências migratórias tradicionais no espaço nacional e, conseqüentemente, no tipo de questões que vem colocar à sociedade portuguesa.

Durante toda a década de 60, é a emigração que constitui o centro de interesse dos estudos que então se realizam nesta área das Ciências Sociais.

Portugal, como país economicamente periférico, insere-se na corrente de exportação de mão-de-obra que então assola os países do sul da Europa no sentido dos florescentes mercados de trabalho do Norte. Quer pela via legal quer, sobretudo, de forma clandestina, esta corrente emigratória vai esvaziando aceleradamente todo o interior do país, conduzindo à desertificação de inúmeras zonas rurais e à transformação sensível da estrutura económica, social e demográfica do país.

Interpeladas pela extensão de tal fenómeno, as Ciências Sociais produzem então algumas reflexões bastante marcadas pelo ponto de vista económico dominante nessa década. Os movimentos populacionais, quer o êxodo rural interno, quer o envelhecimento regional da população a ele associado, quer sobretudo a emigração para o exterior, são questionados sob o ponto de vista do desenvolvimento económico, chegando a ser contabilizados e comparados com movimentos congêneres internacionais.

A partir da década de 70, já ultrapassada a perplexidade causada pelo carácter massivo do movimento, começa a afirmar-se a preocupação em conhecer de forma mais aprofundada o fenómeno emigratório, não só nas suas vertentes históricas, demográficas, económicas e culturais, mas também na identificação dos mecanismos de igualdade/desigualdade



social associados à experiência emigratória dos portugueses nos países de acolhimento. Estes pontos de vista irão ser, aliás, alargados após a instauração democrática de 1974, com a afirmação de outras áreas científicas, como a Sociologia, no campo das Ciências Sociais.

A independência das antigas colónias portuguesas em África, em 1975, por um lado, e as políticas de apoio ao retorno dos imigrantes, desenvolvidas pelos países europeus mais desenvolvidos na sequência da crise económica associada à crise petrolífera, por outro, irão originar uma drástica viragem nos movimentos populacionais ocorridos em Portugal na segunda metade da década de 70 condicionando, por sua vez, uma sensível mudança na pertinência dos objectos a estudar. Agora, é a problemática do retorno (de colonos ou de emigrantes) que passa a requerer a atenção dos investigadores. Neste caso, a integração, de uns e de outros, na sociedade portuguesa constitui tema incontornável, reflectindo os novos problemas que o refluxo desta população vem suscitar no país.

No entanto, o desenvolvimento económico e as prerrogativas da pertença a um espaço económico, social e politicamente privilegiado, propiciado com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, vem transfigurar a vocação secularmente repulsiva do país conferindo-lhe, agora, capacidade atractiva de mão de obra, em simultâneo com a manutenção, ainda que mais contida e sobretudo mais temporária, da saída de portugueses. Embora Portugal continue hoje a apresentar uma percentagem reduzida de população estrangeira relativamente à dos seus congéneres da União Europeia, não há dúvida de que o país tem vindo a assistir a uma crescente procura como destino de acolhimento por parte de inúmeros cidadãos oriundos das antigas colónias africanas e do Brasil.

Na verdade, se em 1960 os estrangeiros constituíam apenas cerca de 0,33% do total da população residente do país, dos quais a grande maioria (67%) eram oriundos de países europeus, em 1981 esse valor ascendia já a



1,24%, com quase metade (cerca de 44%) dos estrangeiros a provir de África (Esteves et. al.,1991:21). Ao longo da década de 80 e de 90 os valores não deixam de crescer, passando os estrangeiros a constituir cerca de 1,7% do total da população residente em 1991, tendo o número dos africanos duplicado em relação aos europeus (Machado, 1999:54). De forma constante, de 1986 a 1996, cabo-verdianos e brasileiros têm constituído as duas comunidades estrangeiras mais numerosas em Portugal. Aliadas às restantes ex-colónias, correspondem, em cada uma daquelas datas, respectivamente a 51% e a 57% do total dos imigrantes em Portugal (Machado, 1997:32,33).

Contudo, estas comunidades estrangeiras não se repartem uniformemente pelo território nacional. Pelo contrário, apresentam-se fortemente concentrados na região em torno da capital (distritos de Lisboa e de Setúbal), e, mais residualmente, nos distritos mais desenvolvidos do litoral sul e norte (Faro, Porto e Aveiro), o que propicia a sua visibilidade acrescida como grupo.

Outra dimensão para se analisar a visibilidade pública da intermulticulturalidade é a distribuição espacial das subpopulações incluídas neste grupo. O seu questionamento é fundamental porque a distribuição espacial dos grupos sociais não é feita por acaso, nem ocorre por uma determinação voluntária de cariz mais ou menos arbitrária. Em certo sentido, podemos com segurança afirmar que o local de residência acaba por ser um indicador importante para aferir as distinções entre grupos com recursos assimétricos, ou por outras palavras lhes conferir a sua identidade social.

A identificação destes espaços e a sua distribuição geográfica no âmbito das configurações urbanas do país contribuem decisivamente para objectivar esta categoria porque, entre outros factores, delimitam a expressão da sua agregação administrativa com incidências virtuais no



trabalho de representação efectuado do ponto de vista cognitivo e político. A sua concentração em determinados bairros circunscritos num perímetro urbano habitualmente afastado das áreas comerciais, dos serviços e das residências de grupos social e culturalmente distintos exercita a adequação do trabalho de representação sobre esta categoria, nomeadamente quando somos confrontados com assuntos directamente relacionados com estes grupos.

Os assuntos conotados com disputas, conflitos ou mesmos condutas violentas ocorridas naqueles bairros, habitualmente mobilizados quando se debate publicamente a insegurança, a conflitualidade violenta e as condutas ilícitas, produzem formas generalizadas de julgamento sobre as acções ali apontadas, com efeitos directos nos processos de construção social dessas categorias, mobilizando-se apreciações de cariz naturalista, quer ainda em termos da conservação de posturas acentuadamente marcadas por avaliações de pendor exclusivo, quase sempre originadas em matrizes ideológicas, sobretudo aquelas que se enraízam em determinadas concepções culturalistas. Por outras palavras, as zonas residenciais apresentam-se para os sociólogos como espaços de representação social dos seus ocupantes.

No caso português esta questão assume ainda proporções mais destacadas. De facto, a distribuição espacial dos grupos de imigrantes não é de todo homogénea. A imigração oriunda dos países da Comunidade Europeia ou do Brasil, por exemplo, não habita nas mesmas zonas que são ocupadas pelos imigrantes dos países africanos também com ligações históricas estreitas com Portugal.

Esta segunda sub-população é habitualmente identificada como um grupo social e culturalmente excluído. Num estudo recente sobre os tipos e factores de pobreza, os seus autores afirmam que 15% do total de indivíduos caracterizados como pobres era de origem estrangeira (Almeida et al,1992:34). A inclusão de alguns grupos da população de imigrantes



vindos de África no universo de estrangeiros pobres permite-nos perceber que a natureza minoritária, em termos quantitativos, é agravada pelo facto de não apresentarem recursos acima do limiar da pobreza.

A identificação das suas residências é justamente um indicador para os caracterizar socialmente. Foi possível apurar que a sua distribuição se concentra sobretudo na zona periférica da capital: "(...) os locais de residência desta comunidade quase se limitam aos distritos de Lisboa e Setúbal (92%). Para além destes dois distritos, regista-se ainda alguma concentração no distrito de Faro (3.2%) e Porto (0.9%)" (ibidem:36). Numa análise ainda mais fina verifica-se ainda que aquela concentração não é simétrica em todo este espaço geográfico.

É justamente nos concelhos e freguesias periféricas desta área que se vão fixar as residências destes grupos. O reconhecimento dos imigrantes na sua situação de privação relativa, quer em termos da natureza das suas condições de habitabilidade, quer em termos de outras questões ligadas às relações de sociabilidade com outros grupos, reforçam a ideia de se estar perante um espaço segregado.

A articulação entre estas duas dimensões, a subjectividade dos autores e a objectivação dos números, conduz-nos às reflexões realizadas por Fernando Luís Machado acerca das questões que a localização espacial dos imigrantes coloca à análise sociológica. De facto, "embora a designação país de imigração" esteja amplamente consagrada na sociologia das migrações, a verdade é que, quando se analisa a distribuição espacial dos imigrantes numa dada sociedade de acolhimento, se dá conta normalmente de assimetrias entre áreas urbanas e rurais, entre grandes e pequenas cidades, entre a região da capital e o resto do território ou ainda entre o litoral e o interior" (Machado,1999:51).

Seja como for, o elevado número de residentes africanos numa zona mais circunscrita tornou possível, nos quadros de interacção quotidianos, uma avaliação das diferenças nos modos e estilos de vida de uns em relação aos



outros. Este avaliador das atitudes e das condutas acaba também por ser transposto para o espaço escolar.

Um eixo importante deste ensaio é procurar os fundamentos que poderão estar ligados ao crescente interesse que se tem manifestado no interior das Ciências de Educação em Portugal para os estudos sobre a questão da intermulticulturalidade. Sumariamente é possível indicar duas razões. Por um lado, é possível sublinhar razões de natureza moral: o reconhecimento da extensão e intensificação de práticas discriminatórias, nomeadamente as de raiz étnico-racial. Deste ponto de vista, não é legítimo identificar como "brando" o racismo existente entre nós porque "nas ruas, a violência racial ganha forma através de grupos de jovens imitadores de movimentos europeus, como os "skinheads" (Cortezão e Pacheco,1991:39). Ainda no âmbito desta razão, seria necessário reconhecer todas as vítimas, e não apenas algumas, de discriminação racial, como "(...) os ciganos, portugueses de longa data, e de longa data recusados como cidadãos de direito pleno, muito embora a nossa Constituição garanta a igualdade aos seus cidadãos de todas as raças e credos" (ibidem:39).

Por outro lado, surge uma razão mais associada às questões de política educativa. Se o racismo como realidade escolar é considerado pontual "e os problemas são reduzidos a questões de insucesso escolar devido ao deficiente conhecimento da língua e a falta de integração cultural" tal não invalida que tais "problemas" possam vir a reflectir-se em algumas "formas agressivas de segregação" (ibidem:39). As atitudes de interesse, misturadas com a pena que os docentes possam sentir para com estas crianças, não são suficientes para debelar tais problemas. O seu combate exige que se averigue de que "modo a actual Escola Portuguesa se relaciona com grupos" culturais minoritários "que, de forma mais ou menos evidente, se afastam da norma cultural escolarmente identificada como aceitável" (ibidem:40).





No entanto, outro conjunto de razões contribuem para erigir os "imigrantes" em questão social. Os programas de combate à pobreza ajudaram, sem dúvida, a dar visibilidade pública a esta causa. Segundo Luís Capucha, "o Terceiro Programa Europeu de Luta contra a Pobreza definia como um dos seus objectivos centrais dar visibilidade pública aos problemas da pobreza e da exclusão social e sensibilizar os responsáveis políticos, a comunicação social e a população em geral" (Capucha,1998:209) para enfrentar esta questão, tão delicada quanto problemática (ibidem:234-240). Ora, os estudos sobre esta temática em Portugal identificaram, entre muitas categorias, uma "extremamente vulnerável à pobreza", o grupo habitualmente designado como ""grupos étnicos e culturais minoritários". Para além dos ciganos, uma boa parte dos quais vive em condições de extrema precariedade a que não é estranho um certo ostracismo favorecido pelo seu autofechamento, são particularmente vulneráveis os imigrantes africanos (ibidem:219).

As operações de legalização deste grupo, até aí em situação de clandestinidade, puseram fim a uma questão muito debatida na imprensa e nas televisões durante o período da sua execução. A delicadeza do processo, por causa das relações nem sempre facilitadas entre os serviços da administração pública, as suas respectivas lógicas e temporalidades, e os respectivos grupos "alvo", fez com que o seu próprio desenvolvimento não deixasse de ser um dos objectos de luta política até ao seu desfecho inconclusivo. Devido ao facto de muitas organizações cívicas terem feito notar que nem todos os "clandestinos" se puderam legalizar naquela altura, o governo autorizou a realização de uma segunda oportunidade para o efeito.

Outros acontecimentos ligados a estes grupos foram também notícia e, em alguns casos, transformaram-se na altura em que ocorreram numa causa ainda mais ampliada pelo facto de ter mobilizado na sua defesa organizações não governamentais (S.O.S. Racismo) e outras associações e



grupos de actores. O certo é que contribuíram fortemente para remeter para a agenda política e cívica a questão do racismo e da entrada dos imigrantes nascidos nas antigas colónias portuguesas.

No entanto, a imprensa não divulga exclusivamente notícias desta natureza. Outras reportagens revelam olhares diferentes sobre a "realidade" de jovens adolescentes inseridos nestes agrupamentos, sugerindo comportamentos e estilos de vida padronizados cujo traço de união é o "desvio" e a transgressão das normas sociais.

É neste conjunto de retratos simultaneamente tirados por diversas fontes, e divulgados por vários canais formais e informais, que se traça uma realidade em que as fronteiras entre os "bons" e os maus" são definidas de acordo com os pontos de vista de quem desenha esta realidade aparentemente simples e, sobretudo, directamente apreensível para quem intenta fazê-lo com o objectivo de indicar o seu julgamento definitivo. De facto, um país habituado a ser apontado com uma nação da diáspora, porque foi historicamente confrontado com os fluxos contínuos de emigrantes para vários pontos do planeta, de repente vê-se condenado a ser também considerado como um país de acolhimento de populações oriundas de diferentes países, com propósitos e expectativas distintas.

Num outro registo é preciso não esquecer a experiência colonial vivida por contingentes sucessivos de portugueses. A mistura destas experiências, umas numa relação de superioridade económica, política e cultural com os "indígenas", com incidências segregadoras em termos sociais e raciais, outras, numa relação de inferioridade relativa em todos esses domínios face a outros grupos de migrantes já fixados há mais tempo, com incidências segregadoras em termos de privação relativa, transformam a questão do acolhimento migratório e das redes de sociabilidade entre o "nós" e os "outros" num problema tão politicamente relevante como outrora.



A questão da multiculturalidade no espaço escolar não surge, como acto inaugural, de um qualquer deserto analítico, mas decorre dos questionamentos e das preocupações que, ao nível das Ciências Sociais, se têm vindo a colocar relativamente ao sistema escolar. É, pois, inscrito nas prioridades problemáticas que têm atravessado as reflexões sobre a Escola que aquela questão deve ser inscrita e compreendida.

Na década de 60, a relação da generalidade da população portuguesa com a Escola é ainda extremamente incipiente. Fruto de inúmeros factores, entre os quais se contam a manutenção de uma estrutura económica e social ainda fortemente ancorada numa agricultura tradicional pouco exigente em competências escolares, e uma explícita contenção do acesso massificado da população à Escola, manifestada em políticas educativas restritivas, tal relação expressa-se na persistência de elevadas taxas de analfabetismo entre os adultos, nos baixos níveis de qualificação da generalidade dos portugueses, na grande percentagem de abandonos precoces e de insucesso escolar nos níveis elementares de escolaridade. Pelo contrário, os níveis superiores de ensino são reservados a uma população escolar recrutada maioritariamente entre as várias fracções de uma classe média em lento crescimento e nas classes superiores, perpetuando uma estrutura escolar elitista que, paradoxalmente, irá servir de palco para um movimento de intensa contestação ao próprio regime político ditatorial em vigor.

A Universidade, justamente dado o seu carácter paradigmático de selectividade social e escolar, num contexto de marcada restrição no acesso generalizado da população aos níveis intermédios e superiores do sistema de ensino, irá então constituir o foco privilegiado das análises produzidas pelas Ciências Sociais sobre Educação. Tendo sempre como eixo estruturador da análise, mesmo que de forma implícita, a questão da democratização do ensino, que, à época, era sinónimo de uma igualdade de oportunidades de acesso das várias classes sociais ao ensino, as



reflexões então produzidas sobre a Universidade passaram extensivamente em revista dimensões tão diversas como o seu modo de funcionamento, a composição social dos seus estudantes, o estado do ensino das várias ciências no ensino superior, a imprensa estudantil, os problemas dos docentes, os métodos pedagógicos e até a arquitectura universitária, não esquecendo, evidentemente, a análise da própria "crise académica" cujo interesse, para além das homologias com os movimentos estudantis que então assolavam o mundo ocidental, residia no facto de muitos destes investigadores serem simultaneamente, pela sua inserção académica, actores implicados. Todos estes estudos traduziam assim a tentativa de desmontar os mecanismos de desigualdade então patentes neste nível de ensino, revelando assim, de forma particularmente exemplar, as insuficiências e bloqueamentos ostentados pelo sistema educativo português.

Em associação com esta questão da democraticidade do ensino estava, aliás, um outro tema bastante popular na época. Consolidadas nas premissas da teoria do capital humano, algumas das análises levadas a cabo neste período tentam ainda comprovar, pela via da Economia, as vantagens inequívocas de uma forte aposta política na democratização escolar para o desenvolvimento económico e social do país.

Ao longo desta década são publicados alguns artigos que demonstram as vantagens da modernização do sistema escolar português e da concomitante elevação da qualificação escolar da mão-de-obra para o progresso nacional, objectivo que não se compadece com os elementares níveis de escolaridade obrigatória à época consagrados e com o carácter tradicionalista do ensino superior existente. Para tanto, e na ausência de diagnósticos ideologicamente neutros do sistema de ensino promovidos pelas instâncias estatais nacionais, são mobilizados os resultados de avaliações externas realizadas por organismos internacionais tidos como isentos, como a O.C.D.E., como meio de prova do atraso revelado pelo



Estado em oferecer uma escolarização elevada, moderna e de qualidade à generalidade da sua população, escolarização essa mais consonante com as supostas necessidades da Economia e com os desafios da modernização.

A década de 70 e, particularmente, a instauração da democracia em Portugal em 1974, vem abrir as possibilidades de um questionamento mais activo e diversificado da Educação. Tratada de uma forma implícita e mitigada durante o regime ditatorial, a questão da democratização escolar assume-se então como questão central em torno da qual gravitam todos os debates no campo educativo.

A questão das desigualdades sociais perante a Escola, entendida ainda na acepção originalmente trabalhada pelos cientistas sociais na década anterior, ou seja, as desigualdades no acesso das diferentes classes sociais aos vários níveis do sistema educativo é agora objecto de inequívoca confirmação, enriquecida de forma suplementar pelos contributos teóricos e os instrumentos de pesquisa empírica proporcionados pela ciência sociológica, doravante institucionalizada entre nós. Num contexto marcado por rápidas mudanças estruturais tendentes à construção de uma sociedade mais igualitária, mudanças essas indutoras de um acréscimo sensível das aspirações sociais, a identificação de mecanismos de desigualdade na sociedade portuguesa adquire estatuto de prioridade na agenda científica.

À articulação do ensino com o progresso económico do país e à legitimidade cívica reconhecida a uma ampla democratização escolar, os dois pilares básicos em que tinham assentado os questionamentos científicos sobre a Escola na década anterior - sucede-se agora o trabalho de desmontagem exaustiva, em todos os níveis do sistema que não exclusivamente o ensino superior, dos mecanismos e factores responsáveis pela produção das desigualdades das diferentes classes sociais face à



cultura escolar, com vista à sua denúncia e (desejável) erradicação da sociedade mais justa e igualitária que então se pretende construir.

Nesse âmbito, todo o sistema de ensino é escalpelizado. Desde a análise das dicotomias socialmente selectivas entre ensino liceal e ensino técnico até à identificação e contabilização do insucesso escolar das crianças das classes populares, passando, afinal, pelo questionamento do próprio lugar da Escola numa sociedade de classes e de economia capitalista, a Educação passa agora a revelar muito mais potencialidades, aos olhos dos cientistas sociais da época, do que a mera equidade social ou a condição necessária para o desenvolvimento económico. Para alguns destes autores, a Escola constitui o espaço privilegiado para a emancipação dos oprimidos.

Até ao início da década de 90 esta perspectiva de análise perpetua-se. De uma forma directa ou indirecta, a relação entre as diferentes classes e fracções de classe e a Escola mantém-se como uma das prioridades analíticas ao nível da Sociologia da Educação, embora agora integrada num contexto diferente gerado pelas novas políticas educativas consagradas pelo regime democrático em vigor.

Com efeito, a insistente denúncia do carácter desigualitário do sistema herdado do regime anterior produzida pelas Ciências da Educação, nomeadamente a drástica selecção por este operada ao orientar precocemente os alunos para uma de duas trajectórias escolares relativamente estanques, uma via técnica e uma via liceal, tinha instado o poder político saído da revolução a promover a unificação do sistema escolar, relegando para um nível mais avançado dos estudos semelhante orientação vocacional. Com esta medida, acreditava-se poder dotar o sistema das condições necessárias para a promoção da plena igualdade de oportunidades. Na década de 80 o poder político leva ainda mais longe este princípio, aumentando a escolaridade obrigatória de seis para nove anos de ensino unificado. Formalmente, estava finalmente assegurado o acesso



de todos a um denominador cultural comum, eliminando-se assim quaisquer obstáculos institucionais à promoção escolar igualitária da população. Ou seja, estava em marcha o processo de massificação do ensino em Portugal. É, pois, num contexto de acesso formal de todos ao mesmo ensino que se passa a colocar o questionamento da relação que as diferentes classes sociais estabelecem com a Escola. Neste caso, torna-se bastante claro que a concessão de uma igualdade de oportunidades de acesso ao sistema constitui condição necessária, mas de modo algum suficiente, para o sucesso na obtenção do privilégio cultural que a Escola pretende fornecer doravante a todos os cidadãos.

Assim, é agora no interior da escola, onde formalmente todas as classes sociais se encontram, que se vai procurar entender os processos sociais responsáveis pela manutenção das desigualdades de sucesso escolar, ou seja, compreender a produção dos "excluídos do interior" (Bourdieu e Champagne, 1993) do sistema.

Os saberes seleccionados e os códigos discursivos envolvidos na sua transmissão, bem como a articulação entre os contextos de socialização familiar e as práticas pedagógicas na sala de aula e até a constituição de grupos estudantis e de subculturas juvenis no espaço escolar revelam-se dimensões analíticas exploradas com particular acuidade nas últimas duas décadas.

Nessas incursões, é de uma realidade escolar exclusivamente autóctone e nacional que se trata, pelo menos até ao início dos anos noventa. A única excepção a este respeito é dada por um estudo extensivo (Rocha-Trindade et al., 1988) realizado, ainda na década de 80, sobre uma população estudantil bastante específica, constituída por "luso descendentes", ou seja, por filhos de emigrantes. A este propósito se poderá interrogar, por um lado, as causas de tão escassa produção científica, no domínio das Ciências da Educação, relativamente a este tema, face ao interesse que os estudos sobre a emigração portuguesa há





muito despertam entre nós, e face à expressão que recentemente têm vindo a adquirir os estudos sobre outras populações escolares específicas, como as chamadas minorias étnicas, por outro. Tanto mais que, ainda recentemente, os alunos descendentes de ex-emigrantes representavam a categoria de longe mais numerosa (35,7%) de entre o conjunto de alunos possuidores de especificidades "étnico-culturais" frequentando as escolas portuguesas nos três ciclos do ensino básico, superior ao peso do conjunto dos alunos oriundos dos chamados "países africanos de expressão oficial portuguesa" (32,8%) ou mesmo dos alunos de origem cigana (6%) (dados referentes ao ano lectivo de 1993-1994 referidos por Naysmith e Souta, 1996:6).

Será que a relativa diluição geográfica da segunda geração de emigrantes pelo conjunto do espaço nacional gera invisibilidade em termos da sua inserção escolar e, concomitantemente, das suas eventuais especificidades culturais? Tal invisibilidade contrastaria com a dupla concentração - no espaço nacional e, dentro deste, em regiões centrais do espaço nacional, como seja a região em torno da capital - das chamadas minorias étnicas onde a sua visibilidade em determinadas escolas atrairia a atenção dos cientistas sociais, também eles, por sua vez, aí localmente concentrados? Ou será que a situação de relativa vantagem, não apenas económica, mas eventualmente também cultural (nomeadamente no domínio de línguas estrangeiras inseridas no currículo formal da escola portuguesa, como o francês, o inglês ou o alemão), aliada à experiência de uma socialização escolar e normativa, no país de origem, próxima das regras e valores consagrados no sistema educativo nacional, confere um carácter não "problemático" à integração destes estudantes na escola pública, ao contrário do que parece suceder com as minorias étnicas?

De facto, a questão da intermulticulturalidade no espaço escolar faz a sua aparição em força no campo das Ciências da Educação durante esta década. Para o seu surgimento terá contribuído não apenas o aumento





numérico da população escolar multiétnica, aliás fortemente concentrada espacialmente, como vimos, com curiosos reflexos na própria "especialização" geográfica do tratamento científico de cada "minorias" (no Porto, os ciganos, em Lisboa e Setúbal, virtualmente todas as minorias), mas sobretudo o carácter "problemático" de que se reveste a sua inserção escolar. Aliás, semelhante questão corresponde a uma sensível translação da dimensão de análise até aí adoptada, ou seja, a um abrandamento da perspectiva classista tradicionalmente mobilizada nos debates sobre as funções e finalidades da Escola e sua substituição por uma progressiva supremacia da perspectiva culturalista. À reivindicação de uma igualdade de oportunidades de acesso a um mesmo ensino para todos, única condição tida como verdadeiramente fulcral para combater as desigualdades escolares observadas entre as várias *classes sociais*, passa-se agora à reivindicação da igualdade de oportunidades de sucesso escolar no respeito inquestionável pelas diferentes *identidades culturais* que coabitam a escola, correspondendo tal translação a uma autêntica "nova batalha" desencadeada pela Escola, "em que ela própria se define como um espaço de encontro de culturas, reivindicando a defesa da diversidade cultural, mais do que uma igualdade homogeneizante e "monocultural" (Valentim, 1997: 85).

Na verdade, a massificação escolar agora em curso, se veio consagrar princípios de equidade social tidos como imprescindíveis à construção de uma escola cívica, colocada ao serviço de todos os cidadãos, não deixou de levantar novas questões que se prendem, agora, com a própria qualidade do serviço público prestado. Contudo, este conceito não está isento de múltiplas conotações semânticas, como o provam os vários estudos e reflexões produzidos nesta década, revelando "uma certa tensão entre um pólo democrático/igualitário (sobretudo se equacionado em termos de igualdade de resultados) e um outro pólo mais meritocrático ou elitista, centrado na qualidade e na promoção do mérito" (Valentim,



1997:78). Por um lado, a qualidade é defendida por todos aqueles que vêm, na massificação, uma clara cedência ao facilitismo e uma inevitável descida do nível de exigência outrora apanágio da escola pública (ainda que socialmente restritiva), propugnando assim o regresso a uma escola que, mais do que socializar e normalizar atitudes e comportamentos, deve preocupar-se em cumprir a sua missão original, ou seja, a transmissão da cultura e de saberes científicos consistentes. Nas palavras de Maria Filomena Mónica (1997), " ao contrário do que se pensa, a falta de autoridade, a cumplicidade com o erro, a tentativa de se "amar" os alunos, em nada os beneficia. Baixando as expectativas, a escola está a contribuir para que os resultados dos pobres sejam piores do que poderiam ser.

Há quem diga que estes alunos carecem de afecto. Sucede que a escola não é o local indicado para lho dar. O que a esta compete, em 1º lugar, é ensinar-lhes o que a aldeia, o bairro e a família jamais lhes poderão fornecer" (p.11). Por outro lado, a qualidade da transmissão e aquisição dos saberes escolares em contexto de generalização do ensino - ou seja, em última instância a própria eficácia da democratização escolar na promoção da cidadania, é objecto de apuramento extensivo no primeiro estudo sobre literacia realizado entre nós (Benavente et al., 1996), para se concluir, ao contrário da perspectiva atrás enunciada, por uma ainda insuficiente consolidação do processo de democratização escolar entre nós: " os resultados da pesquisa evidenciam dois aspectos principais: a) que o perfil geral de literacia do país é bastante fraco; b) que as competências de literacia se distribuem desigualmente pela população portuguesa adulta" (p.398).

Finalmente, é ainda em nome da qualidade do serviço público prestado pelo sistema de ensino que se equaciona a eficácia da escola massificada no tratamento das "diferenças" que hoje ela acolhe. Em muitos destes estudos, a qualidade desse serviço passa indiscutivelmente pelo abandono do "monolitismo" cultural tradicionalmente apanágio da escola, tido como



ineficaz, e sua substituição por uma escola aberta à valorização das culturas em presença, de que o professor é agente privilegiado. Só assim a escola poderá ser bem sucedida na missão democrática que lhe é atribuída. Ou seja, nesta perspectiva, a emancipação dos (cultural e etnicamente) desfavorecidos.

Neste sentido, a questão das desigualdades escolares e o seu inverso continua a ser um eixo angular na discussão sobre a justiça da escola. Tudo indica que o problema do insucesso escolar mantém-se como uma manifestação concreta das injustiças praticadas pela Escola. Na última década, o diagnóstico político e técnico sobre as diferentes configurações morfológicas hoje presentes na escola portuguesa impeliram os seus responsáveis a tomar decisões com o propósito de atenuar tal sentimento de injustiça. O reconhecimento das mutações demográficas na escolarização básica e obrigatória, de 9 anos, "traduziu-se na criação em Março de 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, na dependência directa do Ministro da Educação, com o objectivo de "coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas" (Souta,1991:48).

A consagração pública da questão da multiculturalidade nas escolas portuguesas, inserida no Despacho Normativo nº 63/91 da responsabilidade do Ministério de Educação, contribuiu não só para dar mais visibilidade pública a este problema, como também para o incremento de programas de pesquisa sobre este assunto. Aliás, o interesse crescente sobre esta matéria decorre de impulsos vindos do exterior, nomeadamente do Conselho da Europa e da OCDE, que trabalham o tema desde os anos 80 (Naysmith e Souta,1996:5).

Foi neste ambiente interno e externo que nasceu em 1993 um projecto de Educação Intercultural (PREDI) no âmbito das acções



desenvolvidas pelo Ministério de Educação e que decorreu durante dois anos (1993 a 1995). Sob o lema geral da integração "multiétnica, multirracial e multicultural" (Diálogo Entreculturas,1993:1), o Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário enunciou resumidamente as razões que levaram o Ministério a apoiar semelhante projecto. Entre múltiplas razões, invocam-se os "conflitos raciais e culturais recentemente ocorridos em escolas suburbanas de Lisboa e noutros locais do país" que evidenciaram "mais uma vez, a pertinência e a oportunidade do lançamento, por parte do Ministério de Educação, do Secretariado "Entreculturas" (ibidem:1).

Paralelamente a este projecto de intervenção estatal no sentido do "respeito pelas diferenças, para a promoção e apoio aos mais carenciados" (ibidem:1), outros projectos de pesquisa apareceram agora ligados a centros de investigação do ensino superior e a instituições públicas.

Em resumo, parece, pois, possível afirmar que a génese dos estudos sobre o intermulticulturalismo nas escolas está intimamente relacionada com duas dimensões fundamentais. Por um lado, com as dinâmicas das migrações populacionais internas, e, sobretudo externas - dos indivíduos oriundos do continente africano – com todas as consequências em termos da sua fixação e condições de vida. Por outro lado, com as trajectórias sociais tipo destes contingentes de imigrantes, em especial os itinerários das crianças e adolescentes nas escolas públicas, o que contribui em muito para a construção de formas de julgamento de distintas origens acerca dos indivíduos que estão conotados com estes agrupamentos.

A generalidade destes estudos mobilizam, no entanto, dois conceitos centrais, o de "cultura" e o de "etnia", cuja utilização, não questionada e, por isso, muitas vezes apresentada de forma indiscriminada, não deixa de acarretar consequências nas análises realizadas. Esta questão merece, pois, a nossa reflexão.



Estes projectos são um indicador da importância ainda recente de um objecto agora já na ordem do dia. Mas revelam também um aspecto de conteúdo analítico de enorme relevância. Como já afirmámos anteriormente, embora ainda no âmbito da temática geral da "igualdade de oportunidades", estas reflexões parecem fazer uma inflexão para uma temática mais directamente relacionada com as "diferenças culturais" e com a produção de identidades.

Confinar o problema das identidades a qualquer uma das duas dimensões em que habitualmente as reflexões científicas no âmbito das Ciências Sociais e da Educação se socorrem - a dimensão sócio-económica e a dimensão étnicogénero, culturalista, leva-nos a um beco sem saída. O nosso entendimento vai ao encontro da necessidade de se cruzarem estas duas concepções e não de as separar como duas faces de moedas distintas. Nem o universo das classes sociais está imune às clivagens identitárias de raiz mais culturalista, nem os grupos que se mobilizam à volta de um projecto de natureza étnico-cultural se encontram alheios às possíveis desestruturações de raiz sócio-económica. Este segundo aspecto remete o problema da articulação destas duas dimensões para uma questão fundamental, a saber, a necessidade de se operar a "desguettização" destes grupos numericamente minoritários. Só um entendimento não homogeneizante dos grupos étnicos culturalmente tipificados é que permite ultrapassar estas perspectivas antinomistas baseadas na oposição entre a dimensão material e a dimensão simbólica. A notificação sumária feita anteriormente torna-se ainda mais notória porque a maioria dos estudos sobre a inter-multiculturalidade em educação tornam dispensáveis uma reflexão mais aprofundada sobre as relações entre o conceito de cultura e as suas modalidades práticas tipificadas.

Regista-se, no caso presente dos estudos sobre este objecto, a presença de duas modalidades práticas culturais típicas - a noção de "cultura de



massas" versus a noção de "cultura popular" - subjacentes às análises no âmbito do intermulticulturalismo e educação. Ora, o que muitas vezes se observa é uma utilização indiscriminada, ora da noção de cultura popular, quando a ligação é feita às tradições, aos usos e costumes antigos, ao artesanato tradicional, aos cantares e danças folclóricas de raiz urbana ou rural, à transmissão oral dos saberes e do conhecimento, os jogos populares de origem rural e urbana, o associativismo recreativo dos bairros populares, etc, - ora da noção de cultura de massas - quando a referência é feita ao entretenimento associado a eventos culturais e desportivos em que se movimentam elevados contingentes de indivíduos, eventos esses alicerçados nas indústrias culturais e em toda uma panóplia de mecanismos de promoção e de divulgação mercantil associados à actividade do marketing e da publicidade.

O questionamento acerca da inviolabilidade ou não das fronteiras e das hierarquias culturais, presentes no simbolismo da conhecida trindade, cultura popular, cultura cultivada e cultura de massas, é muito importante, sobretudo quando a questão das diferenças culturais é mobilizada como um dos indicadores mais vigorosos de identidade que autenticam os grupos a que se destinam. O problema ainda é mais complicado, muitas vezes, porque essa autenticidade está parada no tempo, ou melhor, porque a sua descontextualização transforma a autenticidade de cada uma daquelas noções e respectivos grupos de identidade em objectos a-históricos. Esta trágica denotação conceptual prejudica toda a análise. Para além da arbitrariedade referente à fixação de linhas de separação entre aquelas noções e os grupos, a não consideração de "maleabilidade e porosidade" (Santos, 1988:702) a que os objectos e práticas culturais estão sujeitas nas sociedades modernas, conduzem a nossa percepção sobre os factos e fenómenos culturais conectados com as três noções de cultura para formas de julgamento orientadas num entendimento endógeno, homogeneizante e estático, com incidências



nocivas para os actores neles envolvidos. Pelo contrário, as dinâmicas culturais decorrentes de relações entre agrupamentos social e culturalmente diferentes, não pondo em causa as identidades, colocam-nas como apostas constantemente recriadas entre indivíduos e grupos. É a partir desta teia de relações entre cultura e identidade que se pode com mais propriedade reflectir a questão da inter-multiculturalidade nas escolas, quer em termos das posturas identitárias assumidas pelos estudantes africanos ou ciganos, quer em termos das suas expectativas face à re-constituição dos universos culturais relacionados com os seus grupos domésticos, quer ainda em termos dos seus resultados escolares - não só aferidos pelos indicadores aprovação-reprovação, mas também pelas esperanças (subjectivas e objectivadas) depositadas por estes utilizadores na Escola. As relações recíprocas entre culturas e identidades, por um lado, e a porosidade e comunicabilidade entre os tipos de práticas culturais socialmente existentes, por outro lado, são o resultado tanto de práticas acordadas, mais ou menos estáveis, como de práticas conflituais e de tensão que se podem manifestar nas interacções, neste caso, nas interacções escolares. Mas, não é tudo. Estas relações levantam outra questão interessante. Acabam também por se transformar em mecanismos susceptíveis de contribuir para a génese de projectos culturais "marginais", isto é, universos culturais que contestam simbolicamente os outros tipos culturais socialmente "consagrados". Até pode acontecer que nessa dimensão simbólica se vislumbre algo mais até então desconhecido porque invisível, ou menos conhecido porque pouco debatido. Isto é, esta componente simbólica pode aparecer sustentada por estilos de vida que começam a despontar sem ser o resultado de qualquer plano organizado. Isto significa, neste contexto, que as experiências então geradas são aqui entendidas como modos de objectivação de práticas culturais, sociais e materiais distintas, quer das modalidades mais frequentes na sociedade





portuguesa, quer também das modalidades que vigoram nos universos culturais dos grupos domésticos de origem.

O sentido a conferir ao conceito "cultura", e em particular, às modalidades-tipo habitualmente constituídas para o efeito, só alcançam o seu significado rigoroso quando ligado a uma outra noção fundamental nestas abordagens, a "etnia". Daí que o conceito de etnicidade apareça, pois, como um conceito complementar que convém também definir com a máxima precisão possível.

A definição sociológica deste conceito exige que se considere uma questão prévia habitualmente não contemplada quando a etnicidade é incluída nas reflexões científicas. Estamos a referir-nos ao facto da etnia ser uma categoria administrativamente trabalhada - quando se pretende, por exemplo, contabilizar o número de imigrantes que entram no país - e, nessa medida, estar associada a critérios não necessariamente coincidentes com os preceitos do método científico.

Detenhamo-nos um pouco neste ponto. A contabilização dos indivíduos pertencentes às referidas etnias não é uma operação administrativa recente. A sua génese remonta aos períodos coloniais. Nessa altura, a categoria etnia era utilizada pela administração colonial para efectuar a contagem da população não branca residente nos territórios sob sua administração ou na própria metrópole. Neste sentido, a sua categorização inicial não deixou de ter como referência básica a dicotomização entre a "raça branca" e "as raças não brancas". As conexões entre estas operações e o contexto histórico inicial da sua utilização como categoria política fez com que a sua incursão nos domínios da antropologia, em geral, e na antropologia portuguesa em particular, não deixasse de merecer alguma reflexão sobre os efeitos resultantes daquela associação.

Na verdade, a conotação assumida pela noção de "etnia" no período da administração colonial, por um lado, e as modalidades modernas de





contabilidade populacional, muitas delas sob a tutela de organismos ministeriais (por exemplo, os serviços de imigração ou os Serviços de Fronteira na dependência directa do Ministério de Administração Interna), por outro, obrigaram as Ciências Sociais a repensar o seu significado, nomeadamente as suas ligações com o conceito de identidade e com a constituição de grupos estáveis, estáticos, homogêneos e com fronteiras bem delimitadas entre si - como é, justamente, o caso dos habitualmente designados grupos de imigrantes minoritários .

Para as Ciências Sociais, a categoria social "etnia" não pode deixar de ser objecto de reconstrução de um modo equivalente ao de outras categorias que, como esta, estão igualmente sujeitas a processos sociais de construção não lineares, nem repentinos, nem tão pouco tecnicamente objectivos e neutrais. Neste sentido, a preocupação central passa a ser a contextualização histórica dos movimentos de etnicidade, dos países de origem aos países de acolhimento.

Complementarmente, torna-se inevitável entender aqueles mesmos itinerários migratórios, interrogando as suas relações com outros actores singular e colectivamente considerados, quer no âmbito das regiões e países de partida, quer no âmbito das regiões e países de acolhimento. O estudo destas relações podem dar-nos uma perspectiva sobre as propriedades individualmente detidas pelos imigrantes (ou pelo seu grupo doméstico, caso seja essa a modalidade da imigração) antes da deslocação, as suas expectativas e aspirações sobre aquilo que vão encontrar no país de destino, sem esquecer as suas relações com os contextos de acolhimento, as suas estratégias, a re-conversão das propriedades transportadas, assim como os desajustamentos entre o desejado, o esperado e o efectivamente encontrado no seu destino.

Os estudos recentes sobre as migrações servem para demonstrar a fragmentação étnica das populações vindas de África e, correlativamente, a diversidade de fontes a partir das quais os indivíduos e os grupos



constrõem as suas formas identitárias. Consequentemente, o universo cultural que acompanha todo o trajecto pessoal e social de cada actor individual e colectivamente identificado não pode ser concebido como uma totalidade homogénea. Por outras palavras, a identidade cultural destes indivíduos é dinâmica, e, por isso, recriada em cada circunstância e em cada contexto histórico em que participam. Aliás, a própria dinâmica política organizada e gerada a partir de manifestações culturais só se objectiva na prática efectiva dos actores mobilizados para o efeito, se abandonar uma concepção de fechamento cultural (Certeau,1993:128). A concepção culturalista de raiz fortemente identitária, coesa e endógena, é muito do agrado de quem quer ver nestes movimentos, nomeadamente os movimentos encabeçados por elites em representação dos seus grupos minoritários, os conflitos de eleição das sociedades pós-modernas na viragem do milénio. Tal presunção resulta do facto de existir um reconhecimento consensual, entre estes estudiosos, da perda de influência societal das anteriores manifestações das lutas de classe estimuladas pelas organizações sindicais de raiz operária e assalariada. Semelhante perspectiva remete-nos para a questão já anteriormente enunciada. Não será este um dos objectivos centrais dos estudos sobre a intermulticulturalidade e as identidades a fornecer pela escolarização pública nas sociedades democráticas?

Desde os anos sessenta que o universo escolar se transformou num alvo privilegiado de crítica à modernidade. A incursão analítica e política não se restringiu aos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade saídos da Revolução Francesa de 1789. Abrangeu também as promessas de progresso económico resultantes da Revolução Industrial. Como salientou Derouet, este debate "não só influenciou as políticas de educação, mas também modificou a ideia que a sociedade faz da escola, as esperanças nela depositadas, os esforços que ela está pronta a assumir para melhorar o seu funcionamento" (Derouet, 1992:275).



A Sociologia não deixou de dar o seu contributo para este debate. De forma específica, a Sociologia da Educação percorreu desde os anos 60 caminhos teóricos que, embora conceptualmente divergentes, tentaram explicar os fundamentos das desigualdades escolares, quer ao nível do acesso à escola, quer ao nível do aproveitamento escolar, quer ainda ao nível das relações dinâmicas entre o diploma e o posto profissional.

Estes paradigmas sociológicos proporcionaram, nas sociedades democráticas, um debate político permanente sobre a natureza da justiça escolar e as suas consequências na formação de cidadãos sob dois pontos de vista complementares. O primeiro diz respeito à participação cívica dos escolarizados. O segundo refere-se aos modelos cívicos comportamentais aceitáveis, ou melhor, civicamente acordados e justificados, transmitidos pela socialização escolar.

Uma outra questão liga-se com as dinâmicas sociais resultantes da escolarização. Por um lado, temos a sua incidência na reprodução da estrutura das competências escolares, cujos efeitos são traduzíveis na reprodução da estrutura social. Por outro, temos a incidência da democratização escolar nas transformações sociais, com gradações espacial e temporalmente diferenciadas. Os estudos sobre a questão inter-multiculturalista em Educação apresentam elementos que tornam pertinente que, sobre eles, se desenvolva uma abordagem construtivista.

Por um lado, é possível tipificar análises que se configuram como mapas-guia destinados aos professores que lidam diariamente com problemas resultantes da massificação escolar e, nomeadamente, com problemas decorrentes da entrada de discentes etiquetados como fazendo parte das "minorias étnicas" (Cardoso, 1993, 1996a).

É relativamente a este segundo problema que recai maior atenção, tanto dos guias-analíticos como dos seus principais destinatários. A sua atenção resulta de dois aspectos complementares. Em primeiro lugar, os problemas relacionados com a aprendizagem cognitiva dos alunos desta



categoria, comparativamente com a aprendizagem dos outros colegas. Em segundo lugar, os problemas relacionados com os padrões de comportamento destes alunos, normalmente tratados como condutas desviantes e, por isso, sujeitos a complicados e longos processos disciplinares ou sujeitos a medidas de compensação de carácter cognitivo e de integração. Estas últimas medidas são muitas vezes olhadas com alguma suspeita relativamente à sua real eficácia pelos professores destes alunos. Por outro lado, aparecem as análises sobre o problema da intermulticulturalidade e o fenómeno da educação massificada. Esta temática é equacionada no âmbito de um outro problema social - as desigualdades de acesso e de sucesso escolares - visto, porém, numa perspectiva mais abrangente e com uma carga analítica mais vincada (Cortesão e Pinto, 1995; Cardoso, 1996b; Cortesão e Stoer, 1996; Pacheco, 1996; Guerra, 1996; Tavares, 1998).

Os argumentos avançados em alguns destes textos entram no domínio dos modelos de justificação sobre as acções que devem ser assumidas, quer pelos responsáveis políticos desta área social de intervenção do Estado, quer pelos professores que lidam nas suas práticas pedagógicas com aqueles alunos "minoritários" problemáticos, quer ainda pelos alunos-problema que, de objecto de acção se devem transformar em sujeitos de acção crítica, reivindicativa e participativa. Defensores de uma concepção crítica acerca dos efeitos da globalização na socialização escolar, nos seus textos ecoam desejos de mobilização geral de todos os protagonistas da esfera educativa no sentido de se estabelecer uma cadeia solidária e resistente às consequências da homogeneização trazidas pelas mensagens e práticas globalizadoras, em particular aquelas que são originadas nas instituições (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, etc.) nomeadas como tutelares deste movimento. As questões habitualmente colocadas nestas análises orientam os seus postulados analíticos e metodológicos numa direcção



muito próxima do modelo de justificação cívica constituído por Boltanski e Thévenot (1991). Ao diagnosticarem o problema das desigualdades escolares como um problema resultante do funcionamento injusto do sistema escolar, os autores daquelas análises colocam em questão o espaço pedagógico, como local da aprendizagem cognitiva e de socialização escolar. Identificam-no como estando organizado de modo a responder às solicitações vindas dos grupos sociais em vantagem económica e cultural. Como corolário, denunciam o facto de as desvantagens, nestes mesmos dois domínios, transportadas pelos estudantes oriundos das famílias migrantes, não só não serem superadas na escola, como ainda aí estarem sujeitas a mecanismos e processos que as reforçam.

As dificuldades de aprendizagem devido ao deficiente controlo da língua portuguesa - tanto no seu registo oral, como no seu registo escrito - acarretam com certeza outras dificuldades no domínio da compreensão e memorização dos conhecimentos transmitidos nas diferentes áreas disciplinares. Mas o problema não fica exclusivamente circunscrito a questões de natureza da aprendizagem cognitiva, objectivada nos maus resultados escolares.

Os problemas de aprendizagem arrastam por si só outros problemas também objecto de uma apreciação injustificada, tendo em conta as funções e finalidades do serviço público oferecido pela escolarização pública. Entre a sua diversidade, podemos destacar as suas conexões com os comportamentos-tipo indisciplinados recorrentemente apontados a estes "maus" alunos. O desajustamento comportamental - condutas tidas como "marginais" ou "desviantes" em relação às normas escolares - apresenta outras implicações, tanto ao nível da integração no espaço de sociabilidade escolar, como ao nível da integração no espaço de sociabilidade pública.

Tal como acontece com o problema da aprendizagem cognitiva, o problema do comportamento indisciplinar encontra as suas causas no modo de funcionamento da instituição escolar. Em certo sentido, a



indisciplina escolar, e correlativamente a violência escolar, são dois fenómenos relacionados com um desajustamento entre a escola e este público escolar, que só recentemente ingressou nas suas fileiras. Logo, o nó górdio da questão está localizado em normas escolares ultrapassadas, ou na melhor das hipóteses, desajustadas face às características sociais e culturais destes alunos. Em suma, a instituição escolar não está organizada de molde a corresponder às solicitações requeridas por estes grupos minoritários. E, por isso, ela é duplamente injusta: reprova com mais frequência os que estão genericamente em desvantagem e com esta atitude agrava ainda mais a instabilidade comportamental e emocional já anteriormente gerada em virtude das suas situações e condições de privação.

O quadro traçado anteriormente apresenta-se à luz das abordagens das Ciências da Educação como uma situação humana e civicamente insustentável no panorama actual das sociedades democráticas e desenvolvidas. Sendo assim, urge uma intervenção pública imediata.

Tanto os argumentos analíticos avançados por estes estudos como as suas concepções científicas pós-modernas mostram-se, assim, muito próximos do modelo de justificação cívica. Através dos juízos incorporados naquele modelo, os seus autores buscam os fundamentos para a mobilização colectiva dos actores em situação escolar.

Por um lado, procuram nos docentes um suporte fundamental para o êxito daquela acção transformadora. Concebidos como intelectuais-transformadores, os professores são um corpo fundamental para a resolução dos problemas levantados pelo inter-multiculturalismo. Para isso, precisam de programas de formação pedagógico-organizacional, estruturados à volta desta nova problemática. Mas aquela formação só tem êxito se a pedagogia for entendida como um instrumento de natureza crítica, quer em relação a hábitos mentais, quer em relação a práticas



rotineiras quer, em última instância, a modelos sócio-culturais- materiais desajustados a esta nova realidade.

A aquisição dos conhecimentos disciplinares é uma tarefa a que o trabalho pedagógico deve estar sujeito. No entanto, ele só cumpre integralmente as suas finalidades se for posto ao serviço dos valores ligados ao respeito pela identidade e pela diferença dos grupos minoritários. A vontade geral deve incluir no seu interior o respeito pela identidade singular, dignificando-a em todos os domínios da actividade social. Aquela aliança é selada pela defesa dos direitos cívicos e o apelo à participação de todos nas actividades da Escola e da Sociedade.

Por outro lado, aqueles estudos visam consciencializar os alunos para a necessidade de se transformar estas situações indesejadas. Vão neste sentido todos os objectivos de luta contra a conformidade, assim como os apelos a uma mobilização geral em defesa destes princípios, nomeadamente, a transformação de alunos objecto em alunos sujeitos-activos-participativos-críticos.

Todos os objectivos políticos-técnicos-organizacionais, todas as resoluções de natureza legislativa, todo o programa político, qualquer que seja o seu domínio de actuação, devem estar ligados a uma concepção de Educação que incorpore a solidariedade da maioria em relação às minorias, sem contudo pôr em causa o interesse geral, isto é, o interesse dos mais fracos e dos mais desprotegidos, entre os quais se incluem os grupos migrantes.

Para se alcançar estas aspirações políticas é preciso mobilizar os indivíduos, debater as ideias, os projectos e as resoluções, unir as vontades, concertar posições, enfim, reunir todos os esforços e contributos para este efeito. Por isso, o apelo à mobilização não se circunscreve exclusivamente a professores e alunos. Ele alarga-se a toda a comunidade educativa, em particular, aos agregados domésticos e às lideranças políticas e económicas locais. Não é de todo descabido afirmar que uma



das funções desempenhadas pela teoria crítica e da resistência nas Ciências da Educação tem sido a de se constituir como um veículo de mobilização dos grupos empenhados nas questões escolares. O êxito desta tarefa pressupõe a aceitação dos princípios orientadores da sua acção em prol da defesa não só da Escola Pública - ou seja, de uma escolarização massificada, pública e republicana - mas também de um certo juízo sobre as funções e finalidades da escolarização pública massificada nas sociedades pós-modernas - como lugar de resistência à globalização económica e social.

Estes dois movimentos são fundamentais para se compreender como os seus subscritores conseguem justificar, simultaneamente e sem qualquer tipo de dúvida, o seguinte: por um lado, a defesa de dois direitos posicionados do lado da vontade geral, a igualdade de oportunidades e a identidade nacional, transmutados em dois deveres inscritos no serviço público prestado pelo Estado, que vão no sentido de sobrepor o interesse geral aos interesses particulares; por outro lado, a defesa das características ligadas aos grupos minoritários das populações migrantes, associada ao mesmo tempo à defesa da conservação das suas identidades locais e particulares - direitos a que o Estado se deve comprometer a responder com a mesma eficácia, mas neste caso em que os interesses particulares se sobrepõem ao interesse geral. Este segundo movimento parece ir na direcção oposta daquilo que é emanado pelo modelo de justificação cívica. É neste cruzamento de ideais supostamente inconciliáveis, que as propostas analíticas ligadas à causa dos movimentos inter-multiculturalistas se aproximam de outros modelos de justificação (Boltanski e Thévenot, 1991), nomeadamente do mundo inspirado e do mundo doméstico.

Em relação ao mundo inspirado, a sua ligação faz-se através de dois factos associados entre si. De um lado, pelo facto de a génese deste movimento surgir pelo efeito concertado de minorias intelectual e





politicamente informadas, umas próximas dos grupos directamente ligados ao movimento intelectual da teoria crítica e da resistência nas Ciências da Educação, outras próximas dos grupos que lideram os movimentos contra a discriminação racial, étnica, religiosa, cultural, sexual e das mulheres. Do outro lado, pelo próprio facto de pertencerem a movimentos de resistência a dinâmicas nacionais e globais homogeneizadoras que criticam violentamente. Os seus esforços analíticos e políticos vão no sentido de constituírem agendas políticas e cívicas de intervenção não necessariamente inscritas nos regimes de acção mobilizadora e interventora levadas a cabo por Confederações Sindicais e Sindicatos de Trabalhadores e Partidos Políticos conotados com a esquerda política e ideológica.

Em relação ao mundo doméstico, a sua conexão faz-se através da "tensão entre os princípios que asseguram a pureza *dos seres da massa* baseados numa *causa* , e as relações singulares que se alimentam de pessoa a pessoa" (...) (Boltanski e Thévenot,1991:312). Esta mesma tensão é resumida pelo complicado compromisso entre a vontade do interesse geral e a vontade dos interesses particulares. O difícil equilíbrio entre o geral e o particular envolve obviamente os mecanismos de representação da vontade incorporados no modelo de justificação cívica. O voto, o mandato, a representação como emanações da vontade geral devem ser cruzados equilibradamente (o que nem sempre acontece) com o "enraizamento local e um modo de recrutamento e de coesão que repousam em larga medida, sobre os laços de proximidade tais como a pertença ao mesmo ofício, aos laços de vizinhança, aos laços domésticos, etc" (ibidem:312), aqui concebidos como emanações dos interesses e das vontades locais e singulares.

As tensões que envolvem as relações entre as instâncias de representação da vontade geral e as instâncias de representação da vontade particular são ainda mais visíveis quando estamos perante



questões sociais baseadas em denúncias públicas relacionadas com casos particulares. Nem sempre o Estado, através dos seus serviços regionais e locais, consegue resolver estas situações, sem cedências relativamente às pressões exercidas pelos interesses particulares. Estas situações de tensão estão presentes em muitos movimentos sociais, muitas delas objecto de denúncia desenvolvidas por argumentos expostos pelos defensores da teoria crítica e da resistência.

A Escola é justamente uma instância da República destinada a extirpar, através da socialização escolar, os preconceitos ainda incorporados nas atitudes e nas condutas dos cidadãos. Esta sua função socializadora visa garantir a vontade geral em detrimento dos preconceitos discriminatórios ligados aos interesses particulares.

O mesmo raciocínio pode ser feito relativamente à questão das relações tensas entre a aprendizagem da língua nacional desenvolvida na Escola e as características particulares das línguas e dos termos linguísticos de incidência local trazidas para este espaço por alunos socializados em tais contextos linguísticos particulares. Mais uma vez se verifica o confronto entre dois interesses e vontades nem sempre fáceis de conciliar. Por maioria de razão, as tensões são ainda mais notórias quando estamos perante alunos oriundos de contextos falantes mais distantes da língua do país de acolhimento. O objecto aprendizagem da língua assume aqui uma grande importância em virtude da sua conexão com o problema do sucesso na Escola. Por isso, um assunto pedagógico presente nas reflexões acerca da inter-multiculturalidade é justamente determinar quais as modalidades de aprendizagem da língua do país de acolhimento mais adequadas a estes alunos singulares.

Como é possível conciliar a função projectada pela Escola da República, que é a de formar cidadãos independentemente das suas diversas pertenças, com a necessidade de preservar as diferenças e as identidades particulares?



Como é possível garantir a conservação de uma etnicidade fortemente marcada pela presença constante da língua-mãe, entre muitas outras dimensões, em alunos socializados escolarmente na presença de uma outra língua que à partida lhes é totalmente estranha ou lhes é pouco familiar? A separação dos laços locais, regionais e domésticos não é uma das funções da Escola da República? Como é possível garantir a liberdade e autonomia tão ligadas à formação da cidadania a não ser pela desafeecção de todas as modalidades de dependência de natureza particularista?

Finalmente a adopção do modelo cívico dá ainda à generalidade destes autores a possibilidade de dirigirem um conjunto de observações críticas aos adeptos das justificações constitutivas dos modelos mercantil e industrial. A adopção destas estratégias tem uma utilidade acrescida. Através dos argumentos lógicos aduzidos daquele modelo, os autores tentam agregar junto das suas causas os principais grupos de actores mais directamente envolvidos nas questões educativas.

Em relação ao mundo mercantil, estes autores não caucionam a natureza individualista e competitiva gerada no seu interior. A expansão destes valores no interior das escolas, em todos os graus de ensino, preocupam os seus mais fervorosos adversários. Aliás, o crescimento das condutas individualistas e competitivas são sinais óbvios da dependência desta instituição em relação aos interesses das classes médias. Em vez de os adoptar como valores-tipo, a Escola deve substituí-los por outros, tais como a solidariedade, a entre-ajuda, a justiça, a equidade, o esforço comum, o trabalho de grupo ou de equipa, etc. Só com estes valores é que a Escola está preparada para combater o voluntarismo, o mérito e a iniciativa individual. O afastamento das fundamentações ligadas a este modelo é que torna possível superar as dificuldades de aprendizagem e de integração destes grupos de alunos culturalmente minoritários.

Quanto ao segundo universo - o mundo industrial - estes autores criticam a excessiva dependência das finalidades do sistema escolar em



relação às lógicas impostas pelo espaço económico-industrial. Por um lado, as modalidades organizativas da escola parecem ser uma retradução quase mimética das lógicas da gestão empresarial. Por outro lado, a complexidade e a centralização das decisões, e as suas lógicas de actuação, dentro do sistema educativo e ao nível do novo modelo de gestão das escolas, não são muito diferentes dos esquemas organizativos de cariz tecnoburocrático e gigantesco existente nas empresas comerciais e industriais.

Em síntese, as escolas são metaforicamente apontadas ora como fábricas que formam alunos em série, ora como grandes armazéns onde os pais depositam os seus filhos todos os dias. Adoptando uma ou outra destas metáforas, a instituição acaba por se distanciar progressivamente dos ideais cívicos instaurados aquando da sua formação como instância formadora de autênticos cidadãos ao serviço do bem público. Com esta dupla dependência a lógicas adversas aos fins cívicos, como é que esta instituição pode estar atenta às expectativas dos alunos pertencentes aos grupos minoritários, e deste modo, responder com eficácia e no imediato às suas principais dificuldades, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível da sua integração societal?

«Análise Social», Número 166, Volume xxxviii, 2003

Ricardo Vieira, **Histórias de Vida e Identidades — Professores e Interculturalidade**,

Porto, Edições Afrontamento,  
col. «Biblioteca das Ciências  
do Homem», 1999, 397 páginas.

Esta obra é a edição em livro de  
uma tese de doutoramento em Antropologia  
Social. O texto apresenta-  
-se escrito na primeira pessoa do singular,  
opção deliberada do autor.

É um trabalho inovador no campo da  
antropologia por transformar um domínio  
aparentemente sociológico, três  
escolas do ensino básico do distrito  
de Leiria, em terreno de pesquisa antropológica.  
No espaço da escola e das salas



de aula analisam-se as interacções entre professores e alunos, identificando os alunos e cada professor como actores situados, portadores de percursos concretos. O professor, nesta obra, é um actor identificado através do seu percurso biográfico. Com essa estratégia metodológica, acompanhada de uma observação das actividades nas escolas que se prolongou por quatro anos, Ricardo Vieira pretende olhar a dinâmica escolar, em particular a abertura dos professores aos projectos de mudança pedagógica propostos pela legislação. Esta análise é feita ao nível do ensino básico, nas três escolas estudadas, tendo em conta a transição entre o 1.º ciclo e o 2.º e o 3.º ciclos, onde o sistema educativo deixa de estar marcado pela monodocência. A abordagem proposta analisa a escola como um meio social e culturalmente organizado, onde a participação do professor depende do seu próprio processo de socialização, e todos os actores intervenientes (alunos, professores, pais e comunidade) produzem a própria dinâmica escolar, que, por esse facto, não está isolada, mas antes integrada num sistema interactivo mais amplo. Através das histórias de vida dos professores, o autor pretende identificar «o processo de aprendizagem da sensibilidade, dos valores e dessa técnica de conseguir entrar no mundo do outro, quer seja o aluno, o pai, a mãe ou outros, para assim conseguir agir significativamente para eles e ser um agente intercultural» (p. 25).

A obra divide-se em três partes, que abordam, respectivamente, a problemática e a reflexão teórica, a caracterização dos campos/terrenos de estudo (as escolas) e as histórias de vida dos professores. O autor apresenta no fim do livro uma proposta de modelo alternativo de formação de professores, no seu entender, promotor de uma maior igualdade e democracia dentro da escola.



Há em toda esta obra uma enorme densidade na escrita e nos resultados. Por ser um trabalho académico, o livro torna-se denso e nem sempre de fácil leitura. Apesar de baseado em histórias de vida, esta obra não conta uma história. O autor nem sempre se distancia o suficiente dos dados para nos propor uma leitura simples e continuada. A caracterização minuciosa das escolas e das

2

«Análise Social», Número 166, Volume xxxviii, 2003  
distância do colega implica «pontes», «estratégias diferentes». A escola seria nesse sentido um lugar de reconhecimento das diferenças numa aprendizagem da igualdade. A questão que se levanta nesta obra é a de saber se o quadro teórico e as conclusões importantes propostas pelo autor estão retratadas de forma clara no campo de estudo seleccionado, onde as diferenças culturais dentro da sala de aula são levadas à dimensão mínima, o próprio indivíduo. Aparentemente, e olhando a caracterização sociológica dos alunos de cada uma das escolas estudadas, não ressaltam grandes dicotomias culturais. É certo que se trata de pessoas com histórias próprias mas que partilham um mesmo território de pertença, cujas famílias integram classes sociais não muito diversificadas. Em suma, este trabalho é inovador ao introduzir a problemática da diversidade cultural em terreno escolar. Irá decerto poder proporcionar novas pesquisas noutros meios, porventura mais marcados do que o utilizado pelo autor pela *multiculturalidade*. Trata-se de uma aplicação da antropologia num terreno sociológico; daí ser um estudo de fronteira, deliberadamente etnográfico no modo de observar, mas que envolve, em alguns aspectos, outras ciências, que não apenas a antropologia. Não querendo ser um trabalho psicológico, o autor propõe uma «terapia» aos docentes no sentido da sua formação multicultural: uma *auto-análise biográfica*, ou



seja, uma reflexão sobre a própria histórias dos professores preenche dois terços da obra, o que reflecte o carácter eminentemente etnográfico da pesquisa. Recolhe-se muita informação, mas nem sempre se sistematiza o suficiente para que se crie um fio condutor na leitura. Porventura essa dificuldade decorre do facto de o autor pretender, ao nível *microsociológico*, em terreno aparentemente homogéneo, identificar as diferenças culturais que lhe permitem configurar o que entende ser a *interculturalidade* nas interacções professor/aluno. De alguma forma, a pesquisa «reduz» a influência cultural ao impacto de um indivíduo concreto, um professor, e transforma a sua biografia de vida numa experiência cultural única, capaz de envolvimento ou, pelo contrário, de resistência no processo de mudança do sistema educativo. O autor propõe que se pense em professores *interculturais* capazes de contribuir para construir crianças *interculturais*. Ao introduzir a *interculturalidade* nesta dinâmica escolar, Ricardo Vieira pretende alertar para uma docência que ponha em prática uma pedagogia da *divergência*, e não apenas da *convergência*. Uma pedagogia que tenha em conta a diversidade cultural dos alunos, baseada numa consciência da *multiculturalidade*.

Esta é uma proposta ousada, que se afigura importante numa sociedade cada vez mais aberta à entrada de indivíduos oriundos de diversas regiões e/ou países. No entanto, é certo que, nesta análise, o autor identifica o contexto de socialização de cada aluno como um microcosmo cultural, cuja

3

«Análise Social», Número 166, Volume xxxviii, 2003  
autobiografia; uma *etno-análise biográfica*, onde o sujeito reflecte nas suas semelhanças conjunturais e processuais com outros, e uma *antropoanálise*, que visa um alargamento mais ecuménico da visão de ser e estar como ser cultural e profissional. Esta é a proposta de formação



que, no entender do autor, colmataria uma lacuna de formação dos professores com vista à criação de uma maior disponibilidade para lidar com a mudança e com a diferença cultural dentro da sala de aula.

PIEADADE LALANDA

## Educação Multicultural - do imperativo social à ausência de políticas

«Mas não nasci eu para assim acreditar, antes para descrever e duvidar, que essa é a minha desventura.»

(Monteiro Cardoso, *Boas Fadas que te Fadem*)

No artigo anterior, vimos como a generalidade dos sistemas educativos entrou em processo de reforma permanente (muito ao jeito das idiosincrasias funcionais dos ministros). Querendo adaptar-se às mudanças vertiginosas do mundo, os sistemas educativos alhearam-se dos fenómenos de pobreza, exclusão e desigualdade que afectam zonas desfavorecidas do globo e importantes estratos populacionais das privilegiadas sociedades ocidentais. Os resultados dessas reformas são globalmente insatisfatórios.

### Portugal multicultural

A sociedade portuguesa tem vindo a sofrer grandes transformações nos últimos anos, nomeadamente ao nível da sua composição demográfica. A abertura do país, iniciada em 1974 com a democracia e aprofundada com a adesão à comunidade europeia, trouxe até nós populações migrantes dos quatro cantos do mundo, com particular incidência da Europa e África. Só na década de 1986-96, o número de estrangeiros em Portugal aumentou 97%. Essa diversidade étnico-cultural é facilmente constatável nas escolas públicas (ou seja, nas 90% das escolas existentes), como podemos ver no quadro que se segue.

### "Lusos" vs "Não Lusos" na escola pública portuguesa, 1995/96

	Total	Lusos	Não Lusos	Minorias %
1º ciclo	457572	421602	35970	7,9
2º ciclo	232680	215262	17418	7,5
2º ciclo ebm	16483	15805	678	4,1





3º ciclo	328195	304881	23314	7,1
Secundário	254745	237580	17165	6,7
<b>Total</b>	1289675	1195130	94545	7,3

Fonte: BD Entreculturas, 1997.

A presença de grupos étnico-culturais é mais acentuada no 1º ciclo (onde quase duplicou em termos percentuais, no período de cinco anos), diminuindo ligeiramente na transição de cada um dos níveis de escolaridade subsequentes.

### Medidas multiculturais positivas

Perante estas novas realidades, na década de 90, foram sendo despoletadas, medidas institucionais, ao nível dos órgãos do poder, promotoras da educação multicultural e de apoio a minorias étnico-linguísticas; aqui se enumeram, de forma sumária, apenas as principais:

\* Ao nível do poder central:

- Criou-se o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, em Março de 1991. Implementou-se a "base de dados" Entreculturas, com *surveys* anuais sobre a demografia multicultural nas escolas da rede pública.
- Incentivou-se a fundação da *Associação de Professores para a Educação Intercultural*, em Setembro de 1993.
- Desencadeou-se o *Projecto de Educação Intercultural* (PREDI), no ano lectivo de 1993-94 (começou com 30 escolas, alargado a 52 escolas públicas dos três ciclos do ensino básico e prolongado por mais dois anos, na sua 2ª fase). Encerrou com um seminário em 4/7/97, no qual esteve presente James Banks. Os relatórios finais de execução (Martins et al., 1998) e de avaliação externa (Alaiz et al., 1998) foram publicados em livro no início de Dezembro último.
- Promoveu-se a formação de *mediadores culturais* para apoio à escolarização de crianças da comunidade cigana - *Projecto Ir à Escola* - da responsabilidade do Departamento de Educação Básica do ME (curso de formação implementado entre 1994-97). Anteriormente, havia sido levada a cabo uma formação pioneira pelo Programa de Promoção Social de Ciganos, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, entre 1993-95, e agora a ser continuada pela Pastoral dos Ciganos.
- Criou-se a figura do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros, em finais de 1995.
- Consagrou-se, por iniciativa da Assembleia da República, a *diversidade linguística*, através do reconhecimento de duas línguas minoritárias, uma de âmbito nacional e outra de âmbito regional, pondo-se assim fim ao tabu do país monolíngue:
  - (1) *Língua Gestual Portuguesa* consagrada na Constituição da República, após a revisão de 1997 (alínea *h*) do artº 74º: incumbe ao Estado «Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades»). No domínio legislativo, tal só tem



paralelo na Finlândia e no Uganda. Posteriormente, um despacho veio definir as condições para a criação e funcionamento de «unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos» em cerca de 40 estabelecimentos públicos do ensino regular do básico e secundário.

(2) *Mirandês*, reconhecida em Setembro de 1998, tem agora o direito a receber apoio científico e educativo, com vista à formação de professores de língua e cultura mirandesas.

- Institucionalizou-se a *diversidade religiosa*, terminando deste modo o monopólio da religião católica nas escolas: a frequência da disciplina facultativa de *Educação Moral e Religiosa*, do 1º ao 12º anos das escolas públicas, pode ser ministrada, a partir deste ano, por qualquer confissão religiosa com implantação no país 1.
- Lançou-se o projecto *Pelas Minorias*, integrado no programa Cidades Digitais, apoiado num protocolo conjunto, assinado em Outubro de 1998, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnica, que possibilita o acesso dos jovens de comunidades imigrantes às novas tecnologias da informação, permitindo também a comunicação entre as associações lusófonas, através de um espaço próprio na Internet.

\* Ao nível do poder autárquico:

- Criação de *Conselhos Municipais das Comunidades Étnicas e Imigrantes*, como órgão de consulta, em câmaras como as de Lisboa, Amadora e Cascais.

\* Ao nível do ensino superior:

- Funcionamento de três cursos de mestrado nas área da educação multicultural: Universidade Aberta - *Relações Interculturais* (1991); Universidade Católica Portuguesa/ Faculdade de Ciências Humanas - *Ciências da Educação, área de especialização em Educação Multicultural* (1995); Universidade do Porto/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - *Ciências da Educação, área de Educação e Diversidade Cultural* (1996).

\* Ao nível das escolas do ensino básico e secundário:

- Lançamento de Projectos/Clubes tendentes à promoção da educação multicultural (muitos deles divulgados, em Lisboa, na "Mostra de Projectos Entreculturas", em Março de 1992, e no seminário "Um Olhar sobre o Outro", em Novembro de 1997).
- Geminação de diversas escolas portuguesas e africanas.
- Intercâmbio de estudantes e professores de diferentes países (com incidência nos europeus e africanos).

Um conjunto de acções que denotam algum voluntarismo, empenhamento e desejo de mudar em certos sectores, mas longe de serem consistentes com o que poderíamos chamar de política multicultural estruturante.



## Sinais de preocupação multicultural

Apesar de todas estas medidas e acções, a educação multicultural tarda em sair dos nichos académicos e da militância pedagógica. A generalização da experiência acumulada com os vários projectos implementados (ainda que na sua maioria modestos nos meios e nos propósitos, ficando muito aquém das metas enunciadas por Banks (1988 e 1991) não avança, embora o ME, em 1995, tenha manifestado a intenção do seu «gradual alargamento a todo o sistema educativo».

Infelizmente, assistimos a um certo desinvestimento nesta área por parte da actual equipa do ME que não vê na educação multicultural um objectivo estratégico e de inovação do sistema. Nos mais importantes documentos definidores da política educativa - *Pacto Educativo para o Futuro* (Fevereiro de 1996) e *Educação, Mudanças para o Futuro* (Março 1998) - a multiculturalidade é reduzida à sua expressão mínima: está lá a expressão «educação intercultural» (a moda assim o recomenda) mas não passa de um figura de retórica, sem conteúdo concreto nas medidas de acção. Na prática, continua-se a agir na lógica de que a educação multicultural é só para alguns... as minorias étnicas, a quem bastam projectos ad-hoc circunscritos a escolas "coloridas", o que contradiz a principal recomendação do *Relatório de Execução* do PREDI: «A multiculturalidade é uma problemática emergente na sociedade e na escola portuguesa que diz respeito a todas as escolas e a todos os alunos. Limitar a reflexão sobre a intervenção a desenvolver às escolas com maior peso de alunos pobres e/ou étnica e culturalmente diferenciados, seria um erro estratégico grave, já que retiraria a possibilidade de preparar todos os alunos para viverem num mundo plural, onde a mobilidade é uma constante» (Martins et al., 1998:87).

Os sinais preocupantes de intolerância inter-étnica e, mais grave ainda, de heterofobia (Areia, 1998), que nos são relatados quase diariamente pela comunicação social, mostra que se deve caminhar no sentido desta recomendação. Atente-se nos ciganos que continuam a ser alvo de discriminações sistemática (Souta, 1998). Nem as crianças que frequentam as escolas escapam: as populações querendo-as afastar dos seus filhos exigem professores próprios para os ciganos, ensino em sala separada, chegando-se mesmo a falar «numa espécie de ano zero de integração» (como aconteceu no início deste ano escolar com seis miúdos ciganos em Montemor-o-Velho) 2.

A pressão dos pais tem chegado a situações extremas como a de fechar escolas a cadeado, o que «esconde, em maioria estatisticamente comprovada, comportamentos de racismo», como o reconhece o próprio secretário de estado da administração educativa 3.

Casos como estes evidenciam a necessidade urgente de uma educação intercultural «para todos, independentemente da configuração racial ou étnica dunha colectividade, pensada e realizada, eso sí, desde e para unha situación concreta. Pero non contreñida nin reducida a educación para marxinaos» (Rego, 1998: 38-39).

Para quando a adopção de uma política multicultural global em detrimento de medidas avulsas, esporádicas, limitadas e de reduzido impacto?

## Notas

(1) Decreto-Lei nº 329/98 de 2 de Novembro.

(2) Moris Farhi, escritor turco radicado em Londres e presidente do comité



---

*Writers in Prison*, em entrevista dada ao jornal o *Público* de 15/11/98, considera os ciganos e escritores dissidentes como os dois grupos mais perseguidos da actualidade, uns por razões racistas os outros por estarem «na frente da luta contra a tirania e a perseguição».

(3) Intervenção no seminário internacional "O Direito à Educação", 27/11/98.

## CONCLUSÃO

### **Interculturalidade e Educação Escolar**

Candau, V. M.

Vivemos uma época em que a consciência de que o mundo passa por transformações profundas é cada dia mais forte. Esta realidade provoca em muitas pessoas e grupos, sentimentos, sensações e desejos contraditórios, ao mesmo tempo de insegurança e medo, potenciadores de apatia e conformismo, como também de novidade e esperança, mobilizadores das melhores energias e criatividade para a construção de um mundo diferente, mais humano e solidário.

Esta dialética é especialmente aguda na América Latina, em que o sonho de afirmação de uma sociedade democrática e igualitária, "um mundo em que todos os mundos tenham seu lugar", nas palavras do Comandante Marcos (Chiapas), esbarra diariamente com o projeto neoliberal hegemônico e o avanço de reformas estruturais que acentuam a marginalização e a exclusão, em nome da abertura dos mercados e do sonho de entrar no "primeiro mundo".....

Neste processo crescente de exclusão, que assume novas caras e dimensões no continente, os mais afetados são os "outros", os diferentes, os que não dominam os códigos da modernidade, não têm acesso ao processo de globalização em suas diferentes dimensões, estão configurados por culturas que se resistem a colocar no centro a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida,



pertencem a etnias historicamente subjugadas e silenciadas, questionam os estereótipos de gênero presentes nas nossas sociedades, lutam diariamente pela sobrevivência e pelos direitos humanos básicos que lhe são negados.

Como exemplo trágico destes processos de discriminação e exclusão presentes no continente e não sempre reconhecidos, podemos citar a morte de um índio Pataxó, em 1997, em uma das ruas de Brasília, cidade símbolo de modernidade, incendiado por jovens de classe média alta que, para justificar o seu crime, declararam não saber que se tratava de um índio e que pensavam ser "apenas" um mendigo... No entanto, no meio destas contradições e conflitos, cresce a consciência do caráter multicultural do continente e de cada um dos nossos países. Talvez o novo deste fenômeno seja o seu caráter afirmativo e propositivo. Faz muito tempo que sabemos que a miscigenação é um dos traços de nossa formação histórico-cultural, que os povos originários e os afro-americanos são testemunhas do massacre realizado ao longo dos últimos quinhentos anos, assim como de resistência e fortaleza, que os processos de "hibridização cultural" (Garcia Canclini) se multiplicam e acentuam no continente. Mas, em geral, associávamos esta realidade a uma valência negativa, a algo que nos impedia de gerar processos de desenvolvimento e de afirmação de identidades próprias em pé de igualdade com diferentes povos e nações.

Me atrevera a afirmar que é esta perspectiva que está mudando, pelo menos em grupos significativos de nossas sociedades, especialmente aqueles aos que é negado o acesso pleno à cidadania e à democracia. Suas vozes se fazem ouvir, surda, clara ou violentamente. E a sociedade começa a se preocupar pela construção de dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas, em muitos casos orientadas exclusivamente para minimizar tensões e conflitos. Certamente o que já não é possível é negar esta problemática.

É neste contexto que se situa este trabalho que pretende analisar as relações



entre educação e interculturalidade hoje na América Latina, o papel da educação escolar nesta perspectiva e os desafios que teremos de enfrentar para promover processos educativos verdadeiramente informados pela perspectiva intercultural.

## Origens da perspectiva intercultural em educação

A reflexão sobre o papel da educação em uma sociedade cada vez mais de caráter multicultural, é recente e crescente no nível internacional e, de modo particular, na América Latina. No entanto, a gênese desta preocupação obedece a origens e motivações diferentes em diversos contextos, como o europeu, o norte-americano e o latino-americano.

Segundo Jordán (96), esta perspectiva surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais . A origem desta corrente pedagógica pode ser situada aproximadamente há trinta anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras.

"Estes protestos antidiscriminatórios encontraram logo eco em outros países ocidentais: por exemplo, grupos asiáticos na Inglaterra, índios no Canadá, aborígenes na Austrália, indonésios na Holanda, etc. Ao mesmo tempo que foram implantados os direitos civis reivindicados, começaram a proliferar por parte dos grupos como os mencionados, as correlativas demandas sociais, culturais e educativas. Se é verdade que os diferentes grupos étnico-culturais se mostraram ativos durante estes anos em pressionar os poderes públicos a favor de uma recuperação de sua identidade cultural e, inclusive, de uma consideração escolar de suas diferentes línguas e culturas, não é menos real o hiato todavia existente entre os ideais democráticos pluralistas proclamados pela maioria dominante e as



práticas mais ou menos discriminadoras que os grupos minoritários continuam freqüentemente experimentando em nossos dias". (Jordán,96, p.11-12).

Portanto, é possível afirmar que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto. Relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo.

No caso europeu, a preocupação por trabalhar os processos educativos nesta perspectiva nasce do fenômeno da imigração, da presença na Europa ocidental, cada vez mais numerosa nas últimas décadas, de pessoas provenientes dos mais variados continentes, da África, Ásia e América Latina, assim como, na última década, do Leste Europeu. Esta realidade cria novas situações, entre as quais a presença maciça de estrangeiros nas escolas públicas dos diferentes países provocando uma problemática complexa e, em muitos casos, conflitiva. A maior parte das políticas adotadas por estes países tendem a enfatizar a inserção destas populações no novo contexto , favorecendo a assimilação cultural, muitas vezes realizada tendo por base o fato de se ignorar e mesmo negar a cultura de origem destes grupos. Recentemente, também o reconhecimento das diferentes nacionalidades presentes no mesmo país tem favorecido o desenvolvimento desta preocupação no bojo dos esforços de promoção de uma educação intercultural, como é o caso da Espanha. O fato é que as experiências de educação multicultural, utilizando diferentes abordagens e metodologias, se vêm multiplicando no contexto europeu e norte-americano, assim como uma ampla produção acadêmica vem se desenvolvendo, acompanhada da promoção da pesquisa na área.

No entanto, no que diz respeito à América Latina, a preocupação intercultural, nasce a partir de outro horizonte. Para Zúñiga Castillo e Ansión Mallet (97), esta abordagem surge referida as nossas populações indígenas. Para estes autores,





referindo-se ao Peru

"As primeiras demandas de exigências educativas que emanam da diversidade cultural de nosso país se deram nas primeiras décadas deste século, graças a José Carlos Mariátegui e Luis E. Valcarcel. Conjuntamente com as necessidades de ordem étnico e cultural, eles perceberam agudamente as necessidades sócio-econômicas das populações quéchuas e aimaras. Por esta razão, Mariátegui postula que o problema do índio no Peru é o problema da terra. Valcárcel, desde seu papel de educador, propõe o funcionamento de Núcleos Escolares Camponeses que oferecessem uma educação integral às crianças, que incluísse componentes de preparação para o trabalho, um de caráter agropecuário e outro técnico". (p.31)

A partir desta época são várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Neste sentido, especialmente a partir da década dos cinquenta, os movimentos de educação popular contribuíram de modo muito significativo e enriquecedor para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares.

Partimos da hipótese de que a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina e é muito anterior ao atual movimento de valorização desta perspectiva que se desenvolve no plano internacional. Valeria a pena investigar detalhadamente este processo, resgatar suas melhores experiências e aprofundar na sua análise para enriquecer as atuais reflexões e discussões nesta área.

No entanto, o desafio de promover uma educação intercultural não se restringe a determinadas populações específicas, como se somente a elas fosse exigido o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes da sua de





origem. Hoje urge ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade.

A cultura escolar: um universo monocultural?

Rigoberta Menchú Tum, guatemalteca, indígena quiché, prêmio Nobel da Paz em 1992, militante dos direitos humanos, narra assim a opinião do seu pai sobre a função da escola: "Infelizmente, se ponho você numa escola, vão 'desclassar' você, vão 'ladinizar' você e isso eu não quero e por esta razão não a ponho."

E, acrescenta a própria Rigoberta: "Talvez o meu pai tivesse tido a oportunidade de me oferecer a possibilidade de uma escola aos quatorze anos, mas não podia, porque sabia as conseqüências e as idéias que me iam meter na escola" (In: Burgos, 83, p.216)

Estas palavras explicitam dramaticamente a questão das relações entre escola e cultura(s) e o papel homogeneizador da cultura escolar. Muitos grupos sociais e culturais vivem sentimentos, as vezes não explicitados, semelhantes aos expressados por Rigoberta e seu pai. O fracasso escolar, certamente seletivo, está aí para evidenciar quem são os que fracassam na escola. A desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas tem sido ultimamente denunciada por inúmeros autores e evidenciada por diversas pesquisas. As nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural.



No entanto, em geral, a cultura escolar apresenta um caráter monocultural. Para Gimeno Sacristán (95): "A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem "incômodos". Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente.(p.97).

A análise do cotidiano escolar de diferentes escolas tem evidenciado claramente a pertinência destas afirmações. A cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como "engessada", pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades.

Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado "universal", além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal.

A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de



incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais. Os processos de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento, em profunda crise na sociedade atual, onde caminhos e linguagens diversificadas se impõem, aparecem no dia a dia das salas de aula de modo homogêneo e repetitivo, através de formas estereotipadas, na grande maioria das situações.

Chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto-construir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um "congelamento" da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna "estranha" aos seus habitantes. No entanto, como afirma Giroux (95) :

"Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história"(p.88)

Da multiculturalidade à interculturalidade

Os termos multiculturalismo e interculturalismo são muitas vezes utilizados como



sinônimos. No entanto, neste trabalho empregamos a palavra multiculturalismo para significar uma realidade social: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade.

A toma de consciência desta realidade, em geral é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Uma situação até então considerada "normal" e "natural", se revela como permeada por relações de poder, historicamente construídas e marcada por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. Os "outros", os diferentes se revelam em toda a sua concretude. Para muitas pessoas e grupos sociais esta descoberta é altamente ameaçadora. Surgem então comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros. Física, afetiva e ideologicamente evita-se o contato e criam-se mundos próprios, sem relação com os "diferentes". Fenômenos desta natureza provocam na sociedade "apartheid's" sociais e culturais, processos de guetificação que, nas grandes cidades latino-americanas, cada vez mais se acentuam. Portanto, a consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural.

O interculturalismo supõe a deliberada interrelação entre diferentes culturas. "O prefixo inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um 'mero indicador retórico, mas se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas'. Estas perspectivas são representações sociais construídas em interação (Ibidem). Para Micheline Rey (1986) o prefixo se refere à interação, mudança e solidariedade objetiva. Caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural". (Muñoz Sedano, 97, p.119)



Para Zuñiga Castillo e Ansión Mallet (97) , a interculturalidade pode converter-se num princípio normativo, no âmbito pessoal e dos processos sociais.

No nível individual supõe promover o diálogo no interior de cada pessoa entre as diversas influências culturais que a configuram e a que está exposta, às vezes em conflito ou não sempre fáceis de serem harmonizadas.

"Obviamente surgem problemas ao se tentar processar as múltiplas influências, mas, ao fazê-lo de modo mais consciente, talvez se facilite um processo que de toda maneira se inicia no interior da pessoa sem que ela tome plena consciência dele. Este diálogo consciente se pode dar de muitas formas e não se sabe bem como se produz. No entanto, se pode perceber visivelmente que pessoas submetidas a influências culturais diversas freqüentemente processam estas influencias de modos similares" (p.15)

Em geral, este processo emerge com maior frequência quando se muda de contexto habitual de vida ou, por alguma razão, se é obrigado a entrar em relação com grupos e culturas diferentes da nossa de origem.

Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

Educação Intercultural: o que é e o que não é



Tendo presente as reflexões acima realizadas, podemos afirmar com Jordán (96) que a educação intercultural no âmbito escolar não pode ser reduzida:

- a um desejável horizonte democrático e a um ideal pedagógico com pouca incidência na prática cotidiana, limitado à introdução de um conjunto de atividades esporádicas sem integração com o currículo escolar, a uma série de apresentações de palestras, espetáculos musicais, comidas, danças, vídeos, etc, sobre diferentes culturas;

- a um conjunto de atividades ou mesmo a um currículo específico dirigido exclusivamente a determinados grupos sócio-culturais e/ou escolas onde há uma presença significativa de alunos/as "diferentes"; neste caso, facilmente terminaria por adotar a abordagem da educação compensatória, interpretando a diferença como déficit, particularmente na área académica;

- a uma preocupação exclusiva de determinadas áreas curriculares , consideradas mais afins a este tipo de preocupação como as ciências sociais, filosofia, língua materna, atividades artísticas, etc; Muitos têm sido os modelos educativos desenvolvidos na perspectiva da promoção de uma educação intercultural.

Em um "Taller Nacional" sobre "Educação Popular e Pedagogia da Diversidade", realizado em Cochabamba (Bolívia), de 12 a 15 de julho de 1996, partindo-se da afirmação de uma relação dinâmica entre contexto e cultura que foi assim expressada:

"Todas as culturas são dinâmicas e vão recreando-se e modificando-se de acordo com seus marcos de regeneração e/ou reprodução. Deste modo todas as culturas possuem processos internos que lhes permitem manter-se como diferentes e



singulares, ao mesmo tempo que estabelecem relações e vínculos com outras culturas através de negociações que lhes permitem seguir vivendo no meio de outras ou da assimilação e acomodação de elementos destas culturas para sua vida própria. Esta dupla dimensão de relações internas e externas se dá em relação ao contexto e ao espaço em que se desenvolve cada cultura" (p.19),

Os participantes diferenciaram duas tendências a partir da análise de diferentes experiências educativas que se propõem trabalhar a diversidade a partir da perspectiva cultural. A primeira, "proposta única que se adapta à diferença", parte de uma proposta global, de carácter geral, que vai se adaptando na prática às diferenças. Quanto á segunda, "proposta a partir da diferença", inverte este movimento e tem como ponto de partida o reconhecimento da diferença como base para qualquer trabalho educativo. "Não se trata de adaptar uma visão e ação únicas e sim de desenvolver ações diferentes em cada contexto cultural diferente" (p.21).

Esta tensão dialética entre o comum e o diferente é inerente à perspectiva da educação intercultural e é possível distinguir e agrupar as diferentes propostas a partir de como se situam e trabalham esta tensão. Para Bartolomé Pina (97), o critério fundamental que identifica as diferentes tendências é sua finalidade última, o que se pretende potenciar através da ação educativa. Surgem então, a partir da análise de programas concretos, cinco grandes opções: manter a cultura hegemônica de uma sociedade determinada, reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas, denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural e lutar contra ela e avançar em direção a um projeto educativo global que inclua a opção intercultural e a luta contra todas as formas de discriminação. Somente os modelos orientados pelas três últimas finalidades assinaladas poderiam, segundo esta autora, ser considerados como adotando de alguma forma ou em algum grau, mesmo com carácter limitado, uma perspectiva



intercultural.

Quais seriam, então, os critérios básicos para se promover processos educativos em uma perspectiva intercultural? Enumeramos a seguir alguns que consideramos fundamentais:

- o ponto de partida deve ser uma perspectiva em que a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta:

"A pedagogia intercultural é tanto escolar como social. A sociedade e a escola têm de unir suas ações no processo de educação intercultural. Conseqüentemente, não seria arriscado afirmar que a pedagogia intercultural tem um 50 por 100 de pedagogia escolar e outro 50 por 100 de pedagogia social". (Merino y Muñoz, 95, p.133)

- é importante articular a nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas á igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as. Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente a construção da igualdade e da democracia;

- a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizr sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo;

- esta perspectiva questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente





está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão radical: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos "no sentido amplo", que não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos- da educação escolar?

- a educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito, objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc, presentes no dia a dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democrática que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis.

A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola eo sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm que ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca.

## **MULTICULTURALIDADE E XENOFOBIA (1)**

**A liberdade de expressão é um direito inalienável do sujeito desde que não fira os direitos humanos. Esta exclusão à liberdade de expressão que aqui refiro, faz sentido nas situações em que ela atenta os direitos humanos, nomeadamente os direitos humanos de menores, como no caso da excisão feminina e outras barbaridades semelhantes.**



Agora, cada um tem direito a poder expressar-se como quiser, desde que isso não prejudique a convivência social e as regras de comportamento colectivo.

**Vem isto a propósito da proibição de “sinais religiosos” nas escolas francesas.**

Li comentários a esta questão no Público pela mão de Helena Matos, no Diário de Notícias pela mão de Miguel Portas e no Barnabé pela mão de Daniel Oliveira.

De Helena Matos, confesso que não entendi a sua posição. Diz ela que *“só existe tolerância quando existe respeito pelo outro. E muitos dos líderes islâmicos não têm qualquer respeito pela cultura ocidental”* e que *“Em causa está a capacidade das democracias de zelarem pela aplicação das suas leis e de não brincarem ao faz de conta que somos livres ... há quem não só não queira ser livre como se obstine em que os outros não o sejam ... essa sua obstinação costuma eleger as mulheres como primeiras vítimas. Mas, como se sabe, têm planos para todos os outros”*.

**Não percebo se com isto ela concorda com esta proibição. Mas do seu artigo retiro uma informação que, essa sim, me preocupou. É que começaram a ser abertas escolas privadas muçulmanas em França.**

De Miguel Portas, apreciei o seu trabalho de descodificação de como se faz o aproveitamento de certos símbolos de individualidade cultural e concordo plenamente quando diz que *“a interdição estatal do véu só pode acabar mal e servir aos fundamentalistas. Pode, até, fazer pior - retirar das escolas públicas as filhas das famílias muçulmanas em regressão conservadora”* e que *“Melhor seria que Chirac desse direito de voto aos imigrantes, independentemente da reciprocidade da medida. Por aqui - e não pela interdição - se deve construir o moderno contrato para os países multiculturais do velho continente”*

De Daniel Oliveira, discordo totalmente do paralelismo que faz entre o uso de véu e a legalização do aborto : *“as cedências que hoje se fizerem ao fundamentalismo*



*islâmico (permitindo, por exemplo, que as alunas cubram o rosto e assim a sua individualidade), estão a ser feitas, ao mesmo tempo, ao seu congénere cristão. Não nos podemos bater pela legalização do aborto e permitir, no mesmo dia, a humilhação de cidadãos de religião islâmica”.*

**Enquanto num caso estamos na presença de um direito de liberdade de expressão relacionado com culturalidade que tem origem no seio de pequenas comunidades numa Europa que desde há muito é multicultural (neste caso em França), no outro estamos na presença do direito à tomada de decisão individual a um nível diferente. Parece-me uma comparação infeliz.**

Para o professor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e deputado do Bloco de Esquerda, o caso francês revela que é necessário que a escola seja um espaço multicultural que resista à "tentativa de unificar o que é desigual" e que não enverede pela defesa de uma cultura única, como em França com a proibição do uso de símbolos religiosos considerados ostensivos.

Teixeira Lopes falava sobre a multiculturalidade nas escolas na conferência de abertura de um colóquio dedicado ao tema, que termina amanhã, na reitoria da Universidade do Porto. Perante uma plateia de professores e estudantes do ensino não superior, Teixeira Lopes criticou a "alunização" que vê os "educandos como alunos e não como pessoas".

O docente da FLUP defende que os currículos escolares devem ter um "corpo unificado", um "factor de integração", mas também "flexibilidade", através do "diálogo em paridade". "Prever um currículo para um aluno médio é contribuir para o insucesso da prática pedagógica", sustentou. Contra uma escola que tem "cada vez mais camisas de força", o sociólogo defende "currículos parcialmente abertos".

Para Teixeira Lopes, o professor deve ser um "etnólogo crítico" numa escola que é uma "comunidade de estranhos em processo de familiarização, tradução, diálogo e interação". "A escola é a última oportunidade para ter conhecimento da complexidade porque depois os percursos vão caminhar no sentido da redução da complexidade", afirmou o sociólogo.

## **A SEGUNDA GERAÇÃO E O SUCESSO ESCOLAR.**

*Sónia Pires*

---

Aquilo que me proponho fazer nesta comunicação é apresentar de uma



forma sucinta diferentes perspectivas teóricas sobre a temática da inserção dos filhos de imigrantes articulada com o desempenho escolar, assim como o levantar de algumas questões.

Convém antes de mais definir o conceito "segunda geração de imigrantes" que será utilizado a partir daqui. Com este conceito entendemos todo o indivíduo nascido em Portugal com pelo menos um dos pais nascido no estrangeiro ou todo o indivíduo nascido no estrangeiro mas que reside em Portugal há pelo menos cinco anos. A escolha da variável tempo segue os critérios usados por Alejandro Portes na sua definição de segunda geração, critério este que me parece importante se atendermos ao facto de a inserção das comunidades imigrantes variar, entre outras coisas, com o tempo de residência das mesmas no país de destino.

A produção teórica sobre este tema é quase inexistente em Portugal. Poucos estudos empíricos foram feitos até hoje, e estes concentram-se essencialmente sobre a questão da multiculturalidade nas escolas e nos programas curriculares. A escolha da teoria utilizada como pano de fundo no meu trabalho prende-se por um lado com o facto de ser bastante completa quanto ao uso de variáveis de análise, e por outro lado com o facto de ter sido utilizado com intensidade pelos investigadores nos Estados Unidos nesta última década. Assim, esta teoria, a chamada teoria da assimilação segmentada, parte do princípio que de facto existe assimilação entre os jovens, filhos de imigrantes, mas uma assimilação que se faz dentro de um determinado segmento da comunidade imigrante e da sociedade de acolhimento. Portes e Zhou (1993) procuraram demonstrar que a maneira como os primo-imigrantes se adaptaram na sociedade de acolhimento criou diferentes oportunidades e capital social sob a forma de empregos étnicos, redes e valores que, por sua vez, criaram diferentes trampolins para a segunda geração. São apontados três diferentes caminhos por onde enveredam os filhos de imigrantes. Um deles pode ser a aculturação no chamado mainstream cultural; outro caminho pode ser a inserção numa subclasse economicamente desfavorecida; e por último temos ainda uma ascensão económica rápida com a preservação deliberada dos valores da comunidade imigrante. É claro que estes padrões foram detectados num contexto totalmente diferente do contexto português, que é o contexto de um país com uma estrutura de oportunidades no mercado de trabalho diferente do nosso, estou a falar dos Estados Unidos, onde também a discriminação racial está presente nas várias esferas da vida pública. Resta ainda saber se podemos falar em Portugal de uma subclasse.

Vários factores ligados á comunidade imigrante e à sociedade de acolhimento estão por detrás desta inserção, a saber: uma diferenciação interna de classe<sup>1</sup>; a qualidade dos recursos disponíveis<sup>2</sup>, o tipo de recepção por parte da sociedade de acolhimento; o grau de concentração espacial e o tempo de residência.

<sup>1</sup> Quanto maior a diferenciação de classe da comunidade imigrante, maior o acesso a determinados recursos e informações.

<sup>2</sup> Que depende, entre outros factores, da estrutura de classe da comunidade imigrante: «As important as social capital is the quality of the resources that can be tapped through the network. Interpersonal networks are distinguished as much by their ability to generate a sense of cohesion as the extent to which they can



---

parlay group membership and mutual assistance into worthwhile jobs and knowledge. »(Fernandez Kelly:35, in *The new Second Generation*, Alejandro Portes (ed.), New York: Russell Sage Foundation, 1996).

IV Congresso Português de Sociologia

2

Estes diversos factores, combinados entre si, vão permitir aos membros das comunidades em questão de aceder a diferentes redes sociais, a um determinado capital social e a uma determinada identidade étnica. Os agentes activos neste processo são o núcleo familiar, que funciona aqui como a instância mediadora entre a comunidade e o meio envolvente mais próximo, a inserção da família numa das esferas da comunidade imigrante, a inserção dessa esfera na comunidade, e a inserção da comunidade imigrante na sociedade de acolhimento. As escolas apresentam-se aqui como a arena de encontros de várias culturas e perspectivas, encontros estes nem sempre felizes.

O desempenho escolar dos filhos de imigrantes será, portanto, influenciado e determinado por estes factores. Uma das mais tradicionais explicações encontradas na sociologia da educação para o sucesso escolar dos jovens é o capital humano, mais particularmente o nível educacional dos pais, havendo assim reprodução social como apontam os trabalhos de Pierre Bourdieu neste domínio. Esta teoria cai no vazio quando nos deparamos com uma realidade que contradiz totalmente esta perspectiva, estou a falar de filhos de imigrantes no ensino superior que, para além de terem pais com qualificações escolares mínimas, vivem em bairros degradados na Área Metropolitana de Lisboa. O que poderá explicar o sucesso escolar destes jovens? Aqui, temos a ajuda de duas teorias, que já foram directa ou indirectamente referidas anteriormente. A primeira teoria dá ênfase à importância do capital social, entendida aqui como o grau de interpenetração das diversas famílias na comunidade que permite o controlo parental e o acesso a determinados recursos e informações.

A segunda teoria dá mais ênfase aos modos de incorporação das comunidades imigrantes, à sua história migratória e ao contexto de receptividade por parte das instituições da sociedade de acolhimento.

Não me é possível apresentar resultados, mesmo que preliminares, do trabalho de campo efectuado nestes últimos meses, onde pude entrevistar 14 jovens, filhos de imigrantes provenientes dos meios mais pobres da sua comunidade de origem no ensino superior. Sete eram de origem cabo-verdiana, sete de origem indiana/hindu.

Várias questões se colocam aqui. Para começar podemos interrogar-nos sobre o papel da etnicidade no desempenho escolar e na inserção da segunda geração de imigrantes. Será este um factor que explique as diferenças existentes entre as várias comunidades imigrantes? Ou teremos que dar mais atenção às políticas que agora estão a emergir no domínio da imigração? De acordo com as teorias avançadas anteriormente, parece-me que há uma conjugação destes dois elementos na explicação das diferenças na inserção das comunidades e dos seus filhos na sociedade portuguesa. Outro ponto que surge é saber até que ponto os currículos alternativos, multiculturais têm à luz da teoria da assimilação segmentada algum viabilidade, com efeito, os jovens entrevistados conseguiram vingar escolarmente sem a ajuda de uma discriminação positiva dentro do recinto



escolar.

Penso que estas são algumas reflexões interessantes que posso adiantar nesta comunicação.

por Ana Pires Sequeira

(Docente do Departamento de Línguas  
da ESE de Setúbal)

## Manuais Escolares... por onde paira a multiculturalidade?

**O tema escolhido poderia colocar-nos várias questões. Logo à partida poderia ser o porquê de falar deles? A comunicação social tem-se encarregado de os pôr na ordem do dia e, em particular, no início deste ano lectivo? Será só porque são um peso na bolsa dos encarregados de educação?**

Mais e mais questões poderiam ser levantadas...

São materiais pedagógicos geradores de mudança? Fomentadores de interdisciplinaridade? São indispensáveis ao professor, como livro único, numa sala de aula? Abordam temáticas pertinentes às crianças e aos jovens? São supervisionados por especialistas consoante a área científica? Incorporam os estudos mais recentes de como conceber e elaborar manuais escolares?

Estou certa de que cada leitor poderá reflectir sobre cada uma destas questões. Questionar-se em relação a outras...

Há já alguns anos escrevia, com alguma preocupação, que: *Aos professores cabe escolher os manuais a adoptar; às crianças cabe “carregar” com eles.* Agora, volvidos quase quinze anos, o “peso” continua e, talvez, até tenha aumentado... Engraçado, pensamos que evoluímos e, regredimos... e, aí está um estudo publicado na revista *Teste Saúde* nº 45 (Outubro/Novembro de 2003) *Mochilas - Peso a mais*, alertando-nos, nomeadamente, para que *...as consequências para a saúde são inevitáveis, sobretudo ao nível da coluna vertebral e da estrutura óssea.*

Contudo, há mudanças ou se quisermos inovações! Quem, ainda, não viu os “catraios” puxando umas malinhas a caminho da escola?

Sim, os manuais e todo o material utilizado nas nossas escolas sensibilizaram os comerciantes do ramo... lança-se no mercado uma versão “pedagógica” das malas de viagem!... Interessante, apercebermo-nos como o “negócio” da Educação e dos manuais em particular, tem ramificações em tantos outros campos... e, mais interessante se torna constatar, mesmo ao “adicionarmos” o conhecimento de como a Educação tem sido tão menosprezada pelos sucessivos governos deste país que, isto gera “alimento” a alguns... “desfalca” a bolsa de outros... e, causa “danos” em muitos mais...

As questões colocadas poderiam induzir a problemática se **sim** ou **não** aos manuais escolares. Não é o objectivo deste breve artigo, pretende-se só levantar algumas hipóteses de reflexão sobre





esta temática tão abrangente e presente no quotidiano de tantos! Temática para a qual, enquanto educadores, devemos estar sensibilizados, adquirir e desenvolver competências de modo a olharmos criticamente para os diferentes produtos (leia-se manuais) que proliferam no mercado!

Este “olhar” crítico pode, ainda, assumir outra perspectiva e com ela adquirir uma nova abordagem, a do título acima enunciado: *manuais escolares... por onde paira a multiculturalidade?*

Este título surge a propósito de um trabalho realizado em parceria com outro colega e com um grupo de alunos da Escola Superior de Educação de Setúbal.

O desafio era tentar uma breve abordagem aos manuais do 1º Ciclo do Ensino Básico, em particular os de Língua Portuguesa e do Estudo do Meio, numa perspectiva multicultural. Os alunos pareciam interessados, a demonstrá-lo havia uma variadíssima panóplia de manuais espalhados pelas diferentes mesas de trabalho... A “análise” incidia sobre os textos e as imagens, tendo em conta algumas variáveis étnico-culturais, nacionalidade, classe social, género, religião, língua, deficiência...

Os grupos de trabalho iniciaram, analisaram e apresentaram os resultados possíveis ao tempo disponível e aos saberes já adquiridos!

Foi muito estimulante observar como o confronto com “essa realidade” denominada manuais escolares, os deixou perplexos perante o “encontrado”!

Não vou sujeitar o leitor ao enunciar de todos os pormenores. Contudo, há que realçar que, mais uma vez, os manuais “analisados” e em vigor no ano lectivo presente descurem, de um modo geral, uma abordagem multicultural. Qualquer imagem com cariz religioso reporta-se à religião católica, a língua portuguesa é assumida como língua materna de todo o público escolar, a deficiência não existe, ou melhor pode aqui ou ali surgir uma criança de cadeira de rodas, os rapazes continuam a jogar à bola e as raparigas não só usam “lacinhos” como brincam com bonecas e ajudam a mãe em casa, é raro algumas das tarefas domésticas não serem atribuídas às mulheres, as profissões além de não serem representativas da população portuguesa induzem a estereótipos de género. A nacionalidade pouco é abordada, surgindo, por vezes, a letra do hino nacional e a imagem da bandeira desenhada sem o recurso a uma imagem real. A diversidade cultural e étnica, cada vez mais patente na sociedade portuguesa e nas escolas em particular, leva a perguntar de novo: *onde paira a multiculturalidade?*

### **Seminário de contacto Anglo-Português “Faça uma Parceria”**

**British Council Lisboa, 13-15 de Fevereiro 2006**

O seminário contará com a presença de representantes de 12 escolas portuguesas da área da grande Lisboa, e de 12 escolas inglesas da região de Norfolk, onde o número de crianças portuguesas a frequentar o sistema de ensino britânico tem aumentado substancialmente nos últimos anos.

A ideia deste seminário surgiu na sequência de uma visita preliminar de um grupo de nove professores ingleses a quatro escolas da região de Lisboa em Outubro de 2005. A visita incluiu dois dias passados nas escolas, aulas conjuntas em Português e Inglês em várias áreas do



currículo, e permitiu uma riquíssima troca de ideias e experiências entre professores sobre os temas chave da visita (inclusão, multiculturalismo e abandono escolar). O grupo considerou a experiência tão positiva e enriquecedora que não hesitou em divulgá-la junto das autoridades educativas locais, das escolas de Norfolk e do *Department for Education and Skills* (DFES), Ministério da Educação britânico.

Nesta próxima visita, igualmente apoiada pelo DFES, assim como pelo British Council Reino Unido e British Council Portugal, são doze os professores, representantes de igual número de escolas de todos os ciclos educativos, que terão a oportunidade de conhecer melhor as escolas portuguesas e desenvolver vários tipos de projectos e parcerias.

Os **objectivos** do evento incluem:

- Conhecer melhor as origens geográficas, económicas, sociais e culturais das crianças portuguesas que frequentam as escolas em Norfolk, com vista a proporcionar-lhes apoios educativos adequados às suas circunstâncias
- Conhecer de perto a forma como as escolas portuguesas lidam com situações de abandono escolar, inclusão/exclusão, multiculturalidade, integração/interacção com a comunidade, dificuldades de aprendizagem, apoio aos alunos, para efeitos de troca de experiências, impressões e estratégias sobre boas práticas
- Desenvolver, ou reforçar, caso já existam, parcerias com escolas portuguesas, com vista à definição de projectos entre as mesmas, entre alunos e entre professores
- Contacto com alunos, e, se possível, dar uma aula conjunta com um colega português numa disciplina do currículo, a especificar
- Comparar a experiência das escolas de Norfolk que recebem alunos portugueses radicados no Reino Unido com experiências semelhantes por parte de escolas portuguesas que acolhem alunos provenientes de países estrangeiros.

O evento articula uma série de sessões no British Council com estadia de aproximadamente um dia e meio nas escolas portuguesas. A constituição de novas parcerias entre escolas portuguesas e inglesas procura contribuir para o estreitamento e reforço das relações entre Portugal e o Reino Unido na área da educação.





---

Referências Bibliográficas:

- [www.aps.pt/ivcong-actas/Acta053.PDF](http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta053.PDF) (17/05/2006)
- [www.ics.ul.pt/publicacoes/analisesocial/recensoes/166/lalanda.pdf](http://www.ics.ul.pt/publicacoes/analisesocial/recensoes/166/lalanda.pdf) (17/05/2006)
- <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=624> (17/05/2006)
- [www.apagina.msnet.com.pt/2005/11/multiculturalidade-e-educao.html](http://www.apagina.msnet.com.pt/2005/11/multiculturalidade-e-educao.html) (17/05/2006)
- [www.universia.pt/servicos\\_net/informacao/noticia.jsp?noticia=34832](http://www.universia.pt/servicos_net/informacao/noticia.jsp?noticia=34832) (17/05/2006)
- [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_interculturalidade.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html) (17/05/2006)
- <http://ogintonico.weblog.com.pt/arquivo/2003/12/multiculturalid.html> (17/05/2006)
- [http://jpn.icicom.up.pt/2005/11/14/teixeira\\_lopes\\_defende\\_curruculos\\_abertos.html](http://jpn.icicom.up.pt/2005/11/14/teixeira_lopes_defende_curruculos_abertos.html) (17/05/2006)
- [www.aps.pt/ivcong-actas/Acta062.PDF](http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta062.PDF) (17/05/2006)
- <http://www.es.e.ips.pt/es.e/docentes/biogdocente/cmd/fblsouta.asp> (17/05/2006)
- [http://www.es.e.ips.pt/es.e/Opinioao/2004/op14\\_01\\_2004.htm](http://www.es.e.ips.pt/es.e/Opinioao/2004/op14_01_2004.htm) (17/05/2006)
- [www.britishcouncil.org/pt/pt-2006-06-02\\_-\\_seminario\\_de\\_contacto\\_anglo-portugues\\_-\\_faca\\_uma\\_parceria.pdf](http://www.britishcouncil.org/pt/pt-2006-06-02_-_seminario_de_contacto_anglo-portugues_-_faca_uma_parceria.pdf) (17/05/2006) CONSULTAR
- <http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=141> CONSULTAR
- (17/05/2006)

Imagens:

[http://www.planetaeducacao.com.br/new/imagens/literatura/mafalda\\_04.jpg](http://www.planetaeducacao.com.br/new/imagens/literatura/mafalda_04.jpg)