



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**INFLUÊNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL NA SALA DE
AULA: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Dissertação apresentada à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em
Educação de Infância – Área de Especialização em
Pedagogia Intercultural**

Por

Umera Zainab Assanali

Faculdade de Ciências Humanas

Dezembro, 2015



**UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA**

**INFLUÊNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL NA SALA DE AULA: UM
ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Dissertação à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de mestre em Educação de Infância – Área de Especialização
em Pedagogia Intercultural**

Por

Umera Zainab Assanali

Nome da Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Professor Doutor João Formosinho

Dezembro, 2015

AGRADECIMENTOS

A presente Dissertação de Mestrado não seria a mesma, sem:

O Professor Doutor João Formosinho pelo conhecimento que quis partilhar comigo ao longo das aulas e pela orientação nos momentos decisivos ao longo do estudo.

O professor Doutora Isabel Guerra pelo apoio incondicional o longo do estudo e por me fazer acreditar que eu era capaz.

O Professor Doutor Giménez Romero pela partilha de conhecimento, tanto presencial como através dos seus escritos, e por ser o responsável por me mostrar a importância da interculturalidade nas nossas vidas.

Ao Coordenador, ao Professor, aos Alunos e aos Pais pela disponibilidade demonstrada ao longo do estudo. Pela boa-vontade e pela empatia que se foi criando sem a qual este trabalho não teria o mesmo significado.

A Helena Bonzinho e o Daniel Zaidam pelas incontáveis conversas sobre a interculturalidade nas escolas que conhecemos e pelo vasto conhecimento que quiseram partilhar.

A Sabrina Sacoor, a Aurea Curado, a Nadia Sacoor e a Inês Câmara, minhas colegas do Mestrado de Educação de Infância pela união, pelas partilhas, pelas confissões e pelas conquistas que entre dias bons e maus conseguimos alcançar.

A Joana Henriques, a Ana Rita, o Manuel Frazão e o Heitor Agrochao pela paciência, pela boa vontade e pelo carinho com que me ajudaram com o presente estudo.

O Miguel Agrochao pelo suporte emocional, pelas constantes reflexões críticas, pelo companheirismo a cada passo desta jornada.

Um muito obrigada a todos estes e aos que me acompanharam nesta jornada e tornaram possível a concretização de mais um objetivo na minha vida.

RESUMO

O presente estudo situa-se no âmbito da pedagogia intercultural com enfoque na diversidade cultural na sala de aula e na perceção de alunos, pais e professores sobre essa mesma diversidade. Num contexto de globalização, a presente investigação centra-se na abordagem de diferentes perspetivas (multiculturais e/ou interculturais) em contexto de sala de aula (cf. Banks 1993, mencionado por Formosinho 1997) e no aproveitamento da diversidade cultural como fator enriquecedor (cf. Giménez, 2002; Dewey, 1971).

Trata-se de uma investigação qualitativa e, portanto, faz uso da metodologia inerente a este tipo de investigação, desenvolvendo-se através do Estudo de Caso (cf. Stake, 2012) com carácter instrumental (cf. Amado, 2012) através da análise documental, da observação participante e da entrevista (cf. Guerra, 2012). A ética do estudo cumpre-se pela garantia de anonimato dos alunos, dos pais, dos professores e do estabelecimento de ensino.

O estudo revela que apesar do enraizamento em Cascais, os alunos descendentes de imigrantes vivem entre duas culturas, constituindo o mundo de casa “próximo” a “semelhante” do país de origem dos pais. Na escola, os diversos alunos são confrontados com um currículo uniforme com meros ajustamentos associados ao seu referencial de socialização primária. Verifica-se também que a relação entre a escola e as famílias não é plena mas sim marcada pela presença dos pais apenas para conhecimento dos resultados académicos.

Palavras-chave: Imigração, Emigração, Diversidade Cultural, Interculturalidade, Educação Intercultural

ABSTRACT

This study is about intercultural pedagogy, focusing on cultural diversity in the classroom and the perception of students, parents and teachers on this very diversity. In a context of globalization, this research focuses on the approach from different perspectives (multi-cultural and / or intercultural) in the classroom context (cf. Banks 1993 mentioned by Formosinho 1997) and the use of cultural diversity as an enriching factor (cf. Giménez, 2002; Dewey, 1971).

The research is qualitative, therefore makes use of the methodology inherent in this type of research, thus developing through the Case Study (cf. Stake, 2012) with contributing character (cf. Amado, 2012) of documental analysis, participant observation and interviewing (cf. Guerra, 2012). The ethics of this study is fulfilled by the guaranteed anonymity of the students, parents, teachers and the school.

The study reveals that in spite having basis in Cascais, the descendants of immigrants tend to live between two cultures, whereas their home is much "like" the country of origin of their parents. At school, many students are faced with a uniform curriculum with mere adjustments associated within its framework of primary socialization.

It is also apparent that the relationship between the school and families is not fully developed but marked by parental presence only when the academic results are published.

Keywords: Immigration, Emigration, Cultural Diversity, Intercultural, Intercultural Education

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	7
ÍNDICE DE TABELAS	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTO	16
Parte I – Portugal e a diversidade	16
1. As mobilidades no mundo moderno: factos, causas e políticas	16
2. As Migrações constroem Sociedades Multiculturais.....	18
3. Políticas de imigração internacionais e nacionais: enquadrar os movimentos migratórios.....	24
4. Portugal Multicultural	27
4.1 País de emigração e de imigração	27
4.2 A moldura legal	33
Parte II – A escola e a diversidade	36
1. Evolução e organização da escola em Portugal.....	36
1.1 Retrospectiva histórica: escolaridade obrigatória da 1ª República à atualidade.....	36
1.2 Políticas públicas na educação perante a diversidade.....	38
1.3 Medidas nacionais para reforçar a educação para a diversidade cultural	42
2. Diversidade na educação	43
2.1 Da educação multicultural à educação intercultural	43
2.2 Recursos pedagógicos para uma escola intercultural	45
2.3 Desafio à formação dos Professores numa escola uniforme.....	49
2.4 Interações entre professores, alunos e pais na diversidade cultural.....	51
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	55
1. Objetivos e objeto do estudo: num contexto etnoculturalmente diferenciado.....	55
2. Paradigma de investigação: qualitativo	56
3. Método de investigação: estudo de caso.....	59
4. Técnicas de recolha de dados: análise documental, entrevista e observação participante	61
5. Procedimentos de tratamento, análise e interpretação dos dados	63
6. Credibilização da investigação: protocolos de triangulação.....	63
7. Etapas de investigação.....	64

7.1 Seleção e negociação dos contextos e dos participantes.....	64
7.2 Aplicação das técnicas de recolha, tratamento, análise e interpretação de dados.	66
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	67
1. Caracterização do contexto educativo: um agrupamento de média dimensão	67
2. Caracterização do pessoal educativo: uma relativa estabilidade e rejuvenescimento	68
3. Resultados académicos: acima da média nacional quer no sucesso quer na frequência	69
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	70
1. Família: emergindo famílias recompostas e monoparentais	70
2. Nacionalidade de alunos e pais: A socialização no país e a complexidade dos sentimentos face à origem geográfica dos pais	71
3. Imigração e enraizamento: diversidade de origens mas enraizamento em Cascais ...	77
4. Estatuto Social: coexistência na heterogeneidade	78
5. Língua: a importância da língua falada em casa.....	81
6. O currículo praticado e a diversidade cultural.....	82
7. Formação e desempenho do professor perante a multiculturalidade.....	89
8. Interações positivas entre professores, alunos e pais vs. discriminação.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
BIBLIOGRAFIA	101
ANEXOS	112

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Emigração portuguesa pós-crise: saídas anuais estimadas (2007-2013)	28
Figura 2 - Taxa de escolaridade do nível de ensino superior: população entre os 25 e os 64 anos (1998-2010).....	28
Figura 3 - Principais países de destino da emigração portuguesa (2001-2008)	29
Figura 4 - Principais países de destino da emigração portuguesa, 2013	29
Figura 5 - Taxa de crescimento migratório (1992-2013)	31
Figura 6 - População estrangeira com estatuto legal de residente (1985-2013).....	32
Figura 7 - População estrangeira com estatuto legal de residência: total e por algumas nacionalidades (1960-2013)	33
Figura 8 - Descrição dos alunos e pais entrevistados face à sua origem geográfica	65
Figura 9 - Perfis dos pais e alunos entrevistados por estrutura familiar	71
Figura 10 - Perceção da ida ao país de origem de alunos nascidos dentro e fora de Portugal	73
Figura 11 - Perceção da relação dos alunos com o país de origem	74
Figura 12 - Aquisição da nacionalidade portuguesa por parte dos alunos e dos pais e a perceção dos professores	76
Figura 13 - Perceção das migrações das famílias	78
Figura 14 - Perfil das famílias em relação ao grau de instrução, situação laboral e habitação.....	80
Figura 15 - Perceção do conhecimento da língua materna por parte dos alunos.....	81
Figura 16 - Fatores de apreciação da diversidade cultural por parte dos professores e dos pais: dimensões positivas e negativas	82
Figura 17 - Perceção da abordagem da diversidade cultural na sala de aula.....	84
Figura 18 - Perceção da utilização de materiais pedagógicos diversos na escola, com enfoque na sala de aula e na ludobiblioteca	87
Figura 19 - Perceção da comemoração das festividades e do incentivo por parte do pessoal educativo para que os alunos falem a língua materna na sala de aula.....	88
Figura 20 - Perceção do conhecimento do professor titular de turma ao nível das línguas maternas e da existência de formação de professores na área da multiculturalidade	90

Figura 21 - Percepção de interação positiva entre alunos, entre professores e alunos e entre a escola e os pais	92
Figura 22 - Percepção da existência de discriminação na escola	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tipologia de modelos sociopolíticos face à diversidade sociocultural	20
Tabela 2 - Modelo bidimensional de orientações de aculturação.....	22
Tabela 3 - Modelos ideológico-normativos das cidades multiculturais	23
Tabela 4 - Diferenças entre materiais didáticos e dispositivos de diferenciação pedagógica.....	48
Tabela 5 - Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.....	56
Tabela 6 - Perfis dos entrevistados por naturalidade, nacionalidade e ligação ao país de origem.....	72
Tabela 7 - Perfis das famílias entrevistadas por habilitações escolares, profissão e propriedade.....	79

LISTA DE SIGLAS

ACIDI - Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIME - Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

AE - Agrupamento de Escolas

DDP - Dispositivos de Diferenciação Pedagógica

EB1 - Ensino Básico - Primeiro Ciclo

I.P. - Instituto Público

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE - Instituto Nacional de Estatística

ME - Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PII - Plano para Integração de Imigrantes

SASE - Serviço de Ação Social Escolar

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

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

UNRIC - Centro Regional de Informação das Nações Unidas

INTRODUÇÃO

A realidade de Portugal como país de migração (emigração e imigração), coloca a sociedade perante a presença e interação de cidadãos de diversas nacionalidades. Nesta, multiplicidade de culturas a comunicação intercultural é uma necessidade essencial para a coexistência, a compreensão e a coesão social. Numa sociedade intensamente diversa, novos estilos e modos de vida emergem (cf. Carneiro, 2008) pois, como se sabe, a diversidade é um termo com muitas variações nos seus diferentes níveis de profundidade e nas diferentes especificidades.

Nesta nova sociedade multicultural a escola é um instrumento importante para, a partir da realidade multicultural, criar comunidades interculturais. Perante estes desafios impostos por uma população escolar cada vez mais diferenciada, a escola deve ser compreendida e avaliada num quadro de respeito mútuo de modo a contribuir para o sentimento de pertença do indivíduo ao grupo, à escola e à sociedade (cf. Giménez, 2010).

O movimento de abrir esta escola de massas homogénea (cf. Formosinho, 1980) para um universo de crianças muito heterogéneo levanta aspetos importantes e complexos, como: aprendizagem da língua da escola recetora; respeito e valorização positiva da(s) língua(s) própria(s) dos novos alunos; adaptação escolar e curricular; formação de professores para gerir a nova realidade sociocultural; e envolvimento dos pais ou encarregados de educação (cf. Giménez, 2010).

Deste modo, é necessário realçar que a língua é um produto da cultura, mas esta não existiria se a humanidade não tivesse a possibilidade de desenvolver um código articulado de comunicação oral. Ainda *«que embora cultura e língua não existam independentemente, elas não são homólogas»* (Megale, 2009:93). A língua constitui *«o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir»* (Carneiro, 2008:83). Como é sabido, a língua constitui o âmago da identidade dos povos e da afirmação das comunidades (cf. Carneiro, 2008). Neste sentido, é significativo para o aluno viver num contexto que lhe possibilite partilhar a sua língua com a restante comunidade escolar.

Uma gestão flexível do currículo também pode ser uma forma de edificar uma procura de diferenciação, tendente à adequação do processo educativo aos alunos etnoculturalmente diferenciados, de forma a torná-lo pertinente e significativo, para quem aprende, bem como contribuir para a valorização de saberes de que os alunos são portadores (cf. Freire, 1970; Perrenoud, 1984; Zeichner, 1993 mencionado por Cortezão, 2012). As crianças participam mais ativamente em espaços, tempos, interações, atividades e projetos que incluam para além da sua, outras convicções ou princípios culturais (cf. Oliveira-Formosinho, 2013). Para isso, é pertinente criar-se um enquadramento rico em materiais que sirvam para refletir a valorização pela diversidade e que promovam a identidade pessoal e cultural das crianças.

Nesse sentido, cabe ao professor escolher uma prática pedagógica que permita aos seus alunos uma verdadeira convivência e troca de experiência para que, no final, todos saiam ganhadores (cf. Dewey, 1952). É preciso reconhecer que a educação deve basear-se na experiência pessoal e que se efetiva nas relações que as pessoas estabelecem como seres competentes e, assim, permitir uma aprendizagem contínua e interativa onde cada diferença fomente uma maior consciência de si próprio e do mundo (cf. Dewey, 1952).

Consciente de que a abordagem intercultural é um novo paradigma em ascensão e construção e, como tal, ainda não está consolidado e muito menos fechado em qualquer um dos seus termos, Giménez (2010), acha que é imperioso incentivar uma prática educativa inclusiva e criativa (cf. Giménez, 2010). Esta prática inclui repensar a escola e o lugar do professor em vários sentidos: a escola como organização que para além de espaço de aprendizagem, seja promotora de trocas significativas e reconhecimento da importância do outro; orientada por profissionais em permanente reelaboração de suas práticas, com capacidade de abertura ao novo e sobretudo, consciente da necessidade de adequarem os respetivos percursos de vida (o que inclui, naturalmente, a profissão) (cf. Afonso e Cavalcanti, 2006).

Em conformidade, não se deve tomar as tendências assimilacionistas como superadas. Os professores têm a estrita obrigação de rever a visão da evolução da história e do desenvolvimento da sua prática educacional, ultrapassando as conceções unilineares,

pois «*superar o assimilacionismo não se faz em detrimento da defesa da unidade do currículo, da singularidade do projeto educativo da escola, etc.*» (Giménez, 2010:61).

No que diz respeito à relação escola-família verifica-se que, apesar de se ter dado um primeiro passo significativo no ano de 1976, aquando da consagração da necessidade proclamada pela Constituição Portuguesa, esta ainda é marcada pela pontualidade, consubstanciando-se quase exclusivamente nas conhecidas “reuniões de turma” no final de cada período escolar.

Segundo Canário, na conferência “*Escola/Família/Comunidade, para Uma Sociedade Educativa*” um dos problemas da escola é «*o de ter assumido o monopólio da educação, impondo um importante constrangimento mental, que consiste em ter da educação uma ideia que é reduzida ao universo escolar*» (Canário, 2007:112). No entanto, as escolas não mudam sozinhas. Nesta necessidade de transição, vários fatores funcionam como obstáculo a um efetivo relacionamento. São exemplos: a falta de tempo e/ou de disponibilidade dos pais e/ou dos professores; a desconfiança mútua; a diferente perceção de prioridades; o tipo de linguagem (formal) utilizada por grande parte dos professores; a disputa de poderes; e as diferentes tradições (cf. Villas-Boas, 2001).

A presente Dissertação de Mestrado pretende, através de uma conscientização crítica, promover a transformação de uma educação uniforme com população multicultural numa educação pluralista. É urgente mostrar ao corpo docente e à sociedade civil a sensibilidade desta temática e a importância crescente da existência de práticas conformes com os contextos de diversidade cultural, visando a integração através de uma escolarização vocacionada para o sucesso que desde muito cedo se preocupe com o convívio na diferença. Assim, pretende-se estudar a “*perceção de alunos, pais e professores sobre a influência da diversidade cultural na sala de aula*”.

O acento tónico está colocado na diversidade cultural na sala de aula e na perceção de alunos, pais e professores sobre essa mesma diversidade. Pretende-se verificar, em concreto, se existem semelhanças na opinião dos entrevistados sobre a apreciação da diversidade cultural na sala de aula; perceber se a abordagem de diferentes perspetivas (multiculturais e/ou interculturais) é sistemática em contexto de sala de aula; analisar se

o convívio entre alunos de diferentes culturas é aproveitado como fator enriquecedor do desenvolvimento dos próprios; e identificar interações positivas entre alunos, pais e professores, num quadro de diversidade cultural.

Para tal, a investigação recorre ao “estudo de caso” para que através de “uma unidade” em particular se possa atingir um conhecimento mais profundo numa perspetiva construtivista (cf. Stake, 2012). Para a recolha de dados, a investigação recorre à entrevista (técnica central utilizada neste estudo), à observação participante e à análise documental. Para o tratamento, análise e interpretação dos dados o estudo recorre à análise de conteúdo.

A presente Dissertação de Mestrado está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e o contexto da problemática abordada, refletindo a revisão da literatura realizada. Composta por duas partes, a primeira aborda Portugal como um país que, influenciado pelas migrações, é considerado multicultural. Neste país, entram e saem portugueses e estrangeiros num permanente sistema de trocas cujos movimentos são balizados pelas políticas internacionais e nacionais. A segunda parte, que retrata a escola num mundo diverso, começa por abordar a evolução da escolaridade obrigatória em Portugal (cf. Formosinho, 1988) e as principais políticas públicas na educação perante a diversidade. Aborda, ainda, a necessidade de transformar a educação multicultural numa educação intercultural, passando-se a desenvolver um efetivo “convívio intercultural” (cf. Giménez, 2010), partindo da experiência de cada um (cf. Dewey, 1952) e recorrendo a dispositivos de diferenciação pedagógica (cf. Cortesão, 2012). O estudo considera, também, o desafio colocado aos professores monoculturais numa escola uniforme bem como as interações entre professores, alunos e pais na diversidade cultural.

O segundo capítulo expõe a metodologia de investigação utilizada neste estudo de caso, enquadrada no paradigma qualitativo que fundamenta as escolhas realizadas no desenvolvimento da investigação, bem como objetivos, objeto, técnicas de recolha e de análise de dados e etapas de investigação.

O terceiro capítulo evidencia o contexto de investigação, através da caracterização do contexto educativo, do pessoal educativo e dos resultados académicos.

O quarto capítulo expressa a análise do conteúdo das entrevistas e as considerações finais que aborda crianças numa sociedade multicultural com uma escola homogénea.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTO

Parte I – Portugal e a diversidade

1. As mobilidades no mundo moderno: factos, causas e políticas

Devido a vários fenómenos, tais como globalização, migrações internacionais e nacionais, conflitos internacionais, construção da Europa Social, crescimento da população mundial tem-se verificado um aumento sem precedentes dos contactos entre as culturas, contribuindo para a diversidade cultural das sociedades contemporâneas ao nível da nacionalidade, língua, etnia, religião, origem regional, classe social e género (cf. Formosinho, 1997).

«Ignorar o passado e começar tudo de novo, a cada momento, é ignorar a natureza humana que constrói identidade(s) e cultura(s) a partir da memória. Ignorar o futuro, é retomar a cada momento o passado como única configuração do presente, é ignorar a liberdade criativa individual e coletiva que desafia à participação na construção do mundo» (Oliveira Formosinho, 2007:7).

De facto, segundo dados oficiais da OCDE (2009), só na última década, mais de cinco milhões de pessoas atravessaram anualmente fronteiras internacionais para irem viver num país desenvolvido. Tal como Manuel Barbosa (2012) refere no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2009, a tendência é sobretudo marcada pelas deslocações do Sul para o Norte e dos países mais pobres para os países mais ricos. Esta opinião é reforçada através dos resultados expostos pelo Centro Regional de Informação das Nações Unidas (UNRIC) quando expõe que em 2006; 1 em cada 3 migrantes vive na Europa; e cerca de 1 em cada 4 vive na América do Norte.

A concentração de migrantes internacionais no mundo desenvolvido é cada vez maior, tendo aumentado de 53% em 1990 para 61% em 2005. Estes 61% correspondem a 191 milhões dos quais 6 em cada 10 migrantes vivem em países desenvolvidos (64 milhões na Europa, 44,5 milhões na América do Norte, 4,7 milhões na Austrália e Nova Zelândia, e 2 milhões no Japão) e 7 em cada 100 são refugiados. Quase metade dos migrantes mundiais são mulheres e mais de metade encontram-se em países desenvolvidos.

Dados ainda mais recentes das Nações Unidas atualizam estes movimentos migratórios internacionais para 232 milhões em 2013, perfazendo 3,2% da população mundial.

Em particular a Europa em 2008 tem 20 milhões de estrangeiros em seu território ainda com a sua nacionalidade de origem. No entanto, se contarmos com a naturalização¹ ou dupla nacionalidade certamente este número duplicaria (cf. Guerra, 2008).

No entanto, as profundas transformações que a realidade tem sofrido tanto associadas à globalização (económico-político) como à desconstrução das representações do mundo dominante, durante o século XX, não podem ser reduzidas ao «desafio ao multiculturalismo» nem associar à desfragmentação das sociedades às migrações (cf. Guerra, 2008).

«Para entender os fenómenos migratórios e as políticas que deles decorrem seria necessário um olhar global para onde se situa a sua génese. A contradição entre o discurso político e os factos migratórios, em larga medida incontroláveis, deveria levar à constatação de que o lugar onde se estão a tentar solucionar os problemas (controlando as vagas migratórias) não é o lugar onde os problemas se colocam (desigual desenvolvimento entre países e regiões). Hoje em dia, unidade nacional e mundialização não coincidem e estes fenómenos não são resolúveis à escala nacional, exigindo crescentemente a intervenção das instâncias de política internacional.) [...] Não que a dimensão nacional não seja essencial, em nome da necessidade de gerar uma consciência cívica forte que permita a cada um sentir-se membro da sociedade local seja qual for a sua origem, cultura ou pertença étnica, mas porque as tendências de mobilidade populacional são, em larga medida, a ponta de cima do iceberg das desigualdades de desenvolvimento.» (Guerra, 2008:107,108)

São vários os fatores que levam a esta mobilidade, mas nem sempre fáceis de conhecer pois estão interpenetrados. Transversal a várias partes do mundo, as principais causas que levam à migração² estão relacionadas com motivos de origem económica, política, de emergência³, étnico-cultural, migrações de quadros bem como especialistas. Destas deslocações, as mais predominantes são as associadas à origem económica, afetando os países mais pobres ou menos desenvolvidos e incidindo, maioritariamente, nas classes sociais mais desfavorecidas. Para tentar explicar os fatores que levam ao aparecimento das migrações, surgiu, em meados do século XIX, a teoria baseada em fatores de atração e repulsão, tendo em conta os fatores que afastavam as pessoas do seu local de

1 Naturalização: aquisição de nacionalidade do país estrangeiro onde se reside.

2 Migração: deslocamento de um indivíduo de um espaço geográfico para outro, de forma temporária ou permanente.

3 Motivos de emergências: estão associados aos desastres naturais.

origem e os que as atraíam para outros locais. Este modelo de atração/repulsão criado por Ravenstein (1885) que ainda é considerado atual (cf. Araújo, 2008), considera que os fatores de repulsão (aqueles que estimulam um migrante a deixar seu lugar de residência) são principalmente de natureza económica e incluem a falta de acesso ao uso da terra (escassez de terras), terras improdutivas, catástrofes naturais, falta de emprego, salários baixos, fomes e crescimento populacional. Os fatores de atração (aqueles que atraem os migrantes para um país) constituem: oportunidade ao emprego, salários elevados, vantagens da vida urbana (ao contrário da presumida estagnação vivida nas zonas rurais), desenvolvimento da tecnologia e desenvolvimento do comércio.

Quaisquer que sejam os motivos que possam influenciar a deslocação dos indivíduos de um para outro lugar, a questão do ajustamento a um novo meio ambiente constitui um dos aspetos fundamentais relativos ao processo migratório. Dividem-se em dois conjuntos os fatores que intervêm no processo de ajustamento dos imigrantes. São eles, os que dizem respeito às características individuais dos cidadãos migrantes e os que se relacionam com características fundamentais do país de origem e do país recetor (a nível demográfico e económico-social).

2. As Migrações constroem Sociedades Multiculturais

Estes movimentos “misturam” uma diversidade de culturas⁴, modos de vida e estruturas familiares. As sociedades europeias, tornam-se sociedades complexas, não sendo nem idênticas nem estanques, mas sim o produto de uma história de contactos, convivências, movimentações, acordos e desacordos, onde se cruzam pessoas com uma grande diversidade. Estes diferentes comportamentos coexistem e também são interpretados de diferentes modos, onde cada um observa de acordo com a sua bagagem individual, social, cultural. Estas sociedades são também o resultado de um polo de atração para aqueles que um dia se viram perante a oportunidade de ter uma vida melhor. E como Morin (1973) relembra, é através da herança cultural que é assegurada ao indivíduo, «*a sua orientação, o seu desenvolvimento de ser social*» (Morin, 1973:165).

4 Cultura é «*um conjunto ligado de maneiras de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizadas que, sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem, de uma maneira simultaneamente objetiva e simbólica, para organizar essas pessoas numa coletividade particular e distinta*» (Guy Rocher 1981 citado por Villas-Boas, 2001).

As várias culturas são socialmente apreendidas e partilhadas, englobando quer as produções não materiais do ser humano, como a sua linguagem, ideias, costumes, crenças e hábitos, bem como as produções materiais que realiza, em consequência e em referência à sua cultura não material. E porque as sociedades não são estanques, a cultura é um mecanismo dinâmico e adaptativo.

Como refere, António Sota Martins,

«[...] a cultura é acima de tudo normativa. É através dela que apreendemos o que está certo e o que está errado e a maneira pela qual as coisas devem ser feitas, através de «padrões de conduta» que não são mais do que padrões culturais regulamentadores do comportamento social. Sendo a parte apreendida da personalidade, a cultura dá sentido à forma como os indivíduos agem em sociedade, comportando-se de acordo com as normas e valores, ordenados e expressos por uma linguagem simbólica, que expressam o estilo de vida dos grupos em que está inserido» (Martins, 2008:67).

No entanto, nem tudo é cultural. Apesar de marcar efetivamente muito o que somos Giménez (2003) ressalta a importância de se ponderar adequadamente o peso do fator cultural: o que “a mais” pode conduzir a explicações falsas e aumento de divisões, “de menos” pode levar-nos à insensibilidade e ao conhecimento redutor e simplista. Deste modo, sentiu a necessidade de identificar uma variedade de fatores que estão presentes, nomeadamente, fatores pessoais (aspectos de personalidade, individuais ou psicológicos) situacionais (contexto, desde a família ao envolvimento urbano, à estrutura social, à área política e ao debate ideológico na sociedade; desde o contexto regional ao nacional e ao internacional) e culturais (normas, valores e crenças que o indivíduo adquire mediante aprendizagem no processo de socialização (cf. Giménez, 2003). E consequentemente *«[...] na diversidade residem as possibilidades de progresso da humanidade [...]»* (Rowland, 1987 citado por Cortezão e Stoer, 1996:36) uma vez que o progresso deriva do contacto e convívio entre diferentes culturas e porque através da diversidade torna-se possível a compreensão das culturas e consequentemente a valorização da perspetiva interculturalidade em detrimento da discriminação e da segregação.

Neste processo, Giménez (2010) apresenta o que para si são os modelos sociopolíticos tendo em conta a diversidade cultural emergente no mundo atual.

Tabela 1 - Tipologia de modelos sociopolíticos face à diversidade sociocultural

EXCLUSÃO Racismo, Xenofobia, Anti- semitismo, Apartheid, Holocausto, etc.	Discriminação do Outro (tratamento desigual)	Legal	Leis discriminatórias
		Social	Práticas discriminatórias
	Segregação do Outro	Espacial	Guetos residenciais, Delimitação de espaços públicos
		Institucional	Guetização escolar, Guetização sanitária
	Eliminação do Outro	Cultural	Etnocídio, Fundamentalismo cultural
		Física	Genocídio, Limpeza Étnica
INCLUSÃO	Homogeneização	Assimilação	Anglicização, Arabização, Ladinização
		Fusão cultural	Melting Pot
	Aceitação da diversidade cultural como positiva	Pluralismo cultural	Multiculturalismo
			Interculturalismo

Fonte: Giménez (2010:30)

Este quadro demonstra os processos de exclusão e inclusão existentes. Como processos de exclusão é incluída a discriminação, a segregação e a eliminação do “outro”. Os processos de inclusão englobam a homogeneização e a aceitação da diversidade cultural como positiva. No caso do multiculturalismo e interculturalismo, estes promovem um

pluralismo cultural, que conduz a uma aceitação da diversidade existente, em todos os seus patamares, seja ela linguística, cultural, ética ou religiosa.

Deste modo, segundo Giménez (2003), o pluralismo cultural postula uma sociedade, escola (o que for) na qual as pessoas têm os mesmos direitos, obrigações e oportunidades através de uma abordagem legislativa e institucional. Onde, em simultâneo, a diferença cultural, linguística e religiosa é respeitada, partindo do princípio de que a diversidade cultural é positiva por enriquecer. Perceciona-se que cidades pluralistas não são acidentes da história. São o resultado de decisão e investimento político. Estas sociedades fomentam igual participação de todos os cidadãos na vida da nação (assegurando os mesmos direitos e deveres) e permitem a expressão de identidades culturais⁵, linguísticas e religiosas no quadro de uma cidadania partilhada. O multiculturalismo e o interculturalismo celebram o princípio da “igualdade” que combate a discriminação e o princípio da “diferença” que promove o respeito pelo “outro”. No entanto o interculturalismo celebra também o princípio da “interação positiva” (cf. Giménez, 2010).

O interculturalismo está «*no abarcar da sociedade como um todo: não é exclusivamente “assunto de e para migrantes”, “de ou para indígenas”, “de ou para minorias” sejam eles alóctones ou autóctones* (cf. Giménez, 2010:19)». Este modelo de gestão da diversidade cultural implica uma relação recíproca, dialógica, que se estabelece entre diferentes culturas. Este modelo é completamente legitimado pelo facto de cada vez mais pessoas manterem contacto com mais de uma cultura, ligando globalmente diferentes grupos de pessoas e culturas sem se fixarem propriamente em nenhum território particular.

Esta ligação global de pessoas e culturas fez Romero (2005) distinguir o conceito de coexistência do conceito de convivência. Sendo que convivência constitui a ação de conviver assim como o estabelecimento de uma relação entre os que convivem de forma harmónica e coexistência constitui a existência de coisas ou de pessoas ao mesmo tempo. Para este autor, estes dois conceitos são dois fenómenos que ocorrem ao mesmo tempo, com aspetos diferenciadores muitos claros, como: a) enquanto que a

⁵ Identidade Cultural: resulta do conhecimento que o indivíduo tem sobre ele pertencer a um ou diversos grupos sociais, isto também inclui todos os valores e significados afetivos atrelados a este pertencimento (cf. Tajfel, 1974).

coexistência assinala uma mera coincidência no tempo, a convivência supõe interação; b) enquanto que coexistência se pode aplicar também a coisas, a convivência aplica-se apenas a pessoas; c) enquanto que o termo coexistir é utilizado de forma negativa, a convivência é uma expressão com conotações positivas.

A convivência tem que ser construída e requer aprendizagem, tolerância, normas comuns e regulação de conflito. Implica adaptar-se aos outras pessoas, a outras situações, ou seja, a ser flexível.

Neste sentido verifica-se que a convivência numa cidade multicultural remete-nos para a necessidade de interação entre dois grupos: o imigrante e a sociedade de acolhimento. Na interação desenrola-se a integração que segundo Hortas (2013) refere-se a um processo que se joga sempre entre dois pilares, num deles situamos o imigrante (com as suas necessidades individuais, capacidades de iniciativa e expectativas sobre a sociedade de acolhimento) e a predisposição para fazer parte de uma nova sociedade de colhimento constituída pelos indivíduos, pelos grupos e pelas instituições. (cf. Hortas, 2013) No entanto, como destacam Boudon e Bourricand,

«[...] os indivíduos não comungam da totalidade dos elementos culturais de uma sociedade, sendo que aquilo que é a cultura dominante de uma sociedade é sempre a cultura de uma elite ou a racionalização de determinada elite em relação àquilo que deve ser comum em termos culturais» (Boudon e Bourricand, 2000:122).

Tabela 2 - Modelo bidimensional de orientações de aculturação

		Manutenção da cultura de origem	
		Sim	Não
Adoção da cultura portuguesa	Sim	Integração	Assimilação
	Não	Separação	Marginalização

Fonte: António e Policarpo (2011, 53)

A relação dos imigrantes com a sua cultura de origem e com a sociedade recetora permite uma tipologia segundo quatro orientações de aculturação: «*integração, assimilação, separação, marginalização*» (António e Policarpo, 2011:52). Nesta linha de pensamento, a integração permite o reconhecimento das duas culturas (do país de origem e do país recetor), a assimilação pressupõe apenas a cultura recetora, na separação o indivíduo afasta-se da cultura do país recetor e na marginalização o

indivíduo rejeita as duas (tanto do país de origem como do país recetor). Neste sentido, verifica-se que não será legítimo julgar como “ideal” os modelos em que os indivíduos abraçam apenas uma das culturas ou em que rejeitem as duas. Pois os grupos de pertenças são fundamentais na construção das identidades tal como estes grupos precisam de conhecer as culturas de origem ou de referência.

Os processos identitários não são desenvolvidos na vida adulta, mas na infância de cada um, embora seja uma construção permanente e para a vida toda. Sendo assim, urge a importância de formação contínua que deverá proporcionar novos e mais aprofundados conhecimentos e, simultaneamente, desenvolver a partilha de experiências dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita com ciência e consciência (cf. Morin, 1982 citado por Silva, 2002).

Tabela 3 - Modelos ideológico-normativos das cidades multiculturais

	Sem interação	Com interação
Com coexistência	Exclusão	Assimilação
Sem coexistência	Dividida	Diferença

Fonte: Guerra (2008:103)

Na relação entre as cidades, a forma como as políticas se refletem levou Alisdair Rogers, segundo Guerra (2008) a reconhecer quatro modelos ideológico-normativos das cidades multiculturais: «*a cidade da exclusão, a cidade dividida, a cidade da assimilação e a cidade da diferença.*» (Guerra, 2008:103). A cidade da exclusão e a dividida são modelos caracterizados pela não integração: no primeiro caso, uma cidade de coexistência e, no segundo, uma cidade sem coexistência (como apartheid). A cidade da assimilação e a da diferença representam entendimentos diferentes da interação cultural. E é «*claro que, subjacente a estes ideais-tipo de cidades, estão diferentes concepções sobre a multiculturalidade vivencia das pelos cidadãos e seus decisores políticos que se traduzem em políticas económicas, sociais e urbanas*» (Guerra, 2008:103).

Apesar dos debates sobre os contactos entre culturas se concretizarem nas cidades onde se reúnem os protagonistas e onde os problemas se tornam mais expressivos, este

assunto não se restringe apenas aos mesmos. No entanto, por definição as sociedades são «cosmopolitas» na medida em que «*concentram num território restrito uma grande diversidade de culturas e de meios sociais*» (Guerra, 2008:98).

A recusa da assimilação das diferenças pelo maior denominador comum (a cultura maioritária ou dominante) e a resposta política que pressupõe uma consciência identitária de pertença a uma comunidade que se revela fundamental para a sobrevivência do grupo, como tentativa de ultrapassagem da situação de desvalorização cultural em que se insere, orientam para a procura de um universalismo democrático coletivamente construído que nos permita viver em conjunto.

No entanto, para manter a harmonia das cidades, será essencial que novas ligações existam para preservar um «*equilíbrio delicado e flexível e para que cada cidade mantenha o seu carácter, a sua cultura e a sua identidade, aceitando ao mesmo tempo a sua vida própria e evolução como organismo vivo e contraditório, mas com capacidade de regulação*» (Guerra, 2008:106). Ao mesmo tempo em que há uma preocupação em criar normas e valores partilhados há, também, uma tentativa de salvaguardar uma certa singularidade, ou nacionalidade. Tal como reflete Guerra (2008) quando diz que deve haver uma diferenciação respeitosa mas dinâmica que preveja a criação de espaços, instituições e normas distintas, dentro de um mesmo território, para grupos que são diferentes por motivos sociais, culturais e religiosos.

Seja em contexto urbano ou rural, vivemos num mundo complexo, plural e em mudança e torna-se cada vez mais urgente aprendermos a conviver e a comunicar numa sociedade em que se reconheça o princípio da igualdade, o princípio da diferença e o convívio na diversidade.

3. Políticas de imigração internacionais e nacionais: enquadrar os movimentos migratórios

O crescimento dos fluxos migratórios provou a necessidade da criação de políticas associadas, começando nos anos 60 com políticas migratórias essencialmente defensivas. Com o avançar dos anos, a década de 90 foi marcada pela necessidade de desenhar políticas e orientações comunitárias reguladoras e integradoras. São várias as

convenções e declarações internacionais que enfatizam e inspiram a posição política do Estado Português em relação às populações imigradas (com afinidade ou não). Destes compromissos é possível salientar alguns, tais como:

- Convenção de Dublin (1990) uma lei da União Europeia para agilizar o processo de candidatura para os refugiados que procuram asilo político.
- Tratado de Amesterdão (1997) e o Conselho Europeu Tempere (1999) onde ficaram definidas as grandes linhas de orientação políticas pelas quais se devem guiar as políticas comunitárias de imigração, com responsabilidades partilhadas entre a União Europeia e os governos dos diversos países.
- Acordos de Schengen (2007) com o Tratado de Lisboa, as regras jurídicas do espaço Schengen foram modificadas. Reforçando a noção de um "espaço de liberdade, segurança e justiça", com o objetivo de estabelecer uma política comum no que diz respeito à emissão de vistos, cooperação policial e circulação de pessoas no espaço comunitário, entre outros.

Segundo o Observatório das Migrações, as necessidades de trabalhadores estrangeiros; as oportunidades do mercado de trabalho português; o aumento da imigração ilegal no país ao longo da década de 1990 justificou a revisão do quadro legal e a realização de dois processos de regularização extraordinária (em 1992 e 1996).

Tem-se considerado que em Portugal, as migrações têm tido um reconhecimento político e têm sido alvo de legislação específica e de vários programas de intervenção. Em 1996 foi criado o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), pela Lei Orgânica do Governo Lei n.º 3-A/96, de 26 de Janeiro. A criação do Alto-Comissário teve como objetivo acompanhar, a nível interministerial, o apoio à integração dos imigrantes, cuja presença é considerada como um fator de enriquecimento da sociedade portuguesa. Em 2002, revela-se a importância dada a este órgão pois o Alto-Comissário passa a estar na direta dependência do Primeiro-Ministro, com o carácter de estrutura interdepartamental de apoio e consulta do Governo em matéria de imigração e minorias étnicas. O ACIME tinha como atribuições, entre outras, promover a integração dos imigrantes e das minorias étnicas na sociedade, respeitando a sua identidade social e cultural bem como contribuir para a melhoria das suas condições de vida.

Posteriormente, em 2007 o ACIME passa a estar integrado na administração indireta do Estado, provido de autonomia administrativa e adquire novas competências, transformando-se, num Instituto Público (I.P.) e passa-se a designar por Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. (ACIDI). O ACIDI resultou da fusão do ACIME, da estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas, da estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas. Este I.P. tem como finalidade colaborar na conceção, execução e avaliação das políticas públicas relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões.

Mais recentemente, há uma mais profunda alteração nas funções deste organismo pois passa a integrar o conjunto das migrações: emigração e imigração. Em 2014, o ACIDI, numa vertente mais plural passa a denominar-se por Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM), e tem como missão colaborar na definição, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e setoriais em matéria de migrações, relevantes para a atração dos migrantes nos contextos nacional, internacional e lusófono. Para a integração dos imigrantes e grupos étnicos, em particular as comunidades ciganas, e para a gestão e valorização da diversidade entre culturas, etnias e religiões (cf. ACM, 2014).

Tal como o ACM, ONG's, IPSS, Fundações, Associações de Imigrantes e SOS Racismo têm coordenado esforços para ajudar os imigrantes a enfrentar as dificuldades de inserção social e laboral, bem como na regularização da sua estadia em Portugal. Com estes apoios, diminui-se situações de exploração e precariedade que os imigrantes vão sendo expostos pela sua situação de vulnerabilidade, por estarem longe do seu país.

4. Portugal Multicultural

4.1 País de emigração e de imigração

O fenómeno emigratório português tem raízes antigas, a partir do início da colonização da Madeira no século XV e XVI, dos movimentos migratórios para o Brasil até aos finais do séc. XVII e para as possessões africanas até ao séc. XIX, no âmbito da colonização desses territórios. No entanto, este é o entender segundo a definição de emigrante das Nações Unidas, mas segundo Serrão (1970) se considerarmos emigrante *«aquele que resolveu abandonar o seu País por motivos pessoais, livremente concebidos, independentemente de solicitações oficiais e, até muitas vezes em oposição a estas»* então poderemos chamar de *«colonizadora a emigração metropolitana»* até então (Serrão, 1970:598).

A partir da segunda metade do séc. XIX, na década de sessenta iniciou-se o maior fluxo emigratório de mão-de-obra para países da União Europeia (na altura designada por Comunidade Económica Europeia), ocupando assim postos de trabalho que os nacionais desses países não aceitavam. Segundo Ramos (1995) a partir, principalmente, de 1976 assinala-se o movimento de retorno de emigrantes⁶ portugueses da Europa (principalmente da Alemanha, França e Luxemburgo) que começaram a regressar às suas terras, fixando-se nas aldeias ou vilas de onde tinham partido, onde geralmente voltaram à agricultura e/ou investiram em pequenas explorações comerciais (cf. Ramos, 1995).

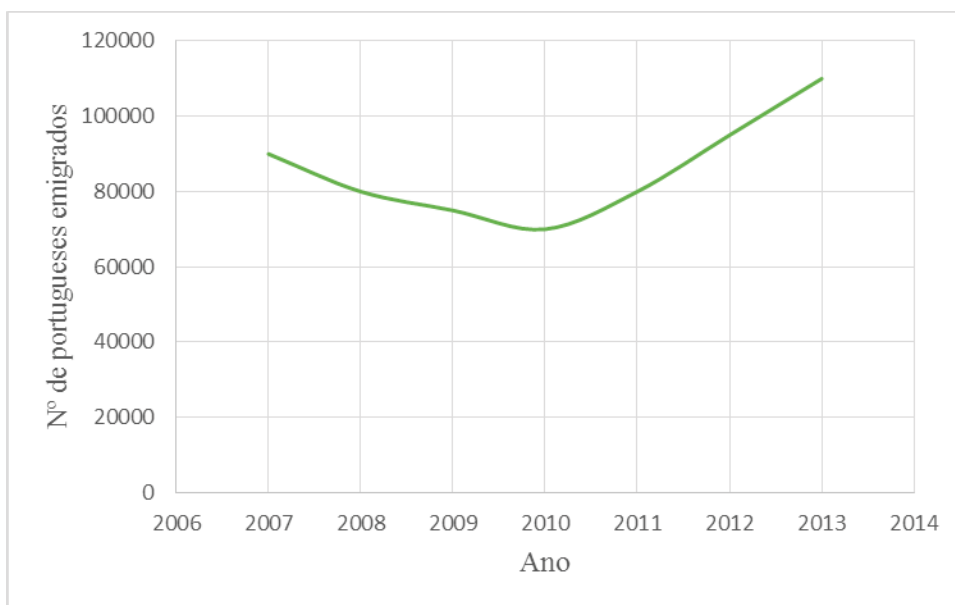
Na atualidade, existem mais de dois milhões de emigrantes portugueses espalhados pelo mundo, passando de uma taxa de 3,6% em 1960 para 12,3% em 2013 (sem valores oficiais de 1989 a 1991 e de 2004 a 2010).

«Esta população é o resultado acumulado de migrações internacionais com origem em Portugal que se sucederam desde a II Guerra Mundial, numa primeira fase essencialmente transatlânticas, desde os anos 1960 com a Europa por destino principal. Contando com os descendentes diretos destes emigrantes, a população de origem

6 Emigrante: movimento caracterizado pelo o individuo sai do seu país de origem para viver noutro por um período de, pelo menos, doze meses, ou que se espera vir a ser de, pelo menos, doze meses (de acordo com as Nações Unidas). São emigrantes portugueses os residentes num país estrangeiro que nasceram em Portugal.

portuguesa nos países de emigração ultrapassará os cinco milhões» (cf. Observatório da Emigração, 2014:20).

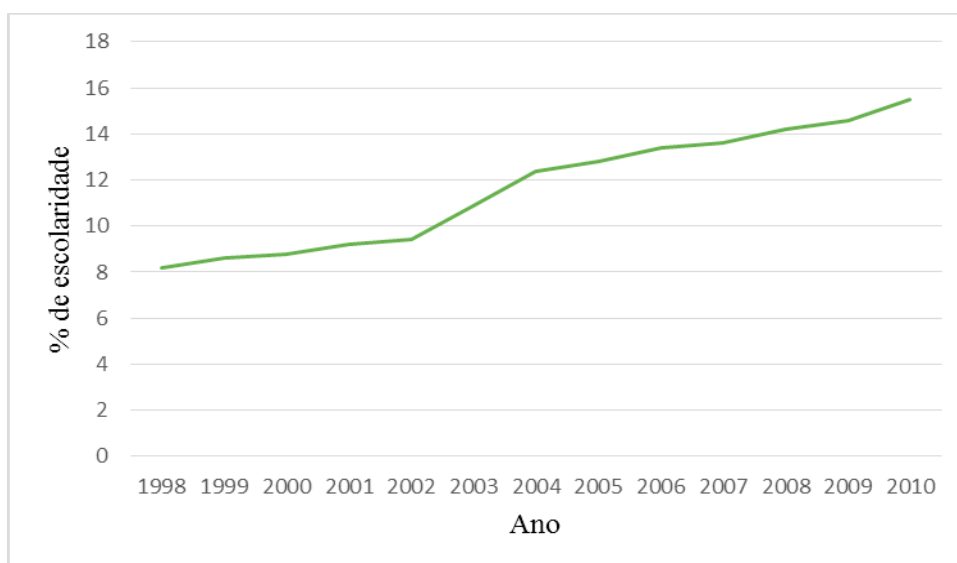
Figura 1 - Emigração portuguesa pós-crise: saídas anuais estimadas (2007-2013)



Fonte: Observatório de Emigração: Relatório Estatístico 2014

Segundo o Observatório da Emigração, desde 2010, com a chamada crise das dívidas soberanas, a emigração cresceu muito rapidamente, tendo provavelmente saído de Portugal, em 2013, cerca de 110 mil portugueses.

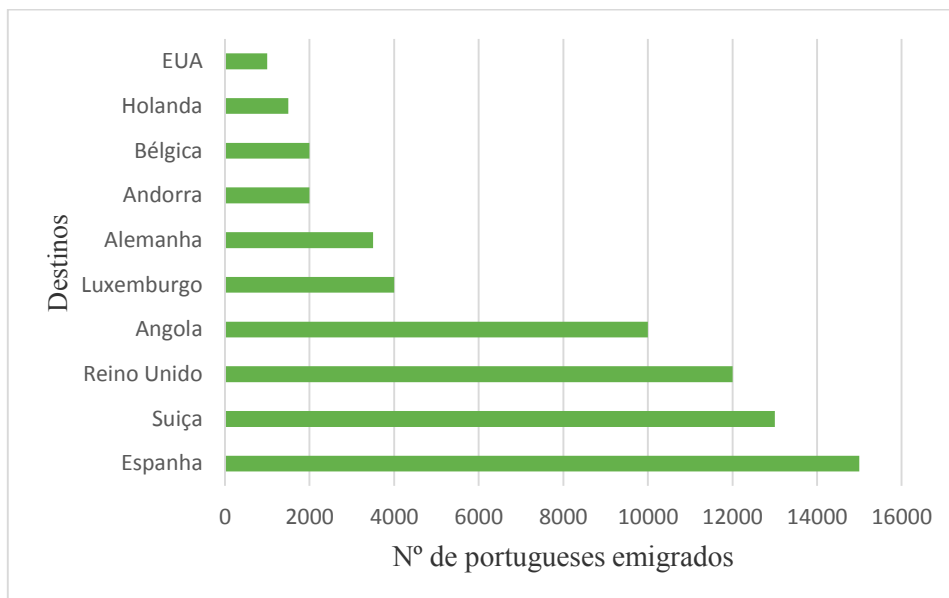
Figura 2 - Taxa de escolaridade do nível de ensino superior: população entre os 25 e os 64 anos (1998-2010)



Fonte: INE, 2014

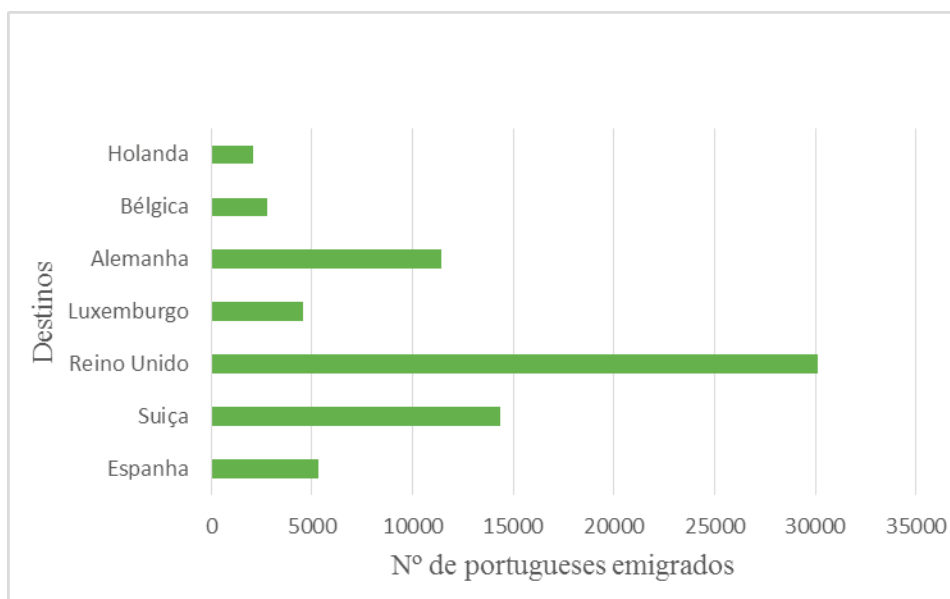
Em simultâneo a população portuguesa mais jovem, tornou-se cada vez mais formada e com expectativas de inserção profissional em segmentos mais qualificados. Alterando deste modo o perfil de emigrantes.

Figura 3 - Principais países de destino da emigração portuguesa (2001-2008)



Fonte: Observatório de Emigração: Relatório Estatístico 2014

Figura 4 - Principais países de destino da emigração portuguesa, 2013



Fonte: Observatório de Emigração: Relatório Estatístico 2014

Entre 2001 e 2008 contava-se como principais países de emigração Espanha, depois Suíça e em terceiro o Reino Unido. No entanto, a partir de 2010 alterou-se a composição dos destinos. O Reino Unido passa a ser o principal país de destino da emigração portuguesa (50% em 2013), seguindo-se Suíça, Alemanha e só depois Espanha. Que por sua vez, está a atravessar uma fase de declínio como destino migratório desde a crise financeira mundial de 2008 por recessão dos sectores da construção responsáveis pela atracção de mão-de-obra pouco qualificada no período anterior. No entanto, esta hierarquização dos destinos deve ser lida com prudência, dada a ausência de dados recentes fiáveis sobre a entrada de portugueses em França, Angola e Moçambique. Contudo, Luxemburgo é o país que mais impacto tem a nacionalidade portuguesa, onde os portugueses representam 30% dos imigrantes e 12% da população total.

A população portuguesa emigrada representa mais de um quinto da sua população residente e tem crescido a ritmo superior a esta nas últimas décadas. Em contrapartida, a imigração⁷ mantém-se em valores em torno dos 5% da população residente desde a viragem do século (XIX para XX), abaixo da média da imigração na União Europeia e com tendência para decrescer.

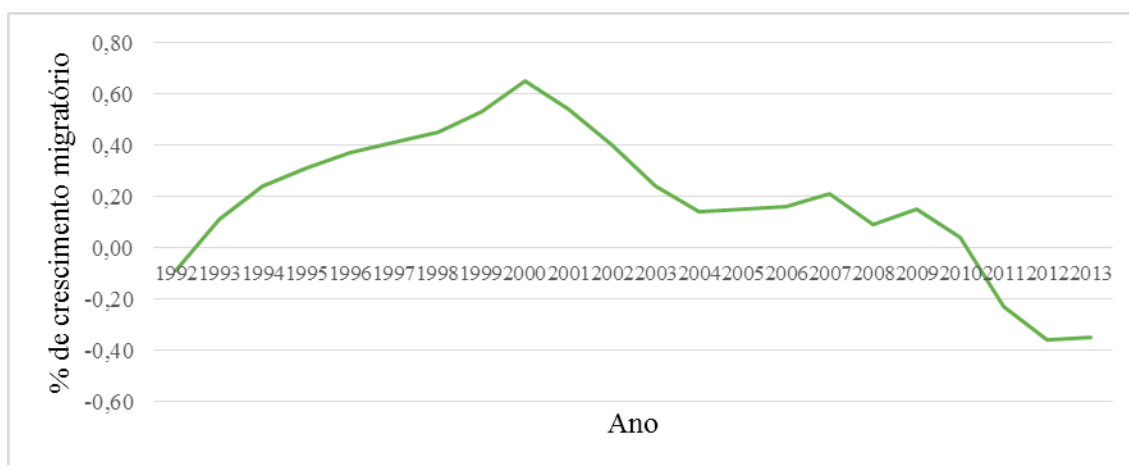
Ainda assim, Portugal pode assumir-se como um país de emigração e de imigração. Este “novo” contexto da imigração de estrangeiros para Portugal iniciou-se como já foi referido no início dos anos setenta, mas desenvolveu-se mais ao longo da década de oitenta com o recurso da mão-de-obra cabo-verdiana principalmente para a construção civil. Associadas ao processo de independência das colónias africanas e à alteração da lei da nacionalidade. O número foi crescendo, mas de facto, foi, principalmente, a partir de 1986 com a entrada de Portugal na União Europeia que houve um crescimento económico em grande parte como Esteves (1991) refere despertado pela *«disponibilidade de fundos estruturais que financiaram inúmeras obras públicas e pelo aumento do investimento direto estrangeiro com confiança reforçada devido ao período de consolidação da estabilidade política que o país vivia entre 1987 e 1995»* (cf. Esteves 1991 mencionado por Malheiros, 2013:32).

⁷ Imigração: movimento caracterizado pela entrada de indivíduo noutra país. O termo aplica-se apenas à pessoas com intenção de fixar residência. Em Portugal, são considerados imigrantes os originários de outros países que se fixam no país.

Entretanto, a partir de 1998/1999 Portugal entra numa “nova fase” migratória com a entrada de cidadãos oriundos dos Países do Leste da Europa, países com poucas afinidades históricas, culturais ou linguísticas. É também neste período que chega a segunda vaga de imigrantes brasileiros, menos qualificados e com maior percentagem de mulheres. Entretanto é considerável o aumento da população asiática, sendo que em 2005 (último dado recolhido) tinham chegado aproximadamente 22 mil pessoas, maioritariamente, vindas da Índia, China, Paquistão e Bangladesh.

Segundo o ACM a partir dos anos de 2010/2011 evidenciou-se uma diminuição da população estrangeira em Portugal, fruto de uma contração da economia portuguesa desde 2008/2009 e também por um número crescente de aquisição da nacionalidade portuguesa (que em 2011 atingiram mais de 27 200 certidões de aquisição de nacionalidade). No entanto «a aquisição de nacionalidade não foi acompanhada de uma real integração social, profissional, política e cultural que permitisse modos de vida e identidades mais integradas num contexto de interação cultural» (Guerra, 2008:101).

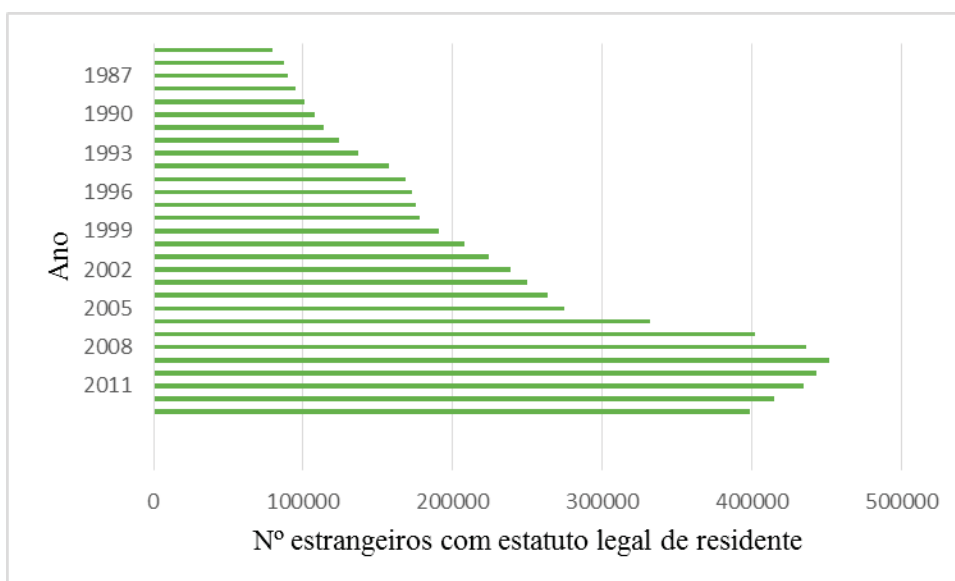
Figura 5 - Taxa de crescimento migratório (1992-2013)



Fonte: INE, 2014

No ano de 2013 solidificou-se a tendência de decréscimo do número de estrangeiros residentes em Portugal, totalizando 401.320 cidadãos com título de residência válido (-3,5%), mas também é verdade que, analisando em detalhe o perfil dos que entram, o país está a atrair e/ou reforçar novos perfis de imigração.

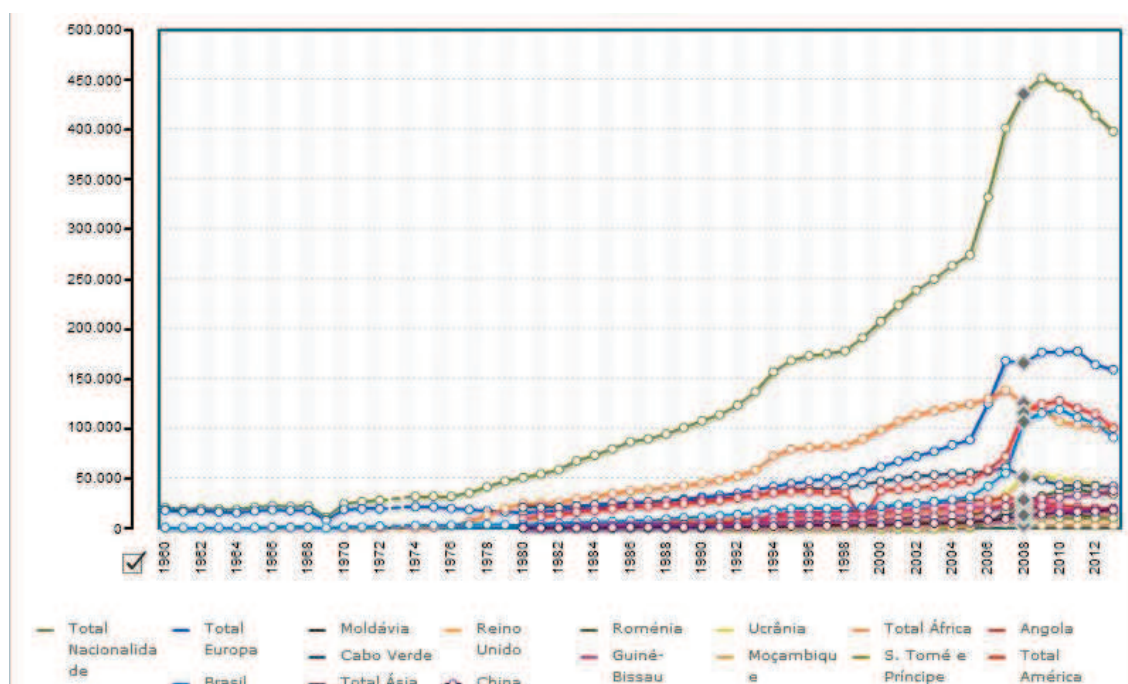
Figura 6 - População estrangeira com estatuto legal de residente (1985-2013)



Fonte: INE, 2014

Mesmo com esta diminuição da população imigrante desde 2008 pelos motivos anteriormente mencionados, constata-se que Portugal tem muitas representações dessas populações de diferentes nacionalidades, línguas e tradições. Reforça-se que os números apresentados pelas grandes instâncias, apesar de serem os oficiais, na maior parte das vezes não correspondem ao número exato por existem cidadãos imigrantes que não estão legalizados e por isso não fazem parte das contagens oficialmente divulgadas.

Figura 7 - População estrangeira com estatuto legal de residência: total e por algumas nacionalidades (1960-2013)



Fonte: INE, SEF, MAI, PORDATA 2014

Nesta mesma lógica, verifica-se uma redução da representatividade da população estrangeira oriunda dos PALOP, representando cerca de 41,9%, evidenciando-se a nacionalidade brasileira (23,0%), cabo-verdiana (10,6%) e angolana (5,0%). A nacionalidade brasileira mantém-se como principal comunidade estrangeira⁸ residente com um total de 92.120 cidadãos (em 2013) mesmo com o decréscimo acentuado que sofre justificado através da «*aquisição da nacionalidade portuguesa, a alteração de fluxos migratórios e o impacto da atual crise económica no mercado laboral*» (SEF, 2013:10). Das nacionalidades mais representativas, a chinesa e a guineense (Bissau) foram as únicas que registaram um aumento do número de residentes.

4.2 A moldura legal

Embora não seja o único elemento decisivo para a integração dos migrantes, a moldura legal define e ilustra, de forma prática e simbólica, o tipo de acolhimento dos países.

⁸ Comunidade estrangeira: inclui apenas membros dos países não pertencentes à União Europeia.

Em Portugal, a Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, aprova o regime de entrada, permanência, saída e afastamento de cidadãos estrangeiros do território nacional, com o objetivo de enquadrar a imigração legal e de prevenir e combater a imigração ilegal. Esta lei foi alterada pela Lei n.º 29/2012, de 9 de agosto, tendo em vista a harmonização de normas mínimas comuns que permitam uma maior convergência ao nível das políticas da União Europeia em matéria de controlo de fronteiras, de política de asilo e de imigração.

Também a questão da atribuição de nacionalidade e das respetivas leis vão dependendo das opções das conjeturas políticas. Em Portugal, a questão fundamental tem sido o direito à nacionalidade segundo o critério de “ius solis”⁹ através do qual a nacionalidade originária é obtida em virtude do território onde o indivíduo tenha nascido. Logo, não importa a nacionalidade dos pais. Esse sistema tem uma grande aplicação devido a imigração, criando laços permanentes entre estes novos cidadãos e o território onde vivem, assegurando o direito ao voto mesmo estando fora do país à qual a sua ascendência é considerado nacional. E segundo o critério “ius sanguini”¹⁰ pelo qual uma nacionalidade pode ser reconhecida a um indivíduo de acordo com sua ascendência. Princípio este que foi forjado principalmente em consequência das grandes emigrações europeias dos séculos XIX e XX, visando a dar um abrigo legal aos filhos dos emigrantes nascidos fora do território de determinada nação.

O quadro legal relativo a nacionalidade em vigor até 1975 seguiu o critério “ius soli” e determinava que todas as crianças nascidas em território português eram portuguesas (Lei 2098, de 28 de Julho de 1959).

Com a independência das ex-colónias, o Estado Português publica o Decreto-Lei n.º 308-A/75, de 24 de junho, segundo o qual era possível a possibilidade de manutenção da nacionalidade portuguesa a indivíduos com uma especial conexão com Portugal ou uma manifestação de vontade inequívoca.

Em 1981 é publicada uma nova lei da Nacionalidade – Lei 37/81 de 3 de Outubro, marcada pela transferência do critério do “ius solis” para o critério de “ius sanguinis”.

Em 1994, surge a primeira alteração à Lei 37/81, com a Lei n.º 25/94 de 19 de Agosto, segundo a qual concede, em síntese, a nacionalidade portuguesa a indivíduos casados com portugueses pelo menos há três anos e aos nascidos em território português, filhos

9 “ius solis” - nascidos em território nacional.

10 “ius sanguinis” - descendentes de imigrantes estrangeiros residentes em território nacional.

de estrangeiros residentes legais por um período não inferior a seis anos (para nacionais de países de língua oficial portuguesa) ou dez anos (para nacionais de outros países). Neste quadro legal poderia ser-se cidadão português ainda por ascendência ou por naturalização, de acordo com os requisitos previstos.

Com o Decreto-Lei 322-A/2001, é publicada a segunda alteração à Lei da Nacionalidade, que prevê os registos gratuitos. Em 2004, surge a terceira alteração à Lei nº 37/81, Lei Orgânica nº 1/2004 que permite readquirição da nacionalidade mediante certos critérios. Porém, em 17 de Abril de 2006, é emitida pela Assembleia da República a quarta alteração à Lei, Lei Orgânica, nº 2/2006, complementada pelo Decreto Lei nº 237-A/2006 (que aprova o Regulamento). Esta Lei vem alterar significativamente os regimes da atribuição e de aquisição da nacionalidade portuguesa. Neste contexto, e como um importante fator de combate à exclusão social, é atribuída a nacionalidade portuguesa de origem aos nascidos no território português, filhos de estrangeiros, se pelo menos um dos progenitores também aqui tiver nascido e aqui tiver residência, independentemente de título, ao tempo do nascimento do filho, bem como aos nascidos no território português, filhos de estrangeiros, se declararem que querem ser portugueses, desde que, no momento do nascimento, um dos progenitores aqui resida legalmente há, pelo menos, cinco anos. Nos casos de naturalização de estrangeiro residente legal em território português, deixa de existir a discriminação em função da nacionalidade do país de origem, passando a ser exigido para todos seis anos de residência. Outro aspeto inovador consiste na equiparação da união de facto ao casamento, para efeitos de aquisição da nacionalidade portuguesa, por parte do cidadão estrangeiro que viva com um cidadão nacional, desde que judicialmente reconhecido. A relevância vai, sobretudo, para o reforço do princípio do “ius solis”, concretizando-se assim, o objetivo do Programa do Governo, sendo principalmente importante para toda uma descendência da imigração africana, que já existe até à terceira geração.

Por último, foi publicada a quinta alteração à Lei, a Lei n.º 43/2013, de 3 de Julho, nos termos dos quais pode ser concedida a nacionalidade por naturalização aos descendentes de judeus sefarditas portugueses, através da demonstração da tradição de pertença a uma comunidade sefardita de origem portuguesa.

Parte II – A escola e a diversidade

1. Evolução e organização da escola em Portugal

1.1 Retrospectiva histórica: escolaridade obrigatória da 1ª República à atualidade

É com a 1ª República (1910-1926) que se alarga a frequência escolar até aos cinco anos. No entanto, não se assistiu à concretização desta medida por inércia do Estado e das próprias famílias. Do lado dos pais porque, precisavam dos filhos para trabalhar ou não tinham condições mínimas para que os descendentes pudessem frequentar a escola e por outro lado, se não houvessem muitos alunos o Estado não precisaria de tratar de medidas para tornar possível essa escolarização.

No período de 1926 a 1974 com a ditadura militar e o fascismo, prevalecia uma religião, uma política, um povo, uma etnia, uma língua e uma cultura. A elevada taxa de iliteracia não dignificava a imagem do país, era preciso ensinar o povo a ler, escrever e contar. Salazar tinha consciência do perigo que a escolaridade poderia acarretar. Mas, a “escola para todos” poderia ser um excelente veículo de propaganda político-ideológica e moral do novo regime (Deus, Pátria e Família). A escola era um “mal necessário” para formar cidadãos obedientes, cristãos e conformados. Ao ensino foi atribuído uma função essencialmente doutrinadora e transmissiva. A obrigatoriedade à frequência escolar foi imposta através de medidas punitivas (multas, penas de prisão, prestação de trabalho em obras). Sendo que em 1933 é publicada a lei fundamental do regime do Estado Novo, a Constituição Política da República Portuguesa, que circunscreve a obrigatoriedade escolar ao ensino primário durante 3 anos. Mais tarde a rede escolar aumentou a sua cobertura, podendo ser gratuita dependendo da situação económica familiar. Neste período, em 1956, deu-se mais um avanço da escolaridade mínima para os 4 anos para os rapazes e para as raparigas em 1960.

No início da década de 60, a guerra colonial e a emigração evidenciaram o atraso educacional do país, passando a existir a necessidade de uma maior articulação entre a economia e a educação e um maior incentivo à educação escolar como fator de mobilidade social. A pressão das organizações internacionais obrigou a uma política de

progresso e desenvolvimento. Em 1964 decorreu o aumento da escolaridade obrigatória para 6 anos e aumento do número de escolas. A política educativa face à diversidade mantinha o caráter assimilacionista, monocultural e uniformizador, enfatizando a hegemonia social. Alimentava-se a ilusão de Portugal ser um país possuidor de uma cultura não racista, enquanto se defendia a diluição da diferença numa cultura única, nacional. Surge, então a “Telescola” direcionada para as populações rurais, cujo acompanhamento era feito por monitores com habilitação correspondente ao 7º ano. No entanto, para as populações urbanas, o ciclo preparatório, era lecionado por docentes com formação universitária.

Na reforma de Veiga Simão, em 1973 foi proclamada a escolaridade mínima para os 8 anos. Após o 25 de Abril de 1974, foram lançadas diversas propostas inovadoras (que nem sempre se traduziram em medidas adotadas na prática, ou que ainda estão em processo de adaptação), ao nível da: ampliação da rede escolar; regulamentação; acesso e frequência da escola; formação de professores; transformação de currículos e materiais de apoio; alteração das formas de avaliação (sumativa e contínua); ligação das escolas às famílias e à comunidade.

Da revolução portuguesa aos anos 2000, o fluxo migratório em Portugal intensificou-se, resultando num aumento significativo da diversidade cultural. Paralelamente, as preocupações educativas nestas décadas estruturaram-se à volta da utilidade da educação para a modernização da economia, bem como para a aproximação entre a escola, o trabalho e o combate ao desemprego juvenil. Em 1986, a escolaridade obrigatória passa a ser de 9 anos e surge a formação profissional como uma modalidade especial de ensino para os jovens, possibilitando uma via profissional ou escolar adequada às suas necessidades e aos seus interesses.

Em 2009, consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos (a extensão da escolaridade obrigatória passa para 13 anos), englobando as crianças a partir dos 5 anos no ensino pré-escolar. Esta medida é necessária para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses, garantindo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de todos os alunos.

As diferenças mais significativas que surgiram nas últimas décadas foram: a diminuição da intervenção do Estado, dando assim, mais liberdade à escola; o reconhecimento da importância da intervenção de outros agentes sociais, potenciando a relação entre pais, comunidade e escola.

«A modernização e a globalização ao terem conduzido ao aumento da escolaridade obrigatória fizeram entrar na escola públicos que lhe estavam arredios e assim “alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais, de zonas urbanas, de zonas piscatórias e ciganos, começam progressivamente a constituir uma parte importante do público discente. Ora, a escola pretendeu manter-se “imune” a estes desafios quase decretando a sua “neutralidade” consubstanciando-se, assim, um “olhar daltónico” e uma “indiferença à diferença”. Isso acontece, segundo Stoer e Cortesão (1999:20), porque a escola “foi concebida, e o próprio professor foi socializado (como cidadão e como profissional) no cruzamento de contextos que o não tornam sensível à diversidade sociocultural explosiva que se afirma cada vez mais no interior da escola com que agora tem de trabalhar”. Ao fechar-se a este “arco-íris cultural”, como lhe chama Boaventura Sousa Santos, adota uma postura de hegemonia e de homogeneização ao nível dos saberes, rejeitando os saberes “profanos” e ao nível dos valores adotando uma postura doutrinária, claramente etnocêntrica» (Stoer e Cortesão, 1999 citado por Afonso e Cavalcanti, 2006:11 e 12).

1.2 Políticas públicas na educação perante a diversidade

A Escola é não apenas uma instituição de transmissão de conhecimentos mas também uma instância de socialização fundamental. Num contexto de multiculturalidade, a interação entre pessoas pertencentes a culturas distintas não se consegue apenas pelo seu contacto e aproximação, mas por políticas e estratégias de educação e formação que possibilitem a permeabilidade cultural, de modo a que todos se sintam culturalmente identificados e socialmente integrados.

Em Portugal, antes da década de 70, as políticas educativas orientavam-se face à diversidade, pelo princípio da assimilação, enfatizando a hegemonia social (cf. Formosinho, 1987). Nos finais dos anos 80 e início dos anos 90, o Ministério da Educação (ME) produz discursos de igualdade de oportunidades e de respeito pela diversidade cultural orientados para a compreensão do fenómeno do interculturalismo e para uma intervenção educativa que respondesse às características plurais dos estudantes.

Para esta evolução, muitos foram os documentos oficiais (nacionais e internacionais) que contribuíram, sendo que os principais são:

- Declaração universal dos direitos humanos, de 1948 que aprovado no âmbito da ONU garante a educação gratuita pelo menos equivalente à escolaridade mínima obrigatória, que o ensino técnico e profissional deve ser generalizado e o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. Onde a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos deve ser mantido no sentido da paz.
- Convenção de proteção dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, de 1952 que proclama que a ninguém pode ser negado o direito à instrução, respeitando convicções religiosas e filosóficas.
- A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de Outubro (doravante designada por Lei de Bases) foi um acontecimento importante para a educação, pelo rompimento com o currículo uniforme e introdução da diferenciação e diversificação curricular com o objetivo de promover a educação intercultural e reduzir a exclusão, na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar (ensinos: básico, secundário e superior) e extraescolar. Este foi um passo de muita relevância para os desígnios da democracia conquistados em Abril de 1974. Os princípios que caracterizam esta lei foram de encontro aos discursos da época de crítica à escola tradicional, aos princípios de uma ideologia democratizante e aos compromissos assumidos internacionalmente.
- Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990), que circunscreve que cada aluno deve estar em condições de aproveitar as oportunidades para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Necessidades relacionadas com os conteúdos básicos da escola ou necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. Respeitando e desenvolvendo sua herança cultural, linguística, espiritual. Bem como ser tolerante aos sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus. A prioridade mais urgente desta declaração focaliza-se na promoção do acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem

sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

- Convenção internacional sobre a proteção dos trabalhadores migrantes e membros das suas famílias, de 1990 que refere que o filho de um trabalhador migrante tem o direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os nacionais do Estado acolhedor, mesmo em situação de irregularidade de documentação ou emprego de um dos pais ou com fundamento na permanência irregular da criança no Estado de emprego.
- Carta social europeia revista, de 1996 que proclama o direito a uma proteção social, jurídica e económica apropriada a crianças e adolescentes.
- O Conselho Nacional de Educação, em 1996, foca a “educação para a cidadania” como uma área de interesse escolar. As políticas educacionais que se seguiram nesta área remeteram para um discurso de pluralismo cultural, com base na vontade para abordar a educação escolar de modo a alimentar, intencionalmente, processos de ensino-aprendizagem mais “interculturais”, em concreto, menciona que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: *«I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial»* (Art.º3).
- Decreto-Lei 134/99 de 28 de agosto (Constituição da República Portuguesa) que proíbe as discriminações no exercício dos direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.
- Conselho da Europa (Diretiva 2000/43), de 2000 que define o conceito da discriminação direta (sempre que em razão da origem racial ou étnica, uma pessoa seja objeto de tratamento menos favorável que aquele que é, tenha sido ou possa vir a ser dado a outra pessoa em situação comparável) e indireta

(sempre que uma disposição, critério ou prática aparentemente neutra coloque pessoas de uma dada origem racial ou étnica numa situação de desvantagem comparativamente com outras pessoas, a não ser que essa disposição, critério ou prática seja objetivamente justificada por um objetivo legítimo e que os meios utilizados para o alcançar sejam adequados e necessários).

- Declaração universal sobre a diversidade cultural de 2002 que reclama a diversidade cultural como património comum da humanidade e como uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.
- Decreto-Lei nº67/2004 de 25 de Março (Constituição da República Portuguesa) define que todos têm direito ao ensino com igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar. Assim, todas as crianças e jovens imigrantes ou descendentes de imigrantes que se encontrem a residir em Portugal, em situação legal, têm perante a lei, direito ao ensino.
- Plano para integração de imigrantes (PII) em 2007 foi aprovado. O PII através da Resolução do Conselho de Ministros n.º96-A/2007 envolve 13 Ministérios e um total de 123 medidas. O PII pretende assumir níveis mais elevados de integração nas áreas do trabalho, habitação, saúde e educação e mais elevados tanto numa perspetiva transversal como no que diz respeito ao racismo, discriminação, igualdade de género e cidadania.

As políticas públicas na área da educação que estabeleceram a escolaridade obrigatória também estabeleceram e estabelecem, o que é (ou não) importante saber, o que é aceitável (ou não) fazer na escola (cf. Cortezão, 2012). Sendo que as principais diferenças dessas políticas estão no modo escolhido para gerir as diversidades existentes na escola:

«Algumas desenvolvem-se no sentido de eliminar as características particulares dos grupos minoritários ou de criar, mediante a sua função, uma cultura homogénea (políticas assimilacionistas); outras, no de respeitar e valorizar essas características, tentando assim responder às necessidades educativas de todos os elementos da população escolar (políticas multiculturais); outras, ainda, no de criar capacidades de relacionamento com pessoas de diferentes culturas e, através da negociação interpessoal, construir espaços de entendimento recíproco (políticas interculturais)» (Rocha-Trindade, 1995:251).

1.3 Medidas nacionais para reforçar a educação para a diversidade cultural

Em Portugal, a partir da década de 90 foram emergindo medidas institucionais ao nível dos órgãos do poder central, para reforçar a educação pela diversidade, que tem a ver com: ideais de democracia instalados nos anos 70; maior visibilidade da presença de alunos que não correspondem ao perfil do “cliente ideal”; princípio do direito de todos à educação; instituição do direito à diferença nos discursos políticos; ideia do empobrecimento cultural (cf. Leite, 2003 por Afonso e Cavalcanti, 2006). Como exemplo destas medidas, são:

- O projeto “A Escola na Dimensão Intercultural” em 1990;
- A criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural em 1991;
- O “Projeto de Educação Intercultural” realizado pelo Entreculturas em 1993;
- Criação do cargo de Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) em finais de 1995;
- A consagração da 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 em 1997 (2) Mirandês, reconhecida em Setembro de 1998;
- O projeto “Pelas Minorias” em 1998 de modo a facilitar o acesso dos jovens de comunidades imigrantes às novas tecnologias da informação;
- A institucionalização da diversidade religiosa nas escolas públicas, em 1998, terminando deste modo o monopólio da religião católica nas escolas: a frequência da disciplina de Educação Moral e Religiosa passou a ser facultativa, do 1º ao 12º ano das escolas públicas;
- A criação do Grupo de Trabalho para os Mediadores Culturais, em 2000, para apoio à escolarização de crianças da comunidade cigana.
- A criação do projeto de Mediação Intercultural em Serviços Públicos (MISP), em 2009 com alterações nas três gerações existentes para promover a participação social e cidadã e a convivência intercultural entre cidadãos autóctones e alóctones.

Esta reforma do Sistema Educativo Português iniciou-se com o Eng.º Roberto Carneiro como Ministro da Educação (1987-1991) através de um discurso dirigido para a multiculturalidade, sendo um elemento promotor da criação de projetos relacionados o direito à diversidade na educação escolar. Como exemplo, cita-se o Programa Entreculturas que inicialmente surgiu ligado ao ME, através do Despacho Normativo nº 63/91 de 18 de Fevereiro de 1991, não como um projeto em si, mas como uma estrutura, com ligações a todo o ME. Formando uma equipa interdepartamental de modo a trabalhar a diversidade cultural e a sua interação nas escolas. E após uma transição para o ACM (na altura ACIME), em 2004, passando a ser o Gabinete de Educação e Formação - Entreculturas. Esta mudança decorreu de uma visão mais ampla da interculturalidade, que deveria não só ser trabalhada com as escolas, mas que deveria ter um enfoque holístico num ambiente mais macro.

O quadro legal e os discursos da política educativa valorizam e indicam uma educação intercultural como forma de erradicar fenómenos de exclusão, mas na prática existem desencontros. Deste modo, a reforma gerou «*mais uma mudança dos discursos do que da agência ou seja da atuação dos seus destinatários*» (Leite, 2002:561).

2. Diversidade na educação

2.1 Da educação multicultural à educação intercultural

A educação multicultural é definida através de um conceito inclusivo, segundo James Banks, como a «*variedade de práticas escolares, programas e materiais concebidos para ajudar as crianças dos diferentes grupos a experimentar a igualdade educacional*» (Banks, 1988 citado por Seabra, 2010:222). No entanto, para esse mesmo conceito inclusivo, Banks (1998) enuncia duas grandes fragilidades da prática da educação multicultural nas sociedades, nomeadamente, a separação entre a teoria e a prática e a deriva que tem revelado na procura da sua essência. (cf. Banks 1988 por Seabra, 2010).

Para o mesmo autor existem quatro maneiras de fazer a abordagem curricular que Formosinho (1997) interpreta como níveis crescentes de aprofundamento da

multiculturalidade, nomeadamente: 1) abordagem dos contributos – inclusão de alguns contributos étnicos; 2) abordagem aditiva – inclusão de alguns heróis índios ou negros (por exemplo); 3) abordagem transformativa – construção de conhecimento a partir das diferentes perspetivas da mesma história / esta abordagem questiona o papel de certas disciplinas no foque dos valores dominantes, é o caso da língua portuguesa e da história; 4) pedagogia de equidade - que transformam não só as relações do estudante com o conhecimento, mas também as relações entre o estudante e o professor (cf. Formosinho, 1997).

Segundo Seabra (2010), os anos 80 representam tanto o apogeu como o desmoronar da educação multicultural. Como refere Marcedo e Bartolomé (1997):

«o drama do multiculturalismo muitas vezes força-nos a viver uma existência cultural emprestada – uma existência quase culturalmente esquizofrénica. Isso seria, estar presente e mesmo assim invisível; ser visível e mesmo assim não presente, [...] na coexistência assimétrica de dois mundos.» (Macedo e Bartolomé, 1997:ind).

No século XXI, Giménez (2010) dá ênfase à necessidade de uma educação intercultural de modo a que não exista apenas um reconhecimento e um respeito pela diversidade mas também um convívio na diferença. Ainda segundo Aguado (2003) a educação intercultural exige para além da igualdade de oportunidades, o direito à sua própria identidade cultural. E como refere Hortas (2003), *«as escolas, principais organizações educativas, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas.»* (Hortas, 2013:41). Nessa perspetiva a educação intercultural visa o desenvolvimento de um trabalho para os alunos no sentido de criar sentimentos de pertença, interações positivas, tolerância, compreensão mútua e solidariedade social, combatendo preconceitos e estereótipos.

Nesse sentido, uma atitude intercultural deve, portanto, atravessar todas as dimensões organizacionais da escola e não ficar restrita a certos conteúdos ou disciplinas. (Stoer e Cortesão, 1999 mencionado por Afonso e Cavalcanti, 2006). O interculturalismo, visto como um sistema de carácter múltiplo e mutável das identidades, sugere trocas entre culturas numa perspetiva de enriquecimento recíproca e dialógica. Onde as culturas aparecem como processos sociais não homogéneos, em contínua evolução, e que se definem tanto pelas relações mútuas como pelas suas características (cf. Ladmiral e

Lipiansky, 1989 por Seabra, 2010). Este novo modelo teórico é justificado em muitas sociedades pelos permanentes contactos com mais de uma cultura, sem se enraizarem propriamente em nenhum território particular. Em concreto, a escola é confrontada com um grande número de heterogeneidade dos seus alunos, onde a educação intercultural pode ser utilizada como veículo fundamental de dispersão do ideário interculturalista.

2.2 Recursos pedagógicos para uma escola intercultural

Em termos práticos, apesar do presente multiétnico, multireligioso, multicultural do continente europeu, os atuais currículos, no geral, parecem focar principalmente a literatura, as histórias e identidades culturais dos públicos dominantes. Como afirma Casa-Nova (2005), em Portugal não existe um currículo de raiz intercultural, mas apenas condescendências pontuais do currículo-padrão, pensando apenas nos saberes, o que levanta questões sobre o sentido de pertença e o espaço de expressão que as minorias, quaisquer que sejam, terão para a participação em diversos espaços sociais e culturais.

No entanto, como refere Siraj-Blatchford e Clarke (2000) a identidade cultural deve ser vista como uma área fulcral para o desenvolvimento do currículo, pois as crianças constroem a sua identidade em sociedade e de acordo com a sua herança cultural. Neste modo, este autor identifica quatro condições necessárias para satisfazer a aprendizagem de modo holístico:

«1) a criança precisa de um assegurado bem-estar emocional; 2) a criança precisa de uma positiva identidade própria e de autoestima; 3) o currículo deve ser social/interacional e instrutivo; 4) a criança deve ter um efetivo envolvimento cognitivo» (Siraj-Blatchford e Clarke, 2000, ind).

Como explica Lopes (1999), não se trata apenas de acreditar no benefício de uma transversalidade de conteúdos, mas também da partilha de visões do mundo e exposição de interpretações de culturas diferentes. Pretende-se que os conteúdos façam parte das várias áreas disciplinares, em relação a diferentes momentos históricos, em sociedades diversas. O que deverá levar à incorporação de produções culturais, crenças e condutas diversas. O intuito não será, então, de desvalorizar, desrespeitar e reprimir outros conhecimentos encarados como ameaça para a homogeneização cultural mas sim, serem vistos como oportunidade para aprendizagem mútua e em conjunto, que possa enriquecer as várias partes envolvidas, evitando separatismos.

O apoio na aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna, é a única situação em que são sugeridos grupos específicos e os alunos imigrantes podem surgir isolados dos restantes colegas da turma, por considerar-se um meio para atingir o sucesso académico, pessoal e profissional no local em que estão inseridos.

É muito importante que o processo educativo tenha em consideração prévia a linguagem¹¹ que está diretamente dependente da cognição. O seu desenvolvimento ocorre ao nível social tendo em conta o contexto cultural. Constituindo, a linguagem, a principal ferramenta pelo qual os adultos introduzem nas crianças uma particular visão do mundo. A experiência social de cada indivíduo vai ajudar a estruturar o pensamento e a interpretação do mundo. Sendo que o desenvolvimento das competências sociais se iniciam nas primeiras semanas da vida de uma criança que (cf. Siraj-Blatchford e Clarke, 2000).

Todas crianças, principalmente as mais novas, necessitam de consistência nos cuidados prestados. Quando se intervém junto das mais novas e principalmente quando a estas estão associadas uma língua e uma herança cultural diferente do grupo maioritário é necessário um maior suporte por parte da equipa de intervenção. Isto implica que os cuidadores destas crianças têm que investir tempo e conhecimento para conhecer estas realidades diferentes assim como especiais esforços na parceria escola-família, só assim conseguirão bases sólidas e consistentes para que as crianças se sintam seguras e confiantes na jornada de aprendizagem.

Como sustenta Siraj-Blatchford e Clark (2000) e Baldock (2010) entre muitos outros, as crianças precisam de construir um sentido de confiança no seu novo contexto, o que seria ainda melhor conseguido se houvesse adultos na escola que falassem as suas línguas maternas; mas não havendo, é importante que o pessoal docente e não docente tenha plena consciência, perceção e mostre reconhecimento dos diferentes backgrounds linguísticos, culturais, socioeconómicos das crianças e das suas famílias.

¹¹ As principais características da linguagem são a audição, a fala, a audição e a capacidade de ler e de escrever. Contudo, a linguagem não verbal e a linguagem dos media também deve ser incluída nesta definição.

De acordo com Cortesão e Stoer (1992) são necessários dispositivos de diferenciação pedagógica (DDP) «(...) que visem constituir uma “boa ponte” na ligação necessária entre a cultura da escola e da comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição.» (Cortesão e Stoer, 1992:41). E apenas será possível construir tais dispositivos se o professor tiver consciência da diversidade cultural com que trabalha e se integrar contributos para uma construção negociada do reconhecimento, respeito e integração das culturas múltiplas da comunidade escolar e do meio em que se insere. Ainda segundo Archet (1991) os dispositivos devem ter como objetivos principais: valorizar as culturas locais (rural, semi-rural, de origem cigana e/ou africana, etc.) e garantir a comunicação através de culturas, quer fazendo dialogar a “cultura da escola” com as “culturas locais”, que tornando os atores sociais da escola e da comunidade «*vulneráveis à estruturação intermulticultural*» (Archet, 1991 citado por Cortesão e Stoer, 1996) No entanto, Reis (1995) chama a atenção para os perigos inerentes ao processo de dispositivos pedagógicos que pode «*residir na forma como a escola se apropria da “cultura de origem” dos aprendizes*» (Reis, 1995 citado por Cortesão e Stoer, 1996).

Os DDP são materiais a que se pode recorrer no processo de ensino/aprendizagem, cuja conceção e produção obedece a uma orientação epistemológica diferente dos materiais didáticos. São concebidos e utilizados num determinado contexto educativo e sócio-cultural, para e com um determinado tipo de alunos, considerando problemas e/ou interesses e saberes que assumem para os alunos, particular relevância. Como são concebidos a partir de questões relevantes para determinados alunos, poderão não resultar noutras circunstâncias e/ou com outros grupos de alunos mesmo que segundo visão do professor existam semelhanças.

Para desvendar as diferenças entre DDP's e materiais didáticos (utilizados num currículo uniforme) recorre-se a critérios, tais como: contexto de origem e/ou condições de origem; finalidades; quadro-teórico de referência; efeitos de utilização do processo; local de origem; relação com o saber; relacionamento com o professor; relação teoria/prática; e relação com o tempo (cf. Cortesão, 1998).

Tabela 4 - Diferenças entre materiais didáticos e dispositivos de diferenciação pedagógica

Características	Materiais didáticos	Dispositivos de diferenciação pedagógica
Contexto / Condições de origem	- Daltonismo cultural	- Sensibilidade à existência de diferentes grupos socioeconômicos e culturais
	- Propostas uniformes de ensino/aprendizagem e igualdade de oportunidades de acesso	- Diferenciação do ensino como contribuição para uma maior possibilidade de igualdade de sucesso
Finalidades	- Veicular as decisões curriculares tomadas no Centro do Sistema	- Adequar (recriando) processo de aprendizagem a características dos grupos e adquirir saberes curricularmente essenciais
	- Colaborar na <i>eficácia</i> do ensino	- Tomar a aprendizagem significativa
	- Contribuir para a consecução de metas estabelecidas pelo currículo	- Dominar um <i>bilinguismo cultural</i> permitindo a mobilidade em territórios culturais diversos
Quadro-teórico de referência	- Funcionalismo	- Teoria crítica
	- Reprodução cultural	- Investigação-ação
Efeitos de utilização do processo	- <i>Normalização das aprendizagens</i>	- Diferenciação de aprendizagem
	- Massificação do ensino	- Consciência de aprendizagens significativas
Local de origem	- Concebidos no Centro ou segundo orientações centrais	- Criados e/ou recriados na periferia
Relação com o saber	- Produtos de recontextualização em forma de tradução de saber científico	- Produto original resultante de um saber pedagógico sobre diferentes conteúdos

		disciplinares identificados como significativos
Relação com o professor	- Professor como executor	- Recurso ao professor como investigador e agente de intervenção
Relação teórico/prática	- Relação a <i>dois-tempos</i> pela aplicação da teoria à prática	- Produto da interação teórico-prática; simultaneamente

Fonte: Cortesão (2012:725)

Os DDP, apesar de serem construídos na periferia do sistema educativo, procuram que os conhecimentos, curricularmente estabelecidos como importantes, se construam a partir de saberes de que os alunos são portadores, permitindo-lhes valorizar também os saberes de origem e movimentar-se em distintos universos culturais. Movimentação essa que se designou por bilinguismo cultural a que no quadro faz referência. (cf. Cortezão, 2012).

O professor tem um papel importante na interação e dinamização de atividades que promovam uma educação intercultural. Nesse campo, existe uma série de materiais que podem ajudar a promover a cooperação e o respeito por si e pelo “outro”. Para além do ACM outras entidades publicam recursos pedagógicos para a promoção da Interculturalidade, tal como a UNESCO, o Conselho da Europa e outras instituições locais, mas o professor não se pode esquecer que tem, dentro da sala de aula muito potencial a explorar e estes manuais apenas ajudam a definir uma estratégia de como abordar o assunto para que posteriormente seja algo que faça parte da essência.

2.3 Desafio à formação dos Professores numa escola uniforme

A heterogeneidade que caracteriza a escola arrasta consigo sérios problemas de adaptação ou ajustamento para os profissionais do ensino já que se veem envolvidos numa situação em que são obrigados a interagir com uma “clientela escolar” que se afasta dos seus padrões e ideais. A educação escolar parece sofrer uma crise endémica e a formação dos professores tem sido sempre discutida em paralelo.

Em Portugal a escola ostenta o desenvolvimento global da pessoa e apresenta-se como uma “escola para todos”, mas organiza-se segundo os «*princípios da uniformidade e da impessoalidade, abstraindo das particularidades individuais*» num sistema curricular com conteúdo definido, horários rígidos e salas pré-determinadas. (Machado, 2010:29). No mesmo sentido, a formação de professores e educadores nem sempre alimenta a conscientização sobre as potencialidades do “arco-íris cultural” existente, mas pelo contrário promove interesses e valores de “normalização”, não facilitando o desenvolvimento de características culturais diferenciadas (cf. Cortesão, 2000). Onde muitas vezes o objetivo é “cumprir o currículo” deixando para trás o pensamento reflexivo a partir da sua própria experiência (cf. Dewey, 1952).

O convite à passividade cultural tornou a escola de hoje prematura para as nossas crianças, faz-se sentir a necessidade de emergência de uma escola alternativa que comece o real processo de transformação com os professores porque está comprovado que o ensinante ensina como foi ensinado (cf. Freire, 1996), por outras palavras, “no ofício de ser aluno, eu aprendo a ser professor”¹² (cf. Formosinho, 2013).

Para a emergência da visualização do aluno como agente pensante (cf. Freire, 1996) é preciso que a formação de professores estimule uma observação atenta e aberta da sociedade portuguesa e europeia de hoje, alimentando conhecimento e debate entre adultos de diferentes origens, etnias, línguas, religiões, que reflitam a sociedade atual e os públicos com que irão deparar-se na sua vida profissional, preparando-os a serem desafiados por visões, conhecimentos, hábitos e interpretações do mundo, diferentes das seus.

Como refere Leite (2002):

«O abandono de um olhar daltónico monocultural e a emergência construída de um professor inter/multicultural são fatores fundamentais para uma educação intercultural que se assume como “um processo de aquisição de um ‘bilinguismo cultural’ que facilita o acesso das crianças e jovens dos grupos minoritários não apenas ao conhecimento das suas culturas de origem, mas também ao conhecimento de outras culturas e ao usufruto dos bens por elas proporcionadas no exercício da cidadania” (Leite, 2002: 145 citado por Afonso e Cavalcanti, 2006:16).

12 No entanto a mudança é mais difícil para os professores do que noutros profissionais das ciências sociais que não têm experiência prévia de observação da sua profissão (Formosinho, 2013).

Segundo Cortesão (2000) a partilha das diferentes vivências facilita o abandono do “daltonismo cultural”¹³, serve de “lente de observação” e lembra como cada um de nós é individualmente diferente e sujeito a evolução e mudança identitária. A potencial quebra de estereótipos pode estar associada à oportunidade de se proporcionarem interações positivas.

Para que a escola e o professor se consigam adequar aos alunos com que colaboram, Cortesão e Stoer (1999) acreditam que será necessário que escolas e/ou professores:

«estejam realmente interessados e empenhados em contribuir para que as atividades educativas não resultem em processos de discriminação socioeducativos dos alunos; sejam sensíveis à diversidade socioeconómica e cultural com que trabalham; estejam dispostos a alterar as suas práticas, a questionar suas certezas, suas rotinas; procurem conhecer os alunos, suas raízes culturais, seus interesses, seus problemas, bem como o contexto em que vivem; sejam capazes de conceber métodos de trabalho e materiais que tornem o ato de aprender significativo para quem aprende. Por outras palavras poderá dizer-se que, para não massificar o ensino, se defende ser importante que escolas e professores: não sejam daltónicos culturais: os daltónicos culturais são os professores que adotam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho, que o arco-íris de culturas presente na sala de aula é, para eles, uma massa homogénea de alunos, homogénea quanto a saberes, valores, problemas, interesses; sejam portanto, capazes de identificar possibilidades de aprendizagem (Cortesão, 1998a); sejam capazes de mobilizar, de utilizar uma bagagem mínima de saberes do campo sociológico e antropológico, que os estimule a ter em conta e a interpretar condicionantes sociais, económicas e culturais que atravessam e influenciam o processo educativo (Cortesão; Stoer, 1999); produzam conhecimento de tipo etnográfico sobre os seus alunos, ao identificar interesses, problemas, saberes, daqueles com quem trabalham (Cortesão, 1998); Por outras palavras, que tentem conhecer e interessar-se por rentabilizar, no processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem, características e saberes sócio-culturais dos alunos com que trabalham (Cortesão; Stoer, 1999); orientados, questionados pelo conhecimento de tipo etnográfico que foram adquirindo sobre os seus alunos, produzam materiais e métodos que sejam adequados a estes últimos, materiais esses que foram designados por dispositivos de diferenciação pedagógica (Cortesão; Stoer, 1999)» (Cortezão, 2012:725).

2.4 Interações entre professores, alunos e pais na diversidade cultural

Vários pedagogos salientam a importância da qualidade das interações na promoção de uma educação de qualidade, nomeadamente, Freire, Dewey, Froebel, Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi (cf. Oliveira-Formosinho, Kishimoto, e Pinazza, 2007).

13 Daltonismo cultural - tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de género, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula

As escolas não constituem apenas um lugar para adquirir conhecimentos, são também espaços «*de aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal e convívio social*» (Haber, 2009:11). Neste lugar, um conjunto de indivíduos interagem. Estas interações é que podem existir consoante estatutos, papéis, classes, origens ou simplesmente pela partilha de interesses e pela vontade de descobrir o outro.

Num ambiente que existe diversidade cultural esta interação pode resultar numa aprendizagem de línguas, costumes e práticas diferentes. Não no sentido de abolir aquilo em que se acredita mas no sentido do enriquecimento cultural para um desenvolvimento melhor preparado para o mundo real. Pois, a criança desenvolve as suas competências em interação com os outros, em interação com o mundo.

Segundo Dewey (1952), a interação, dá iguais direitos aos elementos fundamentais do processo educativo, que são: as condições internas (formação de atitudes, desejos, propósitos, necessidades e capacidades) e as condições objetivas (os significados e valores sociais incorporados na expressão da sociedade e da cultura). Com a capacidade reflexiva, Dewey acredita que é possível o educador ir modificando as condições objetivas da pedagogia em direção à produção de experiências educativas frutíferas.

Neste sentido, uma forma de analisar e desenvolver interações entre o professor e o aluno é através da Escala de Empenhamento do Adulto, baseado na:

- Sensibilidade para com o aluno. Atenção e cuidado que o professor demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional das crianças.
- Estimulação oferecida ao aluno para responder às suas capacidades e interesses, motivando-o e encorajando-o. O modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
- Autonomia que o professor concede ao aluno para experimentar, dar opiniões, escolher e exprimir as suas ideias. Engloba também o modo como o adulto lida com conflitos, regras e problemas de comportamento.

Evocando (cf. Freire, 1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender”, revelando assim, que o ato de educar se traduz num processo dinâmico de interações e aprendizagens. Pretende-se que em contextos de diversidade sócio-cultural, as aprendizagens sejam relevantes tanto para os alunos, como para o professor.

Professor este que terá que ir para além da tradução de saberes produzidos por outros, terá que assumir-se também como investigador, como produtor de conhecimento, que diversifica o processo de ensino-aprendizagem (cf. Cortezão, 2012).

No entanto, sabe-se que na interação com os alunos, os professores pressupõem alguma conceção sobre eles – algumas expectativas acerca daquilo que farão ou dirão. As imagens que podem alimentar processos de rotulagem dos alunos poderão ser construídas através de, por um lado, informações indicativas de classe ou status do aluno; características raciais ou étnicas; sexo; e religião, ou outro lado, pelos resultados obtidos em testes de inteligência; notas escolares; e opiniões de professores. Estas perspetivas «*que os professores têm dos alunos são um elemento crucial na interação na sala de aula*» (Gomes, 1987:44). Quando estas são negativas podem criar interações seletivas (cf. Gomes, 1987).

A educação escolar faz parte de um sistema de funções interdependentes que envolve a família e a escola. Uma boa relação entre estas duas instâncias é muitas vezes o segredo de êxito escolar do aluno, contribuindo para a sua alegria e segurança. Segundo Araújo (2015), é possível identificar-se quatro modelos de interação escola-pais, nomeadamente:

- Responsabilidades separadas: a escola e a família são vistas como duas instituições que contribuem separadamente para o percurso de vida da criança, comunicam quando surgem problemas.
- Responsabilidades sequenciais: a escola e a família são vistas como duas instituições que contribuem separadamente para o percurso de vida da criança, defende-se uma sequência de estados críticos em que os pais e os professores contribuem à vez para a educação e o desenvolvimento da criança.
- Responsabilidades partilhadas ou concêntricas: a escola e a família partilham responsabilidades na socialização e na educação da criança, o que explica a ênfase colocada na coordenação, cooperação e complementaridade entre as duas instituições.
- Responsabilidades sobrepostas: a escola e a família têm em comum a preparação da criança para progressiva inserção na sociedade. Esta dinâmica poderá ir desde

a supervisão do trabalho de casa, acompanhamento da correspondência enviada pela escola, até à participação em estruturas educativas da própria escola, como é o caso das Associações de Pais ou Conselho Pedagógico, por exemplo.

Como se pode verificar, para a aprendizagem global da criança, é importante que os pais: conheçam os professores; conheçam o estabelecimento do filho através das reuniões, projetos e comemorações; falem regularmente com o professor/diretor de turma para conhecerem os progressos na escola. Bem como devem contar o que a criança sabe e gosta de fazer em casa. Também devem falar com os filhos, os pais devem procurar conhecer a matéria que se dá na sala, saber a forma como é dada, e por isso, *«[...]é esperável que eles não se descarreguem da responsabilidade de educar no momento em que deixam os filhos à porta da escola»* (Teixeira, 1993:223).

Desse diálogo que a interação e cooperação pressupõe, os professores ficam a conhecer as vivências e as experiências dos pais e dos seus alunos e os pais ficam também a conhecer melhor a escola frequentada pelo seu filho. Pois o que acontece em casa e na escola irá com influenciar o comportamento dos alunos. No entanto, a interação entre as famílias e os professores é muitas vezes reduzida ao mínimo possível, podendo confinar-se apenas à comunicação mediatizada pela criança.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Objetivos e objeto do estudo: num contexto etnoculturalmente diferenciado

O objetivo geral do estudo é o de investigar a influência da diversidade cultural na sala de aula através da percepção dos alunos, pais e professores. Os objetivos específicos são: a) verificar se existem semelhanças, na opinião dos entrevistados, sobre a apreciação da diversidade cultural na sala de aula (cf. Giménez, 2010); b) perceber se a abordagem de diferentes perspetivas (multiculturais e/ou interculturais) é sistemática em contexto de sala de aula (cf. Banks 1993, mencionado por Formosinho 1997); c) analisar se o convívio entre alunos de diferentes culturas é aproveitado como fator enriquecedor do desenvolvimento dos próprios (cf. Giménez, 2002; Dewey, 1971); d) identificar interações positivas entre alunos, pais e professores, no ambiente de diversidade cultural (cf. Oliveira-Formosinho, 2009; Giménez 2003).

Assim, o objeto de estudo ficou então definido como sendo: a diversidade cultural na sala de aula e a percepção dessa realidade pelos alunos, pais e professores.

Neste quadro, em que a heterogeneidade se evidencia de forma cada vez mais assinalável, onde a multiculturalidade raras vezes dá lugar à interculturalidade, é necessário perceber como a diversidade cultural é tratada em contexto de sala de aula. O estudo pretende dar voz às múltiplas impressões para que através de uma consciência crítica se possa transformar a educação uniforme com população multicultural numa “educação pluralista” (cf. Dato e Bawani, 2011).

Nesse sentido e para que o estudo fosse exequível, claro e pertinente (cf. Quivy, 1988) foi necessário optar dentro de inúmeras questões exploratórias pois, desde o primeiro contacto com a “unidade” à triangulação de dados, o investigar precisa de ser guiado pela questão de investigação (no caso de existir apenas uma) (cf. Stake, 2012). Nesta conformidade, e tendo em conta interesses profissionais e académicos do investigador, o estudo centra-se na resposta à seguinte questão: *Qual a percepção de alunos, pais e professores sobre a influência da diversidade cultural na sala de aula?*

2. Paradigma de investigação: qualitativo

Se definir o objeto é o primeiro passo da pesquisa para planejar a investigação é, igualmente necessário delinear o paradigma¹⁴ que permitirá definir as várias etapas da investigação. Neste caso, tendo em conta os objetivos e a questão exploratória mostra-se indispensável enveredar pelo caminho da investigação qualitativa.

Vários etnógrafos, psicólogos sociais, historiadores e críticos literários já se debruçaram sobre o tema. Como entende Skate (2012), não existe apenas uma fonte de investigação qualitativa, sendo que «*a expressão “métodos qualitativos” nem tem um sentido preciso em ciências sociais.*» (Jean-Pierre Deslauriers, 1997 citado por Guerra, 2012:11).

No entanto, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) a investigação qualitativa requer também critérios de rigor e ética tão exigentes quanto a investigação da pesquisa quantitativa.

Tabela 5 - Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa

Características	Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Rigor e ética	- Desprendimento	- Apego
Rigor	- Caracterização do tamanho da amostra e seleção	- Descrição detalhada das ações e contextos Documentação de pesquisa
Rigor	- Estrita neutralidade do pesquisador em relação a valores, crenças e ideologias	- Disposição para a auto-vigilância do pesquisador Profunda aceitação de sócio- regulação dos processos e resultados da investigação
Rigor	- Distância entre os investigadores e o	- Proximidade entre os investigadores e os atores

¹⁴ Paradigma: *conjunto de crenças que orientam a ação* (Guba 1990, citado por Aires, 2011:18).

	objeto da pesquisa	vistos como indivíduos
Rigor e ética	- A neutralidade em relação aos interesses	- O investigador é o principal instrumento de pesquisa
		- Assim, os pesquisadores devem fazer uma declaração de interesses
Rigor e ética	- Os valores são extrínsecas ao conhecimento	- "Todo conhecimento é o conhecimento pessoal " (Polanyi)
Rigor e ética	- A moralidade é extrínseca à cognição	- O investigador é o principal instrumento de pesquisa
		- Os investigadores deve fazer uma declaração de crenças, compromisso e uma declaração de interesses
Mecanismo de transferência de conhecimento	- Generalização	- Transformação e compreensão
	- Exportação de conhecimento	- Importação de conhecimento

Fonte: Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012:602)

Para estes autores, a descrição detalhada das ações, dos contextos e dos atores confere um princípio de rigor no mecanismo de transferência de conhecimento, uma vez que pode fazer diferença na interpretação dos resultados. Sendo o pesquisador , o principal instrumento de pesquisa, a *«declaração de crenças, compromissos e interesses dos pesquisadores é também um princípio essencial para a ética na pesquisa»* (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012).

Uma questão, da maior importância, que diferencia o estudo quantitativo do qualitativo está na passagem da imensidade dos sujeitos estatisticamente representados para uma dimensão socialmente significativa. Como resume Jean-Pierre Deslauriers (2012) «*estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência*» (Jean-Pierre Deslauriers, 1997 por Guerra, 2012:11) balizados pelos princípios da diversificação¹⁵ ou da saturação teórica¹⁶.

Tenha-se presente que os investigadores que ensaiam metodologias qualitativas são, em grande medida, considerados relativistas, pelo facto de se debruçarem sobre a determinação pessoal e experiencial do conhecimento. O valor das interpretações varia de acordo com a sua credibilidade e utilidade, o que leva à valorização da experiência dos investigadores na compreensão dos fenómenos, no reconhecimento de boas fontes de dados que, tanto consciente como inconscientemente levam ao teste da veracidade da informação recolhida fortalecendo as suas interpretações (cf. Skate, 2012). Como refere Skate:

«O conhecimento é construído em vez de descoberto» e as pessoas «constroem as suas percepções através da experiência e do que lhes é dito sobre o mundo, e não através da sua própria descoberta de um mundo ali a rodar intocado pela experiência.» (Stake, 2012:115) onde *«nada fica registado na consciência e na memória sobre o estímulo para além das nossas interpretações sobre ele»* (Stake, 2012:116).

Esta investigação é orientada para *«casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas»* (Stake, 2012:56), fenómenos estes que *«são considerados como resultado de um sistema complicado de interações das pessoas em sociedade»* (Amado, 2012:73). Exige que o investigador (responsável pelas interpretações) esteja no campo, a fazer observações, a analisar, a sintetizar e ao mesmo tempo e apercebendo-se da sua própria consciência, ou seja, tem de existir proximidade entre o investigador e os atores (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012). Tanto a proximidade, como a sensibilidade aos contextos e atores locais podem gerar racionalidade - uma racionalidade de escuta e de cuidado que pode vir a explicar fenómenos em profundidade. (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012).

15 Diversificação: garante a heterogeneidade de sujeitos (ou fenómenos) a estudar.

16 A saturação teórica atinge-se quando os dados mais recentes já não contribuem para a elaboração teórica pretendida. Na prática da pesquisa, do ponto de vista operacional, indica em que momento o investigador deve parar a recolha de dados (evitando desperdício de tempo e dinheiro).

É de realçar que a investigação qualitativa requer uma prolongada estadia no terreno, derivando um contacto permanente com os atores. O que naturalmente origina a cumplicidade com eles, sendo, como já se afirmou, o pesquisador o principal instrumento de pesquisa. (cf. Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012)

No método de investigação qualitativo permanece a polémica sobre a objetividade e a subjetividade. Enquanto que por um lado, se receia a perda da objetividade evidenciada pelo facto de se criar em entrevista uma «*interação intimista entre entrevistado e entrevistador*» que pode contaminar a pureza necessária à observação científica (Sierra Bravo, 1893 citado por Guerra; 2012:21), por outro lado, existem também autores defendendo que «*a intenção dos investigadores qualitativos de promover um paradigma de investigação subjetivo, é um dado adquirido.*» (Philips, 1990 citado por Stake, 2012:60). Onde a subjetividade é vista como um elemento essencial para a compreensão e não como um erro a precisar de ser eliminado ou mitigado. No entanto, a intersubjetividade resultante do cruzamento de perspetivas partilhadas por diferentes autores dará origem a uma dimensão mais objetiva. Mesmo assim, pelo facto de poderem existir interpretações deturpadas pelas imperfeições intelectuais e fragilidade das técnicas, os metodólogos recorrem a protocolos de triangulação¹⁷.

3. Método de investigação: estudo de caso

Esta pesquisa utilizou o “estudo de caso” que segundo Yin, representa:

«[...] uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência» (Amado, 2013:125).

Assim, pretende-se que este estudo tenha um carácter instrumental, ou seja, através deste caso em particular pretende-se atingir um conhecimento mais profundo numa perspetiva construtivista (cf. Stake, 2012).

¹⁷ Protocolos de triangulação estão descritos no ponto 3.5 Credibilização da investigação.

É preciso considerar que o método escolhido, nos últimos anos, tem sido alvo de muita investigação, embora não tenha havido sempre a mesma interpretação e a mesma valorização, sobretudo ao nível de representatividade da potencial “amostra” face ao universo. Para Amado (2012), o conceito de amostra incorpora a ideia de representatividade estatística em relação a uma população, mas Stake (2012) inversamente afirma que no estudo de caso não há amostras pois estamos perante estudos qualitativos onde a “representatividade” é social (onde a amostra não é estatística). No entanto, as opiniões destes autores podem ser consideradas convergentes ao defenderem que o investigador do estudo de caso não pretende generalizar mas sim chegar às particularidades do caso em estudo. Como refere Stake (2012) *«pegando num caso particular ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo que difere dos outros, mas pelo que faz»* (Stake:2012:24).

Ainda para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), o estudo de caso é um método importante, uma vez que se concentra numa situação particular, descrevendo-a em detalhe e iluminando a compreensão do fenómeno em estudo, contendo assim, todas as características necessárias para a mudança educacional.

Deste modo, o presente estudo centra-se numa “turma” de uma Escola Básica do Primeiro Ciclo (EB1) para descrever pormenorizadamente e interpretar as perceções dos alunos, pais e professores sobre a influência da diversidade cultural na sala de aula uma vez que *«a única exigência que o estudo de caso impõe são certos limites físicos ou sociais que lhe conferem a unidade de ser um caso»* (“Gomez, Flores & Jimenez, 1996: 92 citado por Coutinho e Chaves, 2002:229).

Segundo Guba e Lincoln (1985) *«o estudo de caso constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar»* (Guba e Lincoln 1985 citado por Aires, 2011:22), no entanto, este método leva a cabo algumas questões como a generalização, a validação interna e a fiabilidade (cf. Chaves e Coutinho, 2002).

Quanto à generalização estes autores consideram uma falsa questão, na medida em que:

« [...] há estudos de caso em que a generalização não faz sequer sentido, não se coloca, porque o estudo está justificado à partida seja pela unicidade, pelo carácter

extremo, ou ainda pelo facto do caso ser irrepetível: é o que acontece nos estudos de caso intrínsecos (Stake, 1995) justificados pelo seu poder “revelatório” (Yin, 1994: 40)» (Coutinho e Chaves, 2002:231).

Quanto à validação interna de um estudo de caso, para estes autores:

«[...] o rigor ou precisão dos resultados obtidos, ou seja, o quanto as conclusões obtidas representam e/ou explicam a realidade estudada (Punch, 1998). [...] trata-se de equacionar a legitimidade para se inferir dos dados, ou seja, verificar até que ponto “as interpretações que o investigador faz não são fragmentos da sua imaginação” (Mertens, 1998:184) o que se traduziria em falta de objetividade das conclusões obtidas no estudo (Schofield, 1993; Denzin & Lincoln, 1994)» (citado em Coutinho e Chaves, 2002:234).

Quanto à fiabilidade, estes autores garantem que:

«[...] está relacionada com a replicabilidade das conclusões a que se chega (Vieira, 1999), ou seja, com a possibilidade de diferentes investigadores, utilizando os mesmos instrumentos poderem chegar a resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno (Schofield, 1993; Yin, 1994; Mertens, 1998). Na prática, trata-se de verificar se os dados recolhidos na investigação são estáveis no tempo e se têm consistência interna, sobretudo se provierem de fontes múltiplas (Stake, 1995; Punch, 1998). Se na investigação quantitativa este requisito se alcança com o recurso a instrumentos fiáveis e técnicas padronizadas para a recolha de dados, num estudo de caso, a situação é distinta, porque por um lado o investigador é o principal, e muitas vezes único “instrumento” do estudo (Vieira, 1999) e, por outro, porque o “caso” em si não pode ser replicado ou reconstruído (Yin, 1994)» (citado em Coutinho e Chaves, 2002:233).

4. Técnicas de recolha de dados: análise documental, entrevista e observação participante

De forma a captar os diferentes olhares que traduzem a complexidade da realidade, o estudo incluiu uma multiplicidade de técnicas.

Para descrever e interpretar o objeto de investigação foi necessário realizar análise documental, sendo que esta teve por base os documentos oficiais produzidos e fornecidos pelo Agrupamento de Escolas (AE) e pela EB1 que permitiram conhecer e apresentar o contexto de investigação. Mais especificamente, do AE foram analisados: a caracterização; o regulamento interno; a avaliação externa das escolas - plano de melhoria; e o projeto educativo. Da EB1 foram analisadas: as avaliações curriculares; e o horário. No entanto, é necessário levar em devida conta que se trata de uma informação “produzida” e “não viva”, podendo retratar algo desfasado da realidade (cf. Quivy, 1988).

Foram, igualmente, realizadas entrevistas qualitativas, que constitui técnica central utilizada neste estudo, iniciando-se a investigação com a realização de entrevistas não estruturadas a peritos na área da educação intercultural com o intuito de encontrar pistas de reflexão, ideias e oportunidades de caminhos. Posteriormente foram levadas a cabo entrevistas estruturadas usando para o efeito um guião de entrevista com as mesmas perguntas, naturalmente, com a linguagem adequada a cada grupo de atores, isto é, alunos, pais e professores.

Para que as entrevistas não se desviassem dos objetivos a atingir, embora nem sempre atingidos, é certo, tentou-se *«reformular-se as intervenções do entrevistado; não formular opiniões sobre o conteúdo da entrevista; desenvolver a entrevista num ambiente e num contexto adequado; gravar a entrevista»* (Quivy, 1988:12).

Durante as entrevistas, a relação do entrevistador com o entrevistado deve transformar-se, numa relação de confiança. Todavia, podem existir fatores externos que interfiram na antedita relação e, nesse caso, cabe ao entrevistador saber como inferir através do discurso a informação desejada. Tendo o cuidado de não influenciar o discurso e deixar surpreender-se.

No decurso da investigação, foram também foram realizadas entrevistas informais aos alunos, como por exemplo nos intervalos bem como uma aula foi transformada numa entrevista em grupo onde foi possível captar *«[...] perspectivas, ocorrências marcantes e traços gerais da aula»* (Amado, 2013:210).

Paralelamente às entrevistas, decorreu a observação participante permitindo recolher informações a partir da presença do investigador no campo de estudo, ou seja, através desta técnica suficientemente flexível, foi possível “assistir” às aulas, estar presente nos recreios, num total de 15 horas e, desta forma, analisar a influência da diversidade cultural e perceber através de atos, sendo que esta técnica foi utilizada tendo em conta as questões previamente elaboradas para as entrevistas.

Segundo Stake,

«todos os investigadores têm um grande privilégio e uma grande obrigação: o privilégio de prestar atenção ao que consideram digno de atenção e a obrigação de tirar conclusões retidas das escolhas mais significativas para colegas e clientes» (Stake, 2012:65).

5. Procedimentos de tratamento, análise e interpretação dos dados

As entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas e com o conteúdo das transcrições das mesmas foram construídas sinopses que consistem em «*sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados*» (Guerra, 2012:73) sendo depois agrupadas de modo a permitir a comparação de perceções.

Com a informação das ditas sinopses foram elaboradas figuras e tabelas que expressam, de modo detalhado e rigoroso, a informação recolhida para que a análise e interpretação seja fidedigna. Como refere Guerra (2012):

«[...] a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência» (Guerra, 2012:62).

No entanto, como refere Harry Wolcott (1990):

«[...] a tarefa mais importante na investigação qualitativa, não é acumular todos os dados possíveis, mas sim [...]» selecionar. «Isto exige um exame minucioso constante. O segredo é descobrir a essência das coisas e depois revelar essa essência inserida num contexto suficiente se, no entanto, fixa atolado ao tentar incluir tudo o que possa eventualmente ser descrito» (Harry Wolcott, 1990 citado por Stake, 2012:100).

6. Credibilização da investigação: protocolos de triangulação

Sendo o investigador «o agente de uma nova interpretação, de um novo conhecimento, mas também de uma nova ilusão» (Stake, 2012:115) em busca de significado, este agente deve preocupar-se em ser rigoroso no tratamento da informação não alterando, o ponto de vista dos atores sociais, nem descorando o sentido que eles lhe dão (cf. Amado, 2013).

Deste modo, o presente estudo recorre à triangulação de modo a reduzir o risco de interpretações enviesadas e aumentar a credibilidade das conclusões, mostrando-se ainda necessário recorrer a um ou vários protocolos de triangulação (identificados por Denzin, 1984) existentes, como: a) triangulação das fontes de dados, quando se confrontam dados de diferentes fontes e interpreta; b) triangulação do investigador, se o mesmo objeto é observado por outros investigadores para eliminar a interpretação

original e debater-se interpretações alternativas; c) triangulação da teoria.na situação em que coexistem diversos investigadores comparam os seus dados; d) triangulação metodológica, no caso de confrontarem múltiplos métodos como observação, entrevista e análise documental.

Tendo em vista a produção de uma investigação mais pormenorizada, o presente estudo recorre à triangulação metodológica, através das técnicas de recolha de dados (análise de conteúdo, entrevista e observação participante) e dos três grupos de atores (alunos, pais e professores).

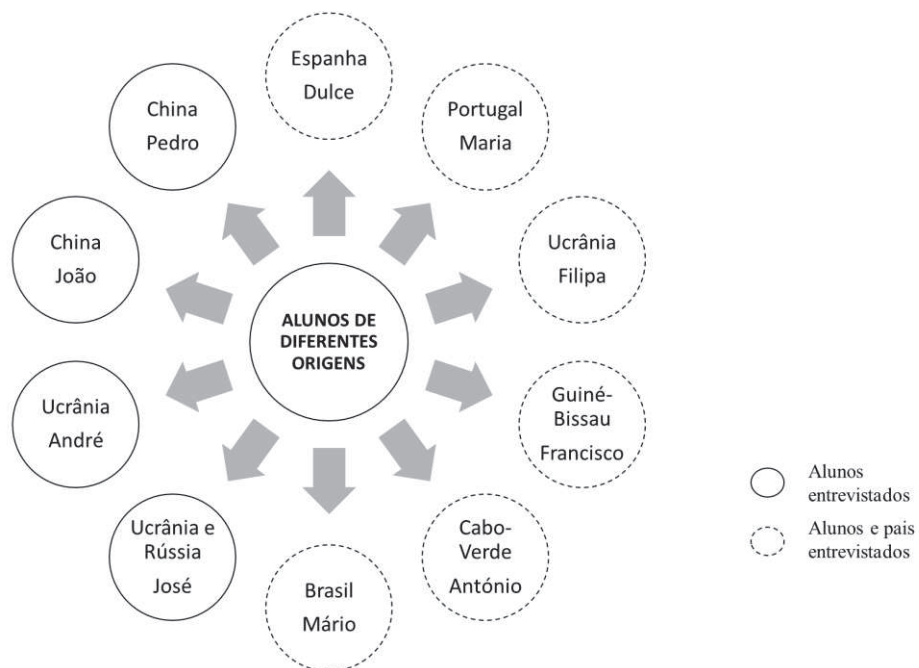
7. Etapas de investigação

7.1 Seleção e negociação dos contextos e dos participantes

Durante a construção da pergunta de partida iniciou-se o processo de reflexão no sentido de definir critérios para escolher o estabelecimento de ensino a investigar. Considerando os objetivos definidos constatou-se que teria que se tratar de uma unidade que por uma lado abrangesse uma diversidade cultural significativa numa mesma sala de aula e permitisse um estudo *in loco*, e por outro, que se destinasse ao ensino de crianças, permitindo ao investigador escutar a voz dos alunos (cf. Oliveira-Formosinho, 2007).

Neste sentido, a incidência do estudo recai na turma do 4º ano da EB1 (descrita no capítulo c - contexto de investigação) com maior representatividade cultural. Na impossibilidade de entrevistar todos os alunos, optou-se por centrar o estudo nos dez alunos abaixo identificados pelo critério da diversificação. Pretendia-se entrevistar os pais (ou mães) dos dez alunos, todavia importa referir que apenas seis mães a quem foi entregue o convite, pela professor titular da turma, se disponibilizaram para serem entrevistadas. O estudo retrata estas mães como “pais” no sentido em que se pretende que representem os “pais = pai+ mãe”.

Figura 8 - Descrição dos alunos e pais entrevistados face à sua origem geográfica



Fonte: Entrevistas aos alunos e pais (2015)

No que diz respeito aos professores optou-se por entrevistar o coordenador da EB1 e a professor titular da turma, ambos cidadãos autóctones.

A escola EB1 representada pelos anteditos dois responsáveis mostrou interesse na investigação desde a primeira abordagem, reconhecendo a importância de estudos externos para repensar a sua praxis (cf. Oliveira-Formosinho, 2007). Pelo seu lado, o coordenador disponibilizou-se, de imediato, para ser entrevistado, fornecer documentos oficiais da escola e do agrupamento, articular com o professor que está em contexto de sala de aula e, ainda, para abrir as portas da escola, possibilitando a observação dos diferentes alunos em contexto de recreio. O professor titular de turma, esteve ao dispor do investigador para ser entrevistada, fazer a ligação com os pais dos alunos e abriu as portas da sala de aula para um investigação (no próprio) terreno. Esta disponibilidade dos dois professores suscitou uma participação motivada tanto dos alunos como dos pais¹⁸.

¹⁸ Dos pais que se disponibilizaram.

7.2 Aplicação das técnicas de recolha, tratamento, análise e interpretação de dados

O estudo começou com a análise de documentos oficiais do AE e da EB1, sendo, paralelamente realizadas duas entrevistas não estruturadas a peritos na área do estudo, que decorreram em locais escolhidos pelos próprios.

Uma vez definido o caminho a seguir e construídos os guiões, foram realizadas dezoito entrevistas estruturadas na escola envolvendo 10 alunos, 6 pais e 2 professores, por ser o local frequentado por todos e escolhido por consenso¹⁹, exceto 2 entrevistas que tiveram lugar em ambientes alternativos por motivos de logística.

Enquanto decorriam as entrevistas aos grupos de atores, foi realizada a observação participante, sendo as respetivas notas de campo registadas por escrito. As entrevistas, mediante autorização, foram gravadas em áudio e depois transcritas, garantindo-se o anonimato do estabelecimento de ensino, professores, pais e alunos ficou garantido.

Posteriormente, articulando com o professor foi possível transformar uma aula numa entrevista em grupo, para tal, foi pedido aos alunos que desenhassem “uma festa do seu país de origem” e em círculo dialogou-se sobre as suas produções.

Como já se mencionou, as entrevistas, em formato de áudio, foram transcritas na íntegra e posteriormente foram utilizadas para a elaboração de sinopses, e com a informação destas foram elaboradas figuras e gráficos que expressam os dados recolhidos.

¹⁹ Aos alunos não lhes foi perguntado onde queriam ser entrevistados, no entanto preocupou-se sempre em entrevistar num ambiente calmo confinados apenas ao entrevistado e ao entrevistador.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO ²⁰

1. Caracterização do contexto educativo: um agrupamento de média dimensão

Segundo dados oficiais fornecidos, o AE “Eusébio da Silva Ferreira” criado em 2012 (resultante da fusão de dois AE), engloba seis estabelecimentos de ensino com 715 alunos desde o pré-escolar ao secundário, repartidos pela União de Freguesias de Carcavelos e Parede e pela Freguesia de São Domingos de Rana. A EB1 alvo de estudo, com 185 alunos matriculados no ano letivo de 2014/2015, concelho de Cascais (distrito de Lisboa) e como tal abrange uma área de 8,11 km² e tem uma densidade populacional de 5.549,6 habitantes/km² (censos 2011).

A EB1 tem razoáveis condições físicas sendo constituída por dois edifícios, onde constam: oito salas de aula; dois blocos de casa-de-banho para alunos e professores; duas arrecadações; um anexo com sala polivalente (sala de professores e biblioteca), um refeitório e cozinha; um pavilhão polivalente; um ludobiblioteca; um espaço de recreio com zonas diferenciadas (campo de jogos, horta pedagógica e parque infantil).

Caracteriza-se pela multiculturalidade e heterogeneidade social dos seus alunos. Para além da população autóctone, o passado foi marcado por uma forte presença de alunos provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e para isso muito contribuiu a consolidação de uma franja de habitação clandestina que se desenvolveu próxima do recinto e que acolhia muitos alunos e suas famílias. Nos últimos anos, registou-se um aumento de alunos descendentes de imigrantes de outras partes do mundo, tais como: Brasil, Macau, China, África do Sul, Índia, Timor e de vários países de Leste. Contando-se também com alunos descendentes de países da União Europeia e também de etnia cigana.

Atualmente e segundo documentos oficiais, a EB1 conta com uma população escolar proveniente de um meio social muito diversificado, em que prevalece a “classe média”. Verifica-se no entanto, um número significativo de alunos carenciados, que representa 31% dos 185 alunos. No decorrente ano letivo, em estudo, a EB1 conta com 6 alunos

²⁰ Para a caracterização do contexto de investigação recorreu-se aos documentos oficiais do Agrupamento de Escolas (AE).

(3% do total de alunos) referenciados com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente, no âmbito de várias problemáticas, os quais estão abrangidos por medidas educativas ao abrigo do Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Os pais e encarregados de educação dos alunos da EB1 são, na sua maioria, trabalhadores por conta de outrem, operários e alguns trabalhadores não qualificados em situação de emprego precário. Estas condições socioeconómicas vulneráveis de um número significativo de encarregados de educação dificultam-lhes o acompanhamento regular das atividades educativas e escolares dos seus educandos. Este aspeto é agravado pela falta de ligação entre a família e a escola. Criando, segundo os professores, dificuldades na ação e concretização dos objetivos da instituição educativa e escolar.

2. Caracterização do pessoal educativo: uma relativa estabilidade e rejuvenescimento

A EB1 é composta por: um coordenador, oito professores curriculares (titulares de turma) e dois professores de apoio educativo. Estes professores encontram-se a trabalhar no mínimo há três anos na escola o que lhes garante alguma estabilidade (do ponto de vista dos documentos oficiais). Conta-se com professores predominantemente licenciados dos quais 90% são pertencentes ao Quadro do AE e 10% contratados pelo ME. Estes professores, com uma média de 40 anos de idade, têm experiência migratória dentro de Portugal (50%) e por ex-colónias portuguesas (10%).

A Escola conta também com serviços complementares como o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e o Serviço de Ação Social Escolar (SASE). O SPO é constituído por 2 psicólogas com autonomia técnico-científica de agir de acordo com a deontologia profissional, dispondo de instrumentos de avaliação psicológica e vocacionais atualizados. Também com autonomia para convocar alunos, pais e encarregados de educação, ou outros elementos da comunidade educativa, sempre que o considerem pertinente. O SASE é um serviço administrativo e é composto por 6 elementos responsáveis pelo apoio socioeducativo aos alunos. Existindo apenas uma equipa SPO e

outra SASE, a sua intervenção deve ser bem programada para conseguir abarcar, sem distinção, todas as escolas do AE.

O pessoal não docente da EB1 é constituído por apenas 3 assistentes operacionais. A categoria de assistente operacional engloba 2 elementos afetos ao ME (que em Janeiro de 2015 passaram para a tutela da Autarquia) e 1 colocado através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). De referir que os funcionários colocados através de IEFP muitas das vezes não possuem o perfil adequado ao desempenho das funções ou não se adaptam às mesmas. Estes profissionais, com uma média de idades de 45 anos, concluíram o 9º Ano e são munícipes de Cascais.

3. Resultados académicos: acima da média nacional quer no sucesso quer na frequência

Os resultados académicos da EB1 têm registado valores que consideramos muito positivos ao longo dos últimos anos e situam-se acima das médias nacionais, sendo que no último letivo (2013/2014) as taxas de sucesso da EB1 se situaram acima dos 90%²¹.

Os valores referentes ao abandono escolar tanto para o AE como em específico para a EB1 são praticamente nulos e para isso muito tem contribuído a ação concertada entre diversos intervenientes, tais como: Centro de Saúde de Parede, PSP - Escola Segura, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco do Concelho de Cascais, Serviços Especializados de Apoio Educativo e Serviços de Psicologia.

21 Segundo documentos oficiais do AE e da EB1, os resultados das avaliações sumativas internas e externas são objeto de análise estatística em sede de Conselho Pedagógico, de Departamento, de Grupo Disciplinar e de Conselho de Docentes com vista à delimitação de estratégias que visem superar eventuais desvios em relação às metas traçadas.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Como referido no capítulo anterior, para a análise de conteúdo o presente estudo recorre à triangulação metodológica através da análise documental, entrevista e observação participante dos alunos, pais e professores.

Para a interpretação das figuras adiante expostas é necessário considerar que a verde estão representadas as respostas positivas que vão de encontro às legendas das mesmas.

1. Família: emergindo famílias recompostas e monoparentais

A análise da estrutura familiar mostra a heterogeneidade de organização familiar, mas com predomínio do que ainda é considerado família tradicional.

Utilizando a tipologia de estrutura familiar de Hermâni Caniço, Pedro Bairrada, Esther Rodriguez e Armando Carvalho (2010), os alunos inquiridos englobam-se em diferentes tipos de famílias²² onde predominam as (5) “famílias nucleares”²³, as (3) “famílias monoparentais” de mãe²⁴ e (2) “famílias recompostas”²⁵. Mais concretamente, encontram-se:

- 5 uniões²⁶ entre adultos: 3 famílias com dois filhos (Maria, Pedro, João); 1 família com um filho (José) e uma 1 família que tem a cargo um sobrinho (Mário). Destas famílias, salienta-se que no agregado do João coabita um primo e no do José coabitam dois amigos da família.
- 3 famílias monoparentais de mãe: 2 famílias com um filho (André, António) e 1 família com seis filhos (Francisco). Destaca-se que tanto a família do André como a do António passaram de nuclear para monoparental no corrente ano letivo. No caso do António por falecimento do pai e no caso do André por

22 Famílias heterossexuais

23 Família nuclear - Uma só união entre adultos e um só nível de descendência pais e seu(s) filho(s).

24 Família monoparental - Família constituída por um progenitor que coabita com o(s) seu(s) descendente(s)

25 Família recomposta - Família em que existe uma nova união conjugal, com ou sem descendentes de relações anteriores, de um ou dos dois cônjuges.

26 Segundo Hermâni Caniço (2010) utiliza-se a expressão “uniões” e não “casamentos”

separação. No caso do Francisco a família apenas é considerada monoparental porque o pai reside na Guiné e está em Portugal por pequenos períodos de tempo.

- 2 uniões recompostas: ambas com um filho da atual união, mas 1 com dois filhos da relação anterior (Dulce) e 1 com um filho da relação anterior (Filipa).

Figura 9 - Perfis dos pais e alunos entrevistados por estrutura familiar



Fonte: Entrevistas aos alunos e pais (2015)

Apesar da diversidade ao nível de estrutura familiar, encontram-se famílias reduzidas à exceção de uma que é composta por seis filhos tal como percecionado pelo coordenador «[...] não me *parecem famílias de grande dimensão*[...]» «[...] *parece-me famílias de pouca natalidade* [...]» (Coordenador, P.1,2).

2. Nacionalidade de alunos e pais: A socialização no país e a complexidade dos sentimentos face à origem geográfica dos pais²⁷

A análise da ligação aos países de origem com as nacionalidades, num contexto de multiculturalidade presente na sala de aula, mostra a complexidade destas questões para os pais e alguma maior linearidade de perceção por parte das crianças.

²⁷ Em 2 dos casos o país de origem é o dos próprios.

Tabela 6 - Perfis dos entrevistados por naturalidade, nacionalidade e ligação ao país de origem

	Alunos (10)	Pais (6)	Professores (2)
Naturalidade dos alunos, pais e professores	<p>8 nasceram em Portugal</p> <p>2 nasceram no exterior (um está há 2 anos e outro há 9 anos)</p>	<p>6 nasceram no exterior (em 2 famílias, pelo menos 1 ascendente nasceu em Portugal -- 3 estão há mais de dez anos em Cascais; 2 famílias entre seis e oito anos; 1 família portuguesa)</p>	2 autóctones
Nacionalidade dos alunos, pais e professores	<p>1 portuguesa (originária)</p> <p>2 (pais com nacionalidade originária e filhos portugueses) (1 portuguesa e chinesa + (1) portuguesa e cabo-verdiana)</p> <p>2 dupla nacionalidade apenas dos filhos (portuguesa e espanhola + portuguesa e ucraniana)</p> <p>1 chinesa</p> <p>2 ucraniana</p> <p>1 guineense</p> <p>1 brasileira</p>	<p>1 portuguesa (originária)</p> <p>2 à espera da nacionalidade (ucraniana e guineense)</p> <p>guineense</p> <p>1 brasileira</p> <p>1 cabo-verdiana</p> <p>1 espanhola</p>	2 portuguesa

Visita ao país de origem	8 (os que nasceram em Portugal visitaram mas 2 não se recordam, os outros desde que chegaram não voltaram)	Todos visitam regularmente o país de origem A crise fez decrescer as viagens	Não Aplicável
---------------------------------	--	---	---------------

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

Verifica-se que apesar de grande parte dos alunos terem nascido em Portugal, apenas metade dos alunos têm a nacionalidade portuguesa e destes, 2 têm a dupla nacionalidade. Os restantes têm nacionalidade estrangeira mas 2 aguardam ter requisitos para dar entrada do pedido de nacionalização. O facto deste número não ser proporcional (8 em 8 e não 5 em 8) pode dever-se ao facto de os pais não terem tido autorização de residência válida aquando o nascimento do filho ou simplesmente porque não queriam que os filhos tivessem a nacionalidade portuguesa. Nota-se também que apesar da maioria das crianças ter nascido em Portugal, vivem entre duas culturas, nomeadamente a cultura da origem dos pais e a cultura do país onde nasceram e/ou vivem. Mais do que os filhos, os pais mantêm a nacionalidade de origem revelando um forte apego às suas raízes mesmo quando se pensa que não se vai voltar.

Figura 10 - Perceção da ida ao país de origem de alunos nascidos dentro e fora de Portugal

Alunos que nasceram em Portugal: conhecimento do país de origem dos pais



Alunos que nasceram fora de Portugal: retorno ao país de origem dos pais



*Os números referem-se às respostas dos 2 professores em relação ao número de alunos considerados na pergunta

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

A maioria das crianças já nasceram em Portugal (8 em 10) embora 2 (em 10) ainda sejam recentes no país. No entanto, todos os que nasceram em Portugal já visitaram o país de origem dos pais ainda que dois deste grupo não o recordem. Destaca-se a coincidência total entre as perceções de alunos (8 em 8) e pais (4 em 4) e quase total entre estes e os professores (7 em 8). Apenas num caso (Dulce), o professor desconhecia que a aluna tivesse conhecido o país de origem dos pais:

«A Dulce, não me consta que tenha ido visitar Espanha [...]» (Professor, P.4).

«Nestes dois últimos anos, não. Mas antigamente ia-mos sempre na páscoa, no natal, nas férias de verão. Agora, desde que abri a instituição é mais complicado» (Mãe da Dulce, P.8).

Este desconhecimento por parte do professor pode dever-se ao facto de a aluna não estar na mesma escola desde o 1º ano letivo e estas visitas ao país de origem estarem associadas ao período em que a Dulce frequentava outra escola (em regime privado). No que respeita aos dois alunos que nasceram fora de Portugal (Mário há dois anos em Portugal e Francisco há quatro) nenhum chegou a regressar ao seu país de origem. Neste caso a perceção dos alunos, dos pais e dos professores é coincidente.

Figura 11 - Perceção da relação dos alunos com o país de origem

Ligação simbólico-afetivo com o país de origem



Vontade de voltar para o país de origem



*Os números referem-se às respostas dos 2 professores em relação ao número de alunos considerados na pergunta

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

A relação ao país de origem, medida através da ligação simbólico-afetiva²⁸ e da vontade de voltar para esse país, merece diferentes percepções entre alunos/pais e professores.

Por um lado parte dos alunos (2 em 5) identificam a ligação com o país do origem dos pais, ainda que um destes (Filipa) afirme identificar-se de igual forma quer com o país de origem dos pais quer com Portugal e o outro (André) refere apenas identificar-se com o país de origem. No mesmo sentido, 2 dos 6 pais afirmam existir ligação, ainda que possam reconhecer que essa ligação só é conseguida em casa e pelo contacto com os familiares.

«Eu acho que ela sente-se portuguesa. Sim.» «Com referência da mãe que é espanhola. Eu falo espanhol com eles. E que, pronto, transmito as minhas raízes, as minhas coisas. Mas sim, no dia-a-dia, tem muita influência portuguesa. É tudo à volta. Eu sou a única que, em casa, falo espanhol. Portanto, eu costumo dizer: “ – Vocês têm de, em casa, falar com a mãe em espanhol. Depois na escola falam português, com os vossos amigos, com as pessoas todas. Se à vossa volta falam português... mas com a mãe é espanhol”» (Mãe da Dulce, P.48,51).

Por outro lado, os professores não consideram haver identificação dos alunos com país de origem.

«Eu acho que eles se sentem portugueses eu acho que eles se sentem maioritariamente portugueses. Ligados àquele país sim, por causa dos pais mas maioritariamente portugueses. Tenho ideia que sim. Até porque às vezes nós estamos a falar no Estudo do Meio das nacionalidades e eu pergunto, mas qual é tua nacionalidade? Eles dizem: “eu sou português... eu nasci cá.? Eu sou português!”» (Professor, P.80).

De igual modo, também no que respeito à vontade de voltar a viver no país de origem, a percepção de alguns alunos e pais é divergente da percepção dos professores.

Verifica-se que 5 em 9 alunos manifestam a vontade de voltar a viver no país de origem dos seus pais, embora dois (André e o Francisco) considerarem ser indiferente viver em Portugal ou no país de origem dos pais sendo que, para um destes o ideal seria repartir a residência entre os dois países. Como refere:

«Eu prefiro viver nos dois sítios, por causa que lá na Ucrânia também há guerra, só que não é em todo o país, é só à beira da Rússia. E eu gosto mais onde há neve, onde não há batalhas. E quero andar com a minha avó e com o meu pai e com a minha mãe» (André, P.23).

As razões familiares pesam nesta identificação como é o caso de Filipa que contextualizou a resposta fundamentando a opção no facto de a avó estar doente e

28 Identificação com o país de origem: esta questão apenas foi colocada a 5 alunos

querer provisoriamente viver no país de origem para posteriormente regressar a Portugal.

Com uma perceção diferente se situam os pais acreditando que os filhos não gostariam de voltar a viver no país de origem, com a exceção de um familiar que considera irrelevante para o filho viver em Portugal ou no país de origem. De um modo geral, os pais não consideram existir uma forte ligação da crianças aos seus países de origem.

Já os professores consideram que os alunos não gostariam de voltar a viver no país de origem dos pais, como os próprios referem:

«Para viver não me parece, então os ucranianos e os russos, nem pensar... porque eles têm consciência de que há guerra entre a Rússia e a Ucrânia [...]» (Professor, P.7)

«Não tenho verificado isso. Aqueles que estão na escola parecem bem integrados. Penso o mesmo dos pais e das crianças. Alguns pais casaram com pessoas daqui e já há uma miscigenação de culturas.» (Coordenador, P.1)

Figura 12 - Aquisição da nacionalidade portuguesa por parte dos alunos e dos pais e a perceção dos professores

Aquisição da nacionalidade portuguesa dos alunos e dos pais



*Os números referem-se às respostas dos 2 professores em relação ao número de alunos considerados na pergunta

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

No que diz respeito à perceção dos professores face à aquisição de nacionalidade portuguesa²⁹ dos alunos, verifica-se que não foi coincidente. No que se refere à perceção dos professores face à aquisição da nacionalidade portuguesa por parte dos pais, o estudo não conseguiu obter dados.

Os alunos percecionam que 2 em 9 adquiriram a nacionalidade portuguesa, 2 em 9 têm a dupla nacionalidade e os restantes 5 têm a nacionalidade dos seus pais.

²⁹ Para esta análise não se contabiliza a família da Maria por ter a nacionalidade portuguesa originária e não adquirida.

Já na perceção dos pais existem contornos mais complexos e verifica-se que todos (5 em 5) mantêm a nacionalidade de origem, sendo que destes: 2 pais (do Francisco e Filipa) aguardam ter todos os requisitos para adquirir também a nacionalidade portuguesa. Essa ligação profunda em relação à origem geográfica, analisa-se na frase da mãe da Dulce, quando refere o seguinte:

«E não vou ter nunca dupla nacionalidade, espanhola e portuguesa. Não, isso não. Não, eu adoro isto, mas não. As minhas raízes são diferentes.» «São minhas.» (Mãe da Dulce, P. 14,15)

Os pais que querem dotar a nacionalidade portuguesa não o fazem por querer cortar ligações com os seus países de origem mas porque para viver em Portugal, em termos burocráticos, é mais fácil tendo a nacionalidade portuguesa.

No que se refere à perceção dos professores³⁰ verifica-se que não é coincidente com a informação prestada pelos alunos e pelos pais. Enquanto que o professor titular de turma acredita que apenas uma pequena parte dos alunos (3 em 9) adquiriram a nacionalidade portuguesa, o coordenador da escola coloca a hipótese de todos os alunos (9 em 9) serem portugueses, como refere:

*«Os do leste não tenho ideia, não sei se têm dupla nacionalidade, não tenho ideia...»
«Os outros... já são portugueses!»* (Coordenador, P.13,14).

3. Imigração e enraizamento: diversidade de origens mas enraizamento em Cascais

A maior parte das crianças³¹ e todos os professores percecionam já um longo tempo de enraizamento no concelho (superior a 10 anos) associado à estabilização a nível profissional das famílias.

30 O número da figura 6 em 9 representa uma média entre a perceção do professor (3 em 9) e a do coordenador (9 em 9)

31 Para o assunto da imigração a Maria e sua família não serão considerados, apesar do êxodo que teve de Sines para Lisboa e da emigração antes de a menor ter nascido.

Figura 13 - Percepção das migrações das famílias

Permanência das famílias no concelho de Cascais: há mais de 10 anos



Experiência migratória das famílias: do país de origem diretamente para Portugal



*Os números referem-se às respostas dos 2 professores em relação ao número de alunos considerados na pergunta

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

De acordo com os dados obtidos percebe-se que os alunos acreditam que as suas famílias estão há mais tempo em Portugal do que na realidade (confrontando com os dados dos pais). Segundo informação do professor essa percepção de longevidade pode existir pelo facto destes alunos já serem descendentes de imigrantes e não imigrantes.

Quanto ao percurso migratório, a percepção dos professores e dos alunos é coincidente (9 em 9). Os dois grupos de atores acreditam que as famílias vieram do país de origem diretamente para Portugal. No entanto, do relato dos pais verifica-se que 1 família não veio do país de origem diretamente para Portugal. Entre Portugal e Cabo-Verde a família do António passou por outro país europeu. Este retrato mostra a intenção efetiva de imigração para Portugal. Constituindo Portugal um país de atração (cf. Ravenstein, 1885 mencionado por Araújo, 2008).

4. Estatuto Social: coexistência na heterogeneidade

Estamos perante grupos sociais com diferentes estatutos e isso pode ser analisado a partir das habilitações, profissões e forma de apropriação da casa.

Tabela 7 - Perfis das famílias entrevistadas por habilitações escolares, profissão e propriedade

Habilitações (6)	3 Nível superior (> 12)	2 Nível médio (9° - 12°)	1 Nível baixo (1° - 8°)
Profissão (6)	2 Profissão superior	1 Profissão intermédia	3 Profissão não qualificada
Propriedade de casa (6)	2 Própria	3 Arrendamento (mercado livre)	1 Arrendamento (mercado social)

Fonte: Entrevista aos pais e professores (2015)

São as habilitações escolares dos encarregados de educação o mais significativo analisador da heterogeneidade social: segundo as entrevistas às famílias (6) 3 dizem ter pelo menos um membro do casal com frequência universitária, 2 com ensino secundário e 1 com ensino básico. Referiram ainda que todos estudaram no país de origem, mas no entanto 3 também estudaram em Portugal (2 para reconversão profissional e 1 para continuar a jornada académica). Já a profissão também é apresenta diversidade sendo que: metade dos pais tem profissões não qualificadas e a outra metade divide-se entre profissão superior (1) e profissão intermédia (2). A propriedade de casa³² também é um indicador de pertença a um grupo social e percebe-se que metade reside em habitação arrendada (mercado livre) e a outra metade divide-se entre habitação própria (2) e habitação social (1).

Como se pode verificar trata-se de um conjunto de famílias bastante heterogéneo, informação esta coincidente com a fornecida pelos documentos oficiais da escola que retratam em grande número, trabalhadores por conta de outrem, operários e alguns trabalhadores não qualificados com situação de emprego precário. No que resulta num frágil acompanhamento regular das atividades educativas e escolares dos seus educandos.

³² Pergunta apenas dirigidas a professores e pais.

Figura 14 - Perfil das famílias em relação ao grau de instrução, situação laboral e habitação

Grau de instrução dos pais: frequência de ensino superior



Situação laboral dos pais: empregues



Habitação das famílias: própria ou arrendada (mercado livre)



*Os números referem-se às respostas dos 2 professores em relação ao número de alunos considerados na pergunta

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

Comparando perceções verifica-se que a perceção da Maria e da Dulce é coincidente com a informação prestada pelos pais. O terceiro aluno que perceciona seus pais com frequência universitária é o João, mas o estudo não consegue confrontar tal informação com a realidade porque os pais não aceitaram ser entrevistados. Por outro lado, os pais da Filipa têm com frequência universitária mas a filha desconhece tal facto.

A perceção dos professores coincide com a informação prestadas pelos pais, na medida em que relativamente aos pais entrevistados, a perceção vai de encontro à informação recolhida em entrevista e ainda identificam mais dois pais (fora dos pais entrevistados) com frequência universitária.

Revela-se deste modo que, metade das famílias tem pelo menos um “pai” com frequência de ensino superior (ainda que 1 “pai” não tenha terminado o ensino superior por motivos de imigração, segundo relato do próprio).

No que diz respeito à situação laboral³³ verifica-se uma aproximação na perceção entre pais e professores. Segundo os pais, existe um elevado número de atividade em (6), 3 têm total ocupação dos ativos; 2 têm pelo menos um elemento da família empregue e 1 não tem nenhum membro do agregado familiar a trabalhar. Mas na perceção dos professores todos os pais (entrevistados e não entrevistados) estão a trabalhar. Estes acrescentam que, quando os pais são chamados para participar referem (com frequência) não ter disponibilidade por motivos de trabalho.

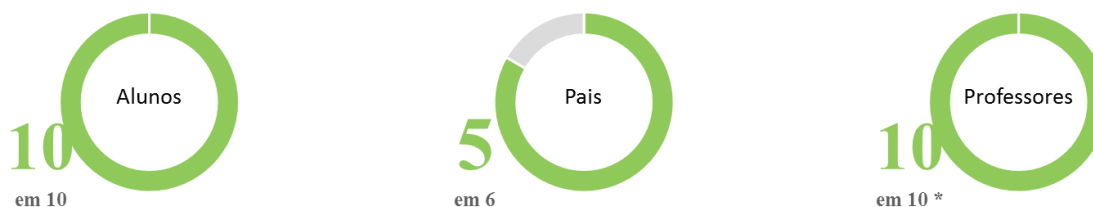
No que diz respeito à habitação³⁴, apesar de não se visualizar semelhanças no gráfico (acima exposto) a perceção é semelhante. Tanto os professores como os pais declaram que apenas 1 familiar não reside em casa própria ou arrendada (mercado livre), residindo em habitação com renda social.

5. Língua: a importância da língua falada em casa

Apesar de os alunos terem maioritariamente nascido em Portugal, a língua falada na infância é a língua dos progenitores mesmo quando não a sabem escrever. Esta informação é extrema relevância para a escola, pois mostra que a língua-mãe destas crianças não é o português.

Figura 15 - Perceção do conhecimento da língua materna por parte dos alunos

Conhecimento da língua materna



*Os números referem-se às respostas dos 2 professores em relação ao número de alunos considerados na pergunta

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

33 Situação laboral: questão apenas colocada aos pais e professores e nas famílias nucleares reflete a existência de dois adultos empregues e nas famílias monoparentais apenas um adulto empregue.

34 Habitação: questão apenas colocada aos pais e professores.

A percepção dos professores vai de encontro à informação revelada pelos alunos no que diz respeito ao conhecimento da língua materna.

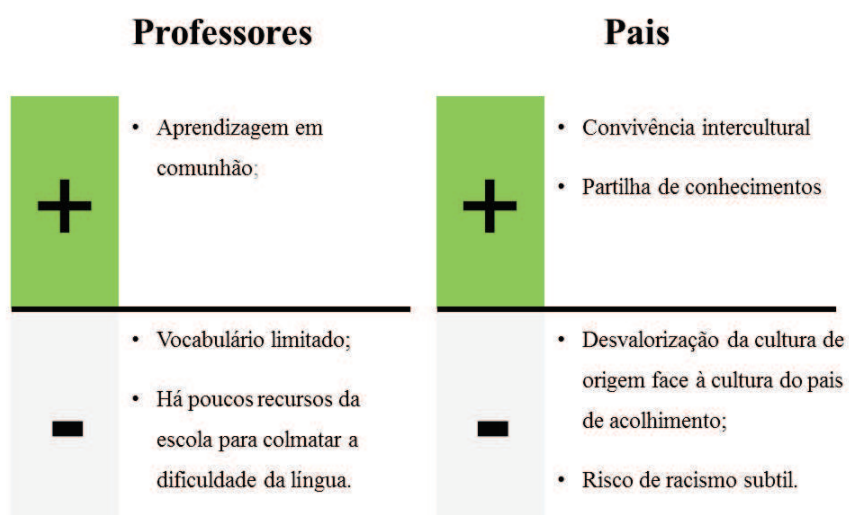
A percepção de alguns pais desmarca-se da dos professores como é o caso da mãe do António que refere que o seu filho percebe o crioulo de Cabo-Verde, mas não fala.

Com forte impacto na aprendizagem, o que se verifica é que os alunos de outras origens desta turma são no mínimo bilingues existindo alguns trilingues pelo contacto com familiares ou amigos. O que mostra a importância da língua de origem na socialização destas crianças ao mesmo tempo que chama a atenção para o impacto pedagógico na sala de aula.

6. O currículo praticado e a diversidade cultural

Há diferenças nos três grupos de atores no que diz respeito à apreciação da diversidade cultural o que não representa necessariamente uma contradição, apenas valorizações diferentes das dinâmicas na sala de aula.

Figura 16 - Fatores de apreciação da diversidade cultural por parte dos professores e dos pais: dimensões positivas e negativas



Fonte: Entrevista aos pais e professores (2015)

De modo a averiguar a apreciação da diversidade cultural, por parte dos professores e dos pais, foi pedido (em entrevista) que enumerassem fatores positivos e fatores negativos.

Os dois professores garantem que a maior dificuldade é o vocabulário limitado e a inexistência de recursos para colmatar essa lacuna na escola. Mas existem fatores positivos como a aprendizagem em “comunhão”³⁵ e a disponibilidade dos alunos para aprender. O professor declara que estes alunos, com quem teve contacto pela primeira vez há quatro anos, foi o primeiro confronto expressivo com a diversidade cultural, como o própria revela:

«Nunca tinha tido chineses, brasileiros sim, chineses nunca! Ucrrianos e russos também não... se bem que já tinha tido moldavos. Mas desta vez, muito tive maior diversidade e eu no início pensei... “vai ser o descabre!” se eles não sabem falar português eu não sei como é que me vou ver (a sorrir). E pronto, também tive a sorte de deles falarem português e nos entendemos perfeitamente. Portanto tudo correu às mil maravilhas! Agora se eles não soubessem falar português... Eu sinceramente não sei como é que ia ser.. como é que eu ia trabalhar com eles! Não sei[...]» (Professor, P.28).

Os pais entrevistados (5 em 6) mencionaram a existência do contacto entre diferentes culturas na sala de aula, a partilha de saberes úteis bem como a preparação dos seus filhos para a vida, como fatores positivos. No entanto, enunciam também alguns fatores negativos (referenciados por 2 pais), nomeadamente, a tia do Mário que mencionou o contacto com portugueses como fator influenciador no sentido da desvalorização da própria cultura e a mãe da Dulce que referiu existir sempre um racismo subtil.

Para analisar a perceção da apreciação da diversidade cultural na sala de aula por parte dos alunos, fez-se a seguinte pergunta: “então, *os meninos são todos iguais ou todos diferentes?*”. Muito interessante foi a resposta dos alunos à questão. De facto, 8 afirmaram que os meninos são todos diferentes, 1 referiu que são todos iguais e 1 defendeu que as pessoas não são muito diferentes porque têm muito em comum. No entanto, tanto os alunos que defenderam que os meninos são todos iguais como os que mencionaram que são todos diferentes acabaram a entrevista a afirmar que, na verdade, o que queriam dizer é que “as pessoas são todas iguais no que diz respeito aos direitos e aos deveres, mas são diferentes”. No decorrer da entrevista, dois alunos manifestaram-

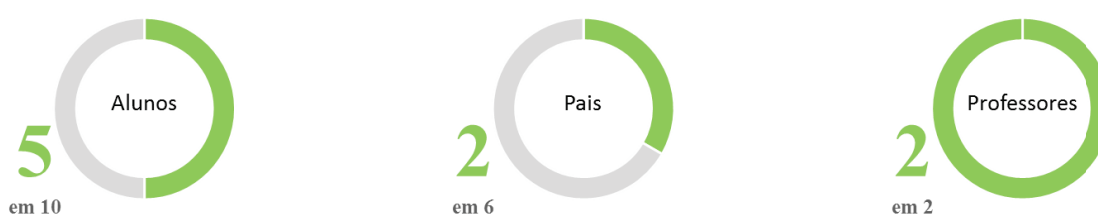
35 O coordenador acredita que o simples facto de os alunos conviverem e aprenderem em conjunto já é considerado um fator positivo do convívio na diferença.

se quanto à sua apreciação da diversidade cultural referindo que “é bom” porque assim podem ensinar “coisas da nossa terra” e porque assim há variedade “não se come a mesma coisa e não se faz a mesma coisa”.

Como se pode verificar, ao contrário do que referiram os pais e os professores, para os alunos não existem fatores negativo relacionados com a diversidade cultural.

Figura 17 - Perceção da abordagem da diversidade cultural na sala de aula

Reconhecimento da abordagem de diferentes perspetivas na sala de aula



Reconhecimento do aproveitamento da diversidade cultural



Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

A valorização positiva da diversidade na sala de aula não está em consonância com a perceção da abordagem da multiculturalidade, por sua vez, não é coincidente entre os três grupos de atores. No entanto, a perceção dos alunos e dos pais é mais convergente entre si mas as duas muito divergentes da perceção dos professores.

De facto, 5 alunos mencionaram que são abordados esporadicamente conteúdos relacionados com as suas origens, sobretudo nas disciplinas de Estudo do Meio, História e Geografia ou Religião e Moral. No entanto, todos os alunos aludiram que falam mais sobre as suas origens no intervalo do que em contexto de sala de aula.

Em relação aos pais, 2 referem que é abordada a diversidade cultural embora muito esporadicamente. Em concreto, a mãe do Francisco recorda-se de encontrar na matéria

leccionada conteúdo ligado às suas origens, nomeadamente no livro no 4º ano e a mãe da Dulce recorda-se de Espanha ser tema na disciplina de História e Geografia. Outros pais (2) acreditam (faz-lhes sentido) que a diversidade cultural deva ser tema em contexto de sala de aula, por razões como: considerar o professor “moderna” ou por recordar de um comentário do filho sobre o Reino Unido ou sobre a Espanha (tendo como origem Cabo-Verde). Mas ainda assim, todos concordam que o foco está na cultura portuguesa.

Inversamente, os professores declaram que apesar de o currículo não contemplar a diversidade cultural em contexto de sala de aula, a mesma é introduzida mediante disponibilidade. Como refere:

«O programa está feito e nós temos que seguir, os conteúdos estão feitos, as metas curriculares estão definidas e nós temos que as alcançar até ao final do quarto ano, tem que ser alcançado. E quem define é o Ministério da Educação. Agora este ano, nós temos uma disciplina que é oferta de escola que é a “educação para a cidadania” e aqui nós podemos dar um bocadinho de manobra e ir procurar outros interesses, antigamente era área de projeto. Fazia um projeto. por exemplo, sobre os meninos de todas as cores... E agora é na educação para a cidadania. É uma hora por semana e dão-nos um bocado a liberdade para explorarmos os temas que acharmos mais convenientes. As outras disciplinas são mais rígidas. Claro que eu no português posso procurar textos relacionados com tema cultural. Ou por exemplo no estudo do meio quando se fala sobre Portugal inserido no mundo, pode-se falar um bocadinho sobre isso» (Professor, P.48).

Mas ainda relativamente ao aproveitamento da diversidade cultural presente na sala de aula verifica-se uma perceção semelhante entre alunos e os pais e ambas divergentes da perceção dos professores. No entanto, no grupo dos pais existem perceções bastante antagónicas.

Os alunos, (5) consideram que se aproveita a diversidade cultural, mas no entanto reforçam que é muito esporadicamente. Nas entrevistas, percebe-se que na ótica dos pais e dos alunos a diversidade cultural não é aproveitada na sua totalidade. Em concreto, 3 pais entrevistados consideram que não existe aproveitamento da diversidade cultural tanto por iniciativa do Professor como pela partilha dos filhos, como a mãe da Maria refere:

«Não, eu acho que eles não dão grande importância... eu acho que é assim, o importante é pôr-lhes todos ao mesmo nível porque como o ensino está, principalmente este ano que eles têm exame e têm muita matéria para dar até aos exames... a ideia é realmente preparar-lhes naquela vertente e eu acho que tudo o resto é um bocado descurado. Mas não é culpa do professor é culpa de quem faz os programas. Eu acho que por acaso podia haver, eles agora têm expressões que é parte das artes... E aí

podia-se explorar as outras culturas porque há coisas que se fazem diferentes nos outros países que acabam por se ... que os miúdos acham engraçado, e que acaba por ser engraçado» (Mãe da Maria, P.86).

No entanto, outros pais, como a mãe da Dulce, por exemplo, acredita que:

«[...] A adaptação é tão forte, que nem se lembram de nada disso. Vivem as raízes dos pais em casa, como acontece aos meus filhos, não é? E depois, em contrapartida, e na escola, vivem o mundo do dia-a-dia, que é Portugal, é a cultura portuguesa, é a comida, os hábitos e as brincadeiras.[...]» (Mãe Dulce, P.257).

Os professores expressam a existência de aproveitamento da diversidade cultural através da leitura de textos de diferentes culturas, recurso à internet e através da partilha dos alunos. Mas também referem que a convivência em si é enriquecedora, como o coordenador refere:

«[...] Que esta heterogeneidade dá-lhe uma diversidade também cultural à turma enriquecedora, e penso que todos enriquecem com essa diversidade.» «[...]a situação em si é enriquecedora para a aprendizagem» (Coordenador, P.79).

Nota-se que existe o recurso à internet e a textos de diferentes culturas. Mas não se recorre aos pais dos alunos como importantes fontes de pesquisa. De facto, já se tentou que os pais fossem até à escola intervir no mesmo sentido, no entanto muito pouco adesão houve por parte dos pais. No entanto, nunca se explorou alternativas como utilizar os pais como fonte de informação, mas via filhos ou via professores.

Figura 18 - Percepção da utilização de materiais pedagógicos diversos na escola, com enfoque na sala de aula e na ludobiblioteca

Diversidade de materiais pedagógicos



Livros e contos tradicionais + jogos tradicionais



*Os números referem-se às respostas dos 2 professores em relação ao número de alunos considerados na pergunta

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

A percepção da existência “muito vaga” de materiais pedagógicos que reflitam a diversidade cultural na sala de aula é consensual entre pais e professores, e quase consensual com os alunos.

Dos alunos, 6 em 10 identificam materiais como: um livro, um jogo, um mapa mundo ou um globo. Como se pode verificar, para além de se identificar apenas “uma coisa ou outra” estes materiais não têm expressão, são materiais que surgem pontualmente sem deixar recordações significativas.

Relativamente aos pais, 3 em 6 identificam materiais relacionados com as suas origens. No entanto, não se recordam de nada em concreto para além de flores, desenhos, animais ou mapas.

Em relação à percepção dos professores, apenas o coordenador identifica livros de um autor estrangeiro, bem como a existência de jogos que considera serem universais. Considera universais, porque como o próprio refere:

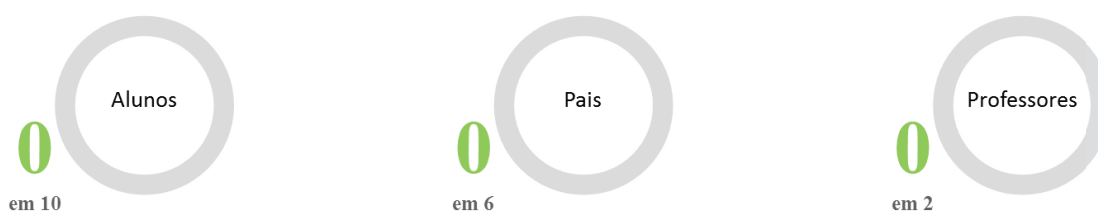
«todos eles são manipulados de igual forma, só que de facto as regras e as orientações não vêm noutra língua, vem na língua portuguesa» (Coordenador, P.81).

De um modo geral, percebe-se que apesar de os atores identificarem materiais que lhes lembrem a sua origem geográfica, em concreto não reflete a heterogeneidade existente naquele espaço.

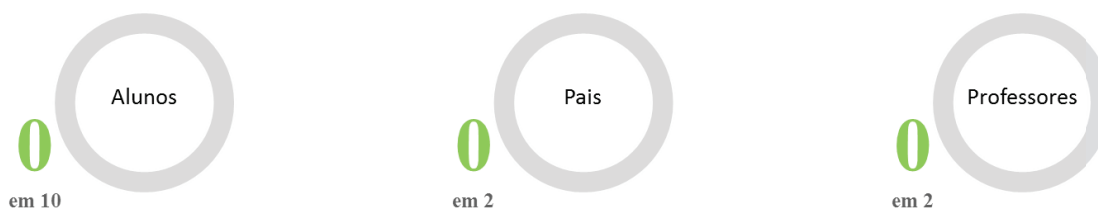
No que se refere à partilha de contos ou jogos tradicionais, tanto os professores como os pais referem que não existe. No entanto, 1 dos aluno garante ter levado, uma única vez, um jogo tradicional para a escola e mostrado apenas a um colega. Quando confrontado com a pergunta «[...] *ele gostou?*» a resposta foi «*Mais ao menos. Ele não deu a sua opinião.*» (António, P. 160). Entretanto, importa referir as semelhanças que duas alunas realçaram entre os jogos do seu país/local de origem e os jogos de Portugal/Cascais (Filipa e Maria).

Figura 19 - Perceção da comemoração das festividades e do incentivo por parte do pessoal educativo para que os alunos falem a língua materna na sala de aula

Festividades



Incentivo para se falar a língua materna na sala



Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

A dimensão mais frequente de expressão da diversidade cultural na escola assenta na comemoração das diferentes festividades ligadas aos países de origem dos alunos que compõem a turma. Na perceção de professores, alunos e pais não existe abertura no currículo para festas ligadas aos países de origem dos alunos.

Os alunos afirmam comemorar na sala apenas as festas relacionadas com Portugal, mas como se percebe pela entrevista da Maria, apenas aquelas que são gerais e que o Concelho abarca. Destes alunos, alguns afirmam partilhar com o professor as festas tradicionais mas nenhum garante comemorar em contexto de sala de aula. Em concreto, todos os alunos referem que as festas “gerais” portuguesas são festejadas.

Relativamente aos pais, apesar de todos afirmarem que não se comemoram as datas importantes dos países de origem, 1 destes pais refere não fazer “sentido” para os alunos porque na sua ótica identificam-se com Portugal.

Em relação aos professores, tal como os pais e os alunos estes também revelam que as datas especiais comemoradas nos diferentes países não são comemorados em contexto de sala de aula nem recreio porque, acreditarem não fazer “sentido”, tal como 1 dos pais mencionou.

Apesar de se verificar que todos os alunos admitem falar a sua língua de origem, os três atores garantem não existir incentivo para se falar na sala de aula para além de expressões como “ola” e “obrigada”. Percebendo-se assim que não se aproveita o conhecimento linguístico dos alunos para uma aprendizagem mais global. Quanto ao inglês existe um professor, no entanto não chega a ser língua materna de nenhum dos alunos.

7. Formação e desempenho do professor perante a multiculturalidade

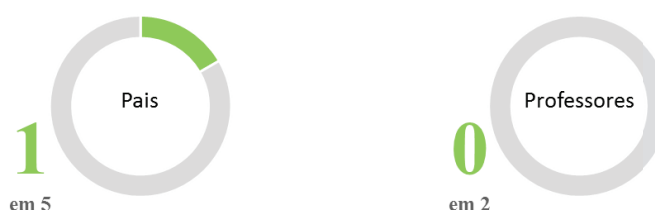
Em confronto com a heterogeneidade de alunos em contexto de sala de aula percebe-se um corpo docente homogéneo no desconhecimento de competências básicas das línguas maternas dos alunos descendentes de imigrantes e na inexistência de formação para lidar com uma população reflexo da globalização.

Figura 20 - Percepção do conhecimento do professor titular de turma ao nível das línguas maternas e da existência de formação de professores na área da multiculturalidade

Conhecimento linguístico do Professor



Formação em multiculturalidade



*Os números referem-se às respostas dos 2 professores em relação ao número de alunos considerados na pergunta

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

Relativamente à interação linguística na sala de aula, verifica-se que enquanto que os professores consideram não terem suficientes competências linguísticas nas línguas maternas dos alunos, estes apercebem-se inversamente que os professores os entendem.

Apesar do professor garante não conhecer as línguas maternas dos alunos, 3 em 10 garantem que o professor tem competências básicas de duas línguas maternas de alunos descendentes de imigrantes, nomeadamente, espanhol e português na variante brasileira. Possivelmente o professor terá competências para falar brasileiro ou espanhol mas pela semelhança com o português não considera relevante. Mas é de salientar que para os alunos tal aspeto é lembrado e valorizado.

Quanto à existência de formação dos docentes na área da multiculturalidade³⁶ verifica-se que a percepção dos professores é divergente da percepção dos pais. Segundo os professores nunca existiu e nem se considera necessário existir formação para intervir com a diversidade cultural pelo facto de existir sempre em menor número em

³⁶ Formação dos docentes na área da multiculturalidade: Pergunta não dirigida aos alunos.

comparação com os alunos representantes da sociedade de acolhimento. Como o coordenador refere:

«Eu acho que não há necessidade, sentido, poderá haver e enriquece muito mais a prática. Mas necessidade eu penso que não. É sempre uma percentagem... mínima, essa situação» (Coordenador, P.74).

É preciso ter em consideração, segundo o Professor titular de turma, que a maioria dos cursos que atribuem créditos são pagos e neste sentido os professores preferem investir nas áreas que são transversais a todos:

«A maioria das formações são pagas... 50€, 60€, 80€. São pagas, nem todas atribuem créditos e nós precisamos de créditos para progressão na carreira» «Acho que as pessoas vão sentido ao longo do percurso essa necessidade. Só que eu acho que os professores não estão a investir nesse tema. Investem mais na área de português, na área de matemática, na área dos comportamentos do que propriamente na Multiculturalidade» (Professor, P. 56,60,61).

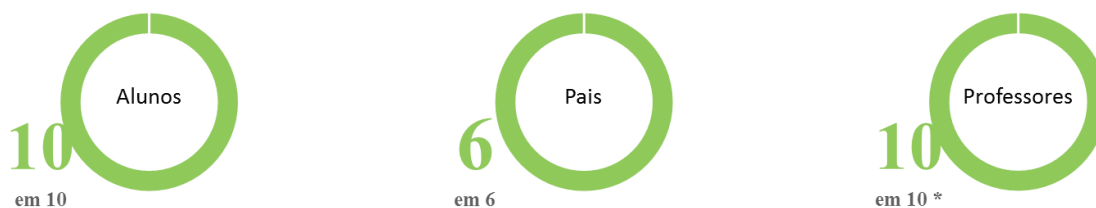
Apesar de os professores não terem tido formação, 1 dos 5 pais acredita que o professor tem formação para lecionar junto de uma turma etnoculturalmente diferenciada, possivelmente pela abordagem positiva do professor.

8. Interações positivas entre professores, alunos e pais vs. discriminação

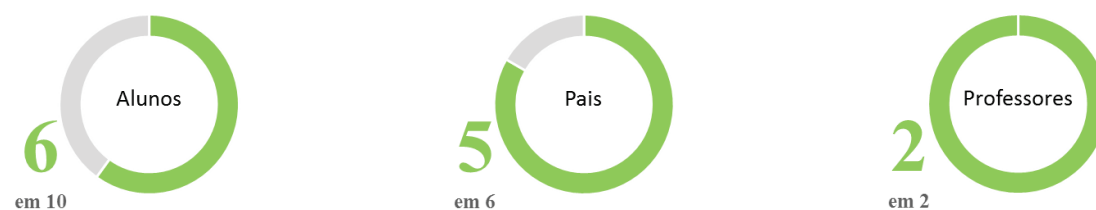
Perante uma grande diversidade entre alunos, familiares e pessoal educativo percebe-se uma convergência na perceção de interações positivas no entanto, existe alguma complexidade na perceção dos alunos quanto à sua interação com os professores, quanto à interação entre os professores e os pais e no que diz respeito às situações de discriminação.

Figura 21 - Perceção de interação positiva entre alunos, entre professores e alunos e entre a escola e os pais

Interação entre alunos: partilha de gostos e interesses



Interação entre alunos e professores: sensibilidade, autonomia e motivação



Interação entre escola e pais: através da participação em reuniões e comemorações escolares



*Os números referem-se às respostas dos 2 professores em relação ao número de alunos considerados na pergunta

Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

Face à interação entre alunos, existe uma perceção partilhada entre os diferentes atores assente na partilha de gostos e interesses apesar das diferenças associadas às suas origens culturais. Em nenhum momento, segundo estes atores, a semelhança cultural é um fator de conciliação. Como refere uma aluna:

«Eu não me importo se eles são escuros, claros. Não me interessa! Somos todos iguais. Por isso, brinco com todos.» «[...] quando eles são um bocadinho injustos nós lá fazemos ou pezinho branco, ou zerinho ou um»³⁷ (Filipa, P.65,66).

A perceção da interação entre professores e alunos³⁸ já não é tão conciliadora como a interação entre alunos. Entre professores e alunos verifica-se uma maior aproximação de perceção dos alunos e pais, no entanto todos diferentes entre si.

37 “Zerinho ou um” é um jogo.

38 Interação entre professores e alunos: os número vistos da figura refletem uma média.

Os dois professores inquiridos afirmam ter a sensibilidade apurada em função da necessidades dos alunos, proporcionar-lhes autonomia e promover a motivação consoante os recursos da escola.

Relativamente aos pais, 5 em 6 viabilizam a sensibilidade do professor na interação com os filhos, 4 em 6 pais confirmam que a autonomia é garantida e que os filhos são motivados.

No entanto, a perceção geral dos alunos é diferente, 7 em 10 alunos afirmam que o professor é sempre sensível na interação, 8 em 10 alunos afirmam que o professor dá liberdade na resolução dos trabalhos e 4 em 10 alunos confirmam a preocupação constante do professor com a motivação. Ressalta-se que os alunos mencionaram, em entrevista, que quando o professor está com pressa para terminar a aula pede que os mesmos se “despachem” a fazer os trabalhos e tendo em conta que o 4º ano tem exames, é possível deduzir o motivo pelo qual menos de metade dos alunos terem referido que o professor “não se preocupa em motivar”.

A interação entre pais e escola (medida através da participação dos pais nas reuniões de turma, na associação de pais e nas atividades decorrentes desde a partilha de saberes na sala de aula à participação nas comemorações da escola) demonstra uma conciliação entre a perceção dos professores e dos pais e um afastamento da perceção dos alunos.

Para professores e pais a interação é total. No entanto, o professor refere que apesar de existir interação positiva com os pais dos alunos descendentes de imigrantes, este contacto permanece apenas em pequeno grupo, não existe uma interação em comunidade o que consequentemente se torna invisível na participação na associação de pais ou nos projetos em sala de aula. A participação nas comemorações é mediante disponibilidade, como a própria refere:

«[...] Eles não são muito participativos, estes pais.» «por exemplo a mãe do António é cabo-verdiana e vem sempre mas a guineense já não vem sempre. Os russos e os ucranianos vêm sempre, não faltam nunca às reuniões de escola. Os chineses enviam filhos mais velhos do que aqueles que estão cá a estudar.» (Professor, P.103, 109)

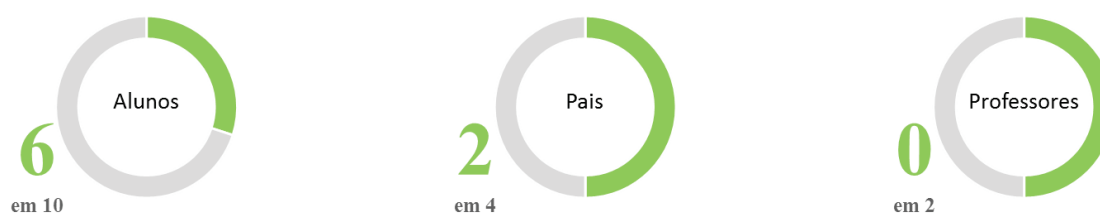
No que diz respeito aos pais, estes não referem a necessidade de falar em pequeno grupo mas afirmam existir uma plena interação nas reuniões de turma. Destes, 3 em 6 confirmam ir com regularidade às comemorações na escola e os outros 3 em 6 mediante

disponibilidade. Relativamente à associação de pais, apenas a mãe portuguesa conhece e faz parte, todos os outros não têm conhecimento.

No que diz respeito aos alunos, apenas 5 em 10 garantem a presença regular dos pais nas reuniões de pais e 3 em 10 alunos mencionam a presença dos pais nas comemorações na escola. Notou-se que os alunos que referiam que os pais participam na escola disseram com entusiasmo e os outros com alguma tristeza mencionaram a pouca participação dos pais.

Figura 22 - Perceção da existência de discriminação na escola

Discriminação



Fonte: Entrevista aos alunos, pais e professores (2015)

Em relação às situações de discriminação ou tensão causada pela convivência denota-se que para os professores não existe nem nunca existiu, mas os alunos e pais não partilham da mesma opinião. Em concreto, os professores consideram que não existem³⁹ situações de discriminação. Mas 2 em 6 pais afirmam já ter existido tensões associadas à desvalorização da sua origem cultural (António e Francisco) que coincidência ou não são os dois descendentes de pais africanos, mais concretamente, Cabo-Verde e Guiné.

Quanto aos alunos, 6 em 10 afirmam que há ou que já existiram situações de tensão⁴⁰ ou discriminação pela origem cultural, como:

39 A discriminação é referida pelo professor titular de turma como não existente. No entanto, em contexto de observação foi assistido a um comentário “sem pensar” da professor. Esta utilizou a expressão “eu falo chinês?” e depois corrigiu e disse “grego?”, porque um aluno não estava a perceber o que ela estava a dizer.

40 Em contexto de observação foi assistido a um episódio de tensão quando um aluno diz para o outro: «o teu avô é ciganos?» por este ter trazido um material pedido pelo professor dentro de caixas de tabaco. E outro colega mete-se na conversa e diz: «não se diz isso, que pode ofender!». Esta situação demonstra tensão no convívio com ciganos e preconceitos em relação aos ciganos.

«*Não, só chamam chinoca...*» tu discutes, ou não? «*Eu não zango!*» mas ficas chateado, triste quando te chamam chinoca, ou ficas normal? «*Fico triste*» (Pedro, P.162,163,164).

«*Na minha turma não há diferenças.*» «*Nas outras se estiverem ao pé de mim, eles chamam-me nomes feios, relativo à minha cor.*» exemplo «*Quando eu estava no último dia de aulas para passar para o quarto ano, 3 meninos juntaram-se e chamaram-me nomes feios.*» «*Chamaram-me preto, chamaram o meu pai de preto. Chamaram-me um nome que não posso dizer*» (António, P. 168,169,178,179).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais do presente “estudo de caso” pretendem particularizar e não generalizar (cf. Amado, 2013), dando resposta à questão de partida: *Qual a percepção de alunos, pais e professores sobre a influência da diversidade cultural na sala de aula dos alunos* de uma turma do 4º ano da EB1, pertencente ao AE Eusébio da Silva Ferreira. Nesse sentido, são aproximações ao conhecimento que têm tanto o objetivo de dar conta de conclusões provisórias como salientar elementos de reflexão para a continuação dos trabalhos.

“A (constante) multiculturalidade dos alunos, a (esporádica) abordagem de equidade na sala de aula e o desafio de aprender a ler o mundo”.

Na turma em estudo do 4º da EB1, caracterizada por uma significativa diversidade ao nível da nacionalidade; língua; etnia; religião; origem regional; classe social e género, existe um encontro de percepções entre pais, alunos e professores no que respeita aos contributos “positivos” da diversidade cultural. Este encontro estrutura-se através de uma percepção positiva do reconhecimento do princípio da diferença, da igualdade e da interação positiva na sala de aula. No entanto, as preocupações dos pais e dos professores mostram necessidades diferentes. Enquanto que os professores preocupam-se com o vocabulário limitado que poderá influenciar negativamente a integração dos alunos e o sucesso académico (enfoque escolar). Os pais preocupam-se com a desvalorização da cultura de origem, por parte dos educandos, e com o racismo subtil, por parte de toda a comunidade educativa (enfoque cultural e social).

Mesmo tendo em conta as preocupações divergentes, do ponto de vista da representação, os atores acreditam que a diversidade cultural de cada um terá, forçosamente, de ser aproveitada para exponenciar a aprendizagem de todos através da partilha de saberes.

Todavia, analisando a rotina em contexto de sala de aula, através das percepções, identifica-se que raramente se dá tempo e espaço para que se aproveite os atributos de cada um para uma aprendizagem mais plural. Verifica-se um currículo uniforme e elaborado para um “cliente ideal” (cf. Gomes, 1987) não contendo de forma estruturada e regular referências das culturas em presença na sala de aula.

Apesar da concepção positiva da interação cultural, segundo os alunos e os pais, a abordagem à multiculturalidade é esporádica, existindo a inclusão pontual de alguns contributos. Em consequência, raramente é aproveitado o conhecimento dos alunos sobre as suas diferentes origens, tal como só excepcionalmente existe partilha de qualquer tipo de material pedagógico que reflita a diversidade cultural. Para os professores, a abordagem é aditiva (na perspetiva de Formosinho 1997, um nível a cima da abordagem de contributos), passando pelo recurso à internet e leituras de textos escritos por autores não portugueses mas acreditando que a convivência em si mesma é enriquecedora, sendo que tanto a “abordagem de contributos” como a “abordagem aditiva” não celebram a diversidade cultural na sua plenitude (cf. Formosinho, 1997).

Deste modo, o presente estudo revela que existe ainda um longo caminho a percorrer para se alcançar a “pedagogia da equidade” que exige não apenas uma transformação das relações do estudante com o conhecimento, mas também uma transformação das relações entre o estudante e o professor (cf. Banks 1993 mencionado por Formosinho, 1997). Contudo, o estudo também evidencia a preocupação e o cuidado do professor em aproximar-se dos alunos e das famílias, afinal este constitui o primeiro contacto do profissional com uma vasta diversidade cultural.

Tal como existe uma abordagem esporádica da diversidade cultural, também se regista uma desvalorização da necessidade de formação de professores para intervir nesta área. Sendo certo que um professor “aprende a sua profissão no ofício de ser aluno” (cf. Formosinho, 2013) torna-se necessário recordar que estes professores caracterizam-se pela monoculturalidade e regulam-se por um sistema igualmente homogéneo. A escola mantém a sua cultura autocentrada de referência, e o professor não parece sentir necessidade de sair da sua zona de conforto. Este aspeto não tira o mérito do professor que por sinal é muito reconhecido pelo coordenador, pelos pais e pelos alunos mas revela a necessidade de o profissional antes de ensinar, experienciar o processo de se colocar no lugar do outro sem preconceitos e sem estereótipos. Pois tal como para os alunos, este processo permitirá viver momentos de descoberta de si próprio e do outro passando a uma visão mais ajustada à realidade no qual a mediação intercultural pode exercer um papel de facilitador e de promotor.

Este processo permitiria o abandono do “daltonismo cultural” no sentido de se construir um currículo que seja pertinente e significativo para que os que estão envolvidos (cf. Cortezão, 2012) continuem a sua jornada de aprendizagem partindo da sua experiência (cf. Dewey, 1952) e caminhando no sentido de aprender a ler o mundo. Claro que este desafio não cabe apenas ao professor mas a todo o sistema educativo tendo como objetivo de se organizarem currículos interculturais adequados ao mundo de hoje. É notório que a cultura determina o contexto, mas a multiculturalidade do contexto da sala de aula poderá permitir dar razão a Carneiro (2008), quando refere que «*a educação é a condição de sobrevivência, de enriquecimento e de transformação da cultura*» (Carneiro, 2008:83).

“Alunos integrados mas entre duas culturas, as diferentes percepções implicadas e o desafio de valorizar o biculturalismo e o bilinguismo”

Uma das mais significativas realidades descobertas neste estudo é que os alunos estão enraizados em Cascais, mas mostram relação⁴¹ tanto com Portugal como com o país de origem, vivendo assim entre “dois mundos”, o da escola e o de casa. Não tendo uma relação regular com o país de origem (ou de referência) dos pais, o mundo de casa é muito “semelhante” com esse referencial e assim interagem com línguas, hábitos, regras, valores e relacionamentos muito diferentes.

Neste caso específico, as crianças parecem não operar uma fratura “entre dois mundos”, ou sentir que um deles é marginalizado. Gerem as diferentes referências nos diferentes contextos de vida ao que parece sem drama. Contudo, dizer que um aluno vive entre duas culturas não quer dizer que na escola o aluno tenha que “ignorar” a cultura do país de origem mas sim permitir a mobilidade entre diferentes territórios culturais sem sentir estigma ou hostilidade, o que representa o caso.

No entanto, acontece que esta constatação não é percebida de igual modo pelos pais e pelos professores. No que diz respeito aos pais, importa referir que a percepção não é tão linear, variando entre: ligação simbólico-afetivo apenas com o país de origem; identificação com o país de acolhimento, mantendo a cultura de origem; e ligação com

41 Relação - medida através da ligação simbólico-afetiva e da vontade de voltar para esse país.

país de acolhimento, inferiorizando e deixando de parte a sua cultura de origem. Os professores, acreditam que os alunos se sentem exclusivamente portugueses (apenas com uma referência ao país de origem). Esta perceção dos professores constitui o motivo pelo qual não se preocupam em recorrer frequentemente ao tema da diversidade cultural em contexto de sala de aula.

Uma das manifestações mais importantes do biculturalismo entendido como «*a coexistência e / ou a combinação de duas culturas distintas*» (Grosjean, 1982 citado por Megale, 2009:93) é a constatação do bilinguismo dos alunos em estudo, pois, para além do língua portuguesa, os alunos também dominam a língua de origem dos pais, só que o bilinguismo é praticamente ignorado pelos professores. Nota-se que apesar de todos os alunos terem a “sua” língua materna diferente do português, em contexto de sala de aula não existe estímulo para que se partilhem as diferentes linguagens nem como forma de aproveitamento da diversidade cultural para o enriquecimento de todos. Interessa revelar que bilinguismo e biculturalismo não são necessariamente coexistentes, ou seja, nem todas as pessoas que falam duas línguas vivem entre duas culturas (cf. Megale, 2009).

“Escola e família: a alteração do paradigma das responsabilidades separadas para as responsabilidades sobrepostas e o desafio de o colocar em prática”

Dado que a relação da criança com a escola é limitada no tempo ao contrário da relação com a família, que é vitalícia e de maior intensidade (cf. Araújo, 2015), autores como Giménez (2010) defendem que para um real processo de desenvolvimento do alunos, é necessária a envolvência simultânea destas duas instâncias para um verdadeiro processo transformativo (cf. Dewey, 1952).

Ora, constata-se que apesar do apoio e encorajamento dos pais, a real participação destes atores nas atividades da escola apenas se materializa nas reuniões de turma. Nas restantes atividades existentes na escola, mantém-se uma participação pontual, marcada pelo distanciamento da grande maioria das mães⁴² imigrantes. A entrada massiva no mercado de trabalho, pressão da gestão do tempo e o desconforto com a língua portuguesa constituem os principais fatores que desencadeiam a reduzida participação

42 Quando se fala da relação escola-família acaba por se estar a falar, geralmente, da relação professor-mãe.

dos pais nas atividades escolares. Apesar de tudo, convém mencionar que as mães demonstram mais afeto para com o professor do que se importam em conhecer a matéria que é ministrada e como é ministrada na sala de aula.

A relação estabelecida assenta no modelo de “responsabilidades separadas” (cf. Araújo, 2015) pois a escola e a família são vistas como duas instituições que contribuem separadamente para o percurso de vida da criança, comunicando apenas quando surgem problemas ou para conhecer os resultados escolares. Deste modo verificasse que existe um longo caminho a percorrer até se alcançar o modelo de “responsabilidades sobrepostas” onde a família e a escola assumem em conjunto a preparação da criança para inserção na sociedade. Estas dinâmicas poderão ir desde a supervisão do trabalho de casa, acompanhamento da correspondência enviada pela escola, até à participação em estruturas educativas da própria escola, como é o caso da Associação de Pais ou Conselho Pedagógico, por exemplo.

Notou-se também que as famílias que frequentaram o ensino superior, têm profissões qualificadas e tendem a partilhar mais as responsabilidades no processo de escolarização, enquanto que as famílias que detêm apenas o ensino básico, têm trabalhos não qualificados e tendem a conferir essas responsabilidades à escola. No entanto, sabe-se que a escola apenas conseguirá atingir os seus objetivos se «*tirar partido das aprendizagens fora da escola e se tentar exercer maior influência nas condições em que aquela se processa*» (Villas-Boas, 2001:46), sendo que o contacto com as famílias dá oportunidade de os professores conhecerem, perceberem e interpretarem especificidades dos diferentes ambientes familiares em que as crianças se integram.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Geral

Afonso, Carlos e Cavalcanti, Joana (2006), *Do desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a vida (re)escrita no processo de formação profissional*, Portugal: ESE Paula Frassinetti.

António, João e Policarpo, Verónica (2011), *Os imigrantes e a imigração aos olhos dos portugueses – Manifestações de preconceito e perspetivas sobre a inserção de imigrantes*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Araújo, Maria do Sameiro (2015), *Família, Escola e Sucesso Escolar*, Lisboa: Coisa de Ler, pp.80-108.

Araújo, Sónia Almeida (2008), Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural, *Teses*, n. 17, Lisboa: ACIDI.

Barbosa, Manuel (2012), «Nós e eles: responsabilidade social dos media na construção de uma cidadania inclusiva», *Comunicação e Sociedade*, vol. 21, Universidade do Minho pp.231-240.

Benavente, Ana (1990), «Insucesso escolar em contexto português - Abordagens, conceções e políticas» *Análise Social*, vol.15, Lisboa: ICS, UL, pp.108-109.

Boudon, Raymond e Bourricaud, François (2000), *Dicionário Crítico de Sociologia*, São Paulo: Editora Ática.

Campos, Agostinho (1918) *Educar: na família, na escola e na vida*, Lisboa: Aillaud & Bertrand.

- Canário, Rui (2007), *Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp.104-113.
- Canário, Rui; Rolo, Clara e Alves, Mariana (1997), *A Parceria Professores/Pais na Construção de Uma Escola do 1.º Ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Canço, Hernâni; Bairrada, Pedro; Rodríguez, Esther; Carvalho, Armando (2010) «Tipos de famílias», *Novos Tipos de Família*, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carneiro, Roberto (2008), «A Educação Intercultural», *Coleção Portugal Intercultural*, n. 4 – Desafios à Identidade, Lisboa: ACIDI.
- Casa-Nova, Maria José (2005), «(I)Migrantes, Diversidades e Desigualdades no Sistema Educativo Português: balanço e perspectivas», *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 13, n.47, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANDRIO, pp.181-216.
- Cassis, Filomena (coord.) (2009), *44 Ideias Simples para promover a tolerância e celebrar a diversidade*, Lisboa: ACIDI.
- Centro Regional das Informações das Nações Unidas (2014) *Ficha informativa sobre migrações internacionais* [on-line], United Nations: ONU.
- Cortesão, Luiza (2000), *Ser professor: Um ofício em vias de extinção. Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*, Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza (2012), «Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala» *Educação Real*, vol. 37, n. 3, Porto Alegre: [on-line] http://www.ufrgs.br/edu_realidade , pp.719-735.

- Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen (1996), «A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas», *Inovação*, n.9, Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação do Porto, pp.35-51.
- Dato, Al-Karim and Bawani, Sohail (2011), *Exploring Curricula on Pluralism*, Central Asia and Pakistan: Aga Khan University, Institute for Educational Development.
- Dewey, John (1952), *Experiência e educação*, ed. Anísio Teixeira, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Díaz-Aguado, María (2003), «Programas de Aprendizagem Cooperativa e Educação Intercultural» *Encontro: a Escola e a Interculturalidade*, Lisboa: Pelouro da Educação da Câmara Municipal de Lisboa.
- Enguitai, Mariano Fernández (2013), «La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa», *Revista Portuguesa de Educação*, n.26(2), Universidade do Minho, pp.205-224.
- Figueiredo, Ilda (1999), *Educar para a cidadania*, Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (1992) O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação* (Braga), n.º 5(3), 23-48.
- Formosinho, João (1988), «Como organizar a escola para o (in)sucesso educativo», *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*, Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Formosinho, João (2007), *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, Mangualde: Edições Pedagogo (edição comentada com Introdução de Maria do Céu Roldão e Pós-fácio de João Paraskewa).

- Formosinho, João (2013), «Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas», Oliveira, Miguel e Godinho, Ana Sofia (orgs), *Práticas Pedagógicas em Contexto de Participação e Criatividade*, Óbidos: Folhetos Edições & Design, Centro de Investigação Identidades e Diversidades, pp.17-27.
- Formosinho, João e Canário, Rui (1997), *Intervenção e Coesão Social Na Intervenção Educativa*. Portugal: Colóquio Educação e Sociedade, pp.131–36.
- Formosinho, João e Machado, João (2013), «Da diversidade burocrática à pedagogia intercultural: Diversidade cultural na escola para todos», Kishimoto, Tizuko Morchida e Oliveira-Formosinho, Júlia (org.), *Em busca da pedagogia da infância: Pertencer e participar*, Porto Alegre: Penso Editora, pp. 168-187.
- Formosinho, Joaquim e Machado, Joaquim (2008), «Currículo e Organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica», *Currículo sem Fronteiras*, vol.8, n.1, Portugal: Universidade do Minho, pp.5-16.
- Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra.
- Giménez, Carlos (2003), «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad – propuestas de clarificación y apuntes educativos», *Educación e Futuro*, n.8, Espanha: CES Don Bosco-Edebé, pp.9-26.
- Giménez, Carlos (2005), «Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis», *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivência Intercultural de la Ciudad de Madrid, pp.7-31.
- Giménez, Carlos (2010), «Interculturalidade e Mediação» *Cadernos de apoio à formação*, n.4, Lisboa: ACIDI.

- Giroux, Henry (1997), *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, Carlos Almeida (1987), «A interação selectiva em escolas de massas», *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.3, Lisboa: ISCTE-IUL, pp.35-49.
- Guerra, Isabel (2008), «A Cidade Multicultural e Multiétnica: Gestão da Diversidade e Procura da Democracia», *Coleção Portugal Intercultural*, n. 2 – Contextos e Dinâmicas, Lisboa: ACIDI.
- Gundara, Jagdish (2010), *Interculturalism, Education and Inclusion*, London: Sage.
- Haber, Joel (2009), *Bullying manual anti-agressão*, Lisboa: Artes Gráficas.
- Hortas, Maria João (2013), «Educação e Imigração – A intergração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de lisboa», *Observatório da Imigração*, n.50, Lisboa: ACIDI.
- Lahire, Bernard (2003), «Crenças coletivas e desigualdades culturais», *Educação & Sociedade*, vol. 24, n.84, Campinas: [on-line <http://www.cedes.unicamp.br>], pp.983-995.
- Leite, C. (2002), *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, Alice Ribeiro (1999), «Pluralismo cultural em políticas de Currículo Nacional» António Moreira (org.), *Currículo: políticas e práticas*, Campinas: Editor Papirus.
- Macedo, D. e Bartolomé, L. (1997) «Multiculturalism: The Fracturing of Cultural Souls», McLaren, Pierre, *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millenium*. Boulder, CO: Westview Press.

- Machado, Joaquim (2010), «Escola, Igualdade e Diferenças», *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, n.1, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp.39-44.
- Malheiros, Jorge Macaísta (2013), *Diagnóstico da população imigrante em Portugal - Desafios e potencialidades*, Lisboa: ACIDI.
- Martins, António Sota (2008), «A Escola e a Escolarização em Portugal – Representações dos imigrantes da Europa do Leste», *Teses*, n.15, Lisboa: ACIDI.
- Marujo, Helena Águeda; Neto, Luis Miguel e Perloiro, Maria de Fátima (1998), *A família e o sucesso escolar*, Lisboa: Editorial Presença, pp.80-108.
- Megale, Antonieta Heyden (2009), *Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilingues*, Veredas On-line - Atemátia, n.2/9, pp.90-102.
- Ministério da Educação de Portugal (2003), *Breve evolução histórica do sistema educativo*, Portugal: Sistema Educativo Nacional de Portugal.
- Morin, Edgar (1991) (1º 1973), *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- Oliveira, Catarina Reis (coord.) e Gomes, Natália (2014), *Monitorizar a integração de imigrantes em Portugal*, Lisboa: ACM.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.); Andrade, Filipa e Formosinho, João (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-emParticipação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora, pp.113-114.

- Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto, Tizuko e Pinazza, Mônica (orgs.) (2007), *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, São Paulo: Artmed.
- Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a cultura (2009) *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*, [on-line], United Nations: ONU.
- Pascal, Christine e Bertram, Tony (2009), *Desenvolvendo a qualidade em Parcerias*, Oliveira-Formosinho, Júlia (coord. adaptação), Portugal: Ministério da Educação, pp.135-150.
- Pires, Rui Pena; Pereira, Cláudia; Azevedo, Joana e Ribeiro, Ana Cristina (orgs) (2014), *Emigração Portuguesa. Relatório Estatístico 2014*, Lisboa: Observatório da Emigração e Rede Migra, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL, e DGACCP.
- Ramos, Maria da Conceição (1995), «Desafios da Mobilidade Internacional do Trabalho em Portugal», *Por onde vai a Economia Portuguesa?* Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão, pp.129-176.
- Rocha-Trindade, Maria (1995), *Sociologia das Migrações*, Portugal: Universidade Aberta.
- Seabra, Teresa (2009), «Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais», *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.59, Lisboa: Celta Editora, pp.75-106.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa: ICS-UL.
- Serrão, Joel (1970), «Concepto histórico da emigração portuguesa» *Análise Social*, vol.18, n.32, , Lisboa: ICS, UL, pp.597-617.

Serrão, Joel (1985), «Notas sobre a emigração e mudança social no Portugal contemporâneo», *Análise Social*, vol. 21, Lisboa: ICS, UL, pp. 995-1004.

Siraj-Blatchford, Iram e Clarke, Priscilla (2000), *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*, Great Britain: Open University Press.

Souta, Luis (1999), «Educação Multicultural: do imperativo social à ausência de políticas», *A Página da Educação*, nº 77, [on-line]: Edição Imprensa, pp.26-27.

Souta, Luis (2004a), «Portugal e/imigrante», *A Página da Educação*, nº 130, [on-line]: Edição Imprensa, pp.31-32.

Souta, Luis (2004b), «Assimetrias multiculturais», *A Página da Educação*, nº 135, [on-line]: Edição Imprensa, pp.31-32.

Tajfel, Henri (1974), «Social identity and intergroup behaviour», *Social Science Information*, n.13, Thomson Reuters [on-line], pp.65-93.

Teixeira, Maria (1993), «O professor e a Escola. Contributo para uma abordagem organizacional», *Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Organização e Administração Escolar*, Braga: Universidade do Minho.

Vala, Jorge (1997), «Representações Sociais e Perceções Intergrupais», *Análise Social*, vol.32, n.140, Lisboa: ICS, UL, pp.7-29.

Villas-Boas, Maria Adelina (2001), *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Bibliografia de Metodologia

Aires, Luisa (2011), *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*, Portugal: Universiadde Aberta.

Amado, João (2013), *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Coutinho, Clara Pereira (2015) (1º 2013), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*, Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, Clara Pereira e Chaves, José Henrique (2002), «Estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal» *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, n.1, Portugal: Universidade do Minho, pp.221-243.

Formosinho, João e Oliveira-Formosinho, Júlia (2012), «Towards a social science of the social», *European Early Childhood Education Research Journal*, n.20(4), Portugal: Portuguese Catholic University, pp.591-606.

Guerra, Isabel (2012) (1ª2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*, Cascais: Príncipia.

Quivy, Raymond, e Campenhoudt, Luc Van (1988), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Stake, Robert (2012) (1ª1995), *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bibliografia Legislativa

Decreto Lei no 134/99 de 28 de Agosto da Constituição da República Portuguesa.

Decreto Lei no 227/2005 de 28 de Janeiro do Ministério da Educação.

Decreto Lei no 23/2007 de 4 de Julho da Assembleia de República.

Decreto Lei no 29/2012 de 9 de agosto da Assembleia da República.

Decreto Lei no 43/2013 de 3 de Julho da Assembleia da República.

Decreto Lei no 46/86 de 14 de Outubro de 1986 do Ministério da Educação.

Decreto Lei no 6/2001 de 18 de Janeiro do Ministério da Educação.

Decreto Lei no 67/2004 de 25 de Março da Presidência de Conselho de Ministros.

Decreto Lei no 85/2009 de 27 de Agosto da Assembleia de República.

Decreto Lei no 85/2009 de 27 de Agosto do Ministério da Educação.

Documentos oficiais

Conselho da Europa (1952), *Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais*.

Conselho da Europa (2000), *Diretiva 2000/43*.

Espaço Schengen (2007), Tratado de Lisboa.

ONU (1948), *Declaração universal dos direitos humanos*.

ONU (1990), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

ONU (2002), *Declaração universal sobre a diversidade cultural*.

Organização Internacional do Trabalho - ONU (1990), *Convenção Internacional sobre a Proteção dos Trabalhadores Migrantes e Membros das suas Famílias*.

União Europeia (1990), Convenção de Dublin.

União Europeia (1996), *Carta Social Europeia*.

União Europeia (1997), Tratado de Amesterdão.

União europeia (1999), Conselho Europeu Tempere.

Bibliografia Estatística (sites)

www.ine.pt

www.sef.pt

www.pordata.pt

www.dge.mec.pt

ANEXOS

A – Guião de entrevista ao coordenador e ao professor

Categorias	Dimensões	Indicadores	Coordenador	Professor
PERFIL SOCIAL	Apresentação	Tipos de família	A que tipo de famílias pertencem os alunos (nº / monoparental, nuclear, alargada, homossexual, hospedeira)?	A que tipo de famílias pertencem os alunos (nº/ monoparental, nuclear, alargada, homossexual, hospedeira)?
		Relação com o país de origem	Qual o país de origem das famílias? Costuma visitar o país de origem? Gostariam de regressar um dia? Os alunos são imigrantes ou descendentes de imigrantes?	Qual o país de origem das famílias? Costuma visitar o país de origem? Gostariam de regressar um dia? Os alunos são imigrantes ou descendentes de imigrantes?
		Tempo de permanência em Portugal / Cascais e aquisição de nacionalidade portuguesa	Há quanto tempo estão as famílias em Portugal / Cascais? Têm nacionalidade portuguesa?	Há quanto tempo estão as famílias em Portugal / Cascais? Têm nacionalidade portuguesa?
		Instrução	Qual o grau de instrução das famílias? Estudaram em Portugal e/ou no país de origem?	Qual o grau de instrução das famílias? Estudaram em Portugal e/ou no país de origem?
		Tipo de Habitação	As famílias residem em habitação própria ou social?	As famílias residem em habitação própria ou social?
		Situação Laboral	Qual a situação laboral das famílias?	Qual a situação laboral das famílias?
		Experiência migratória	Qual a experiência migratório dos pais e das crianças?	Qual a experiência migratório dos pais e das crianças?
QUESTÕES EDUCATIVAS	Interação na escola	Interação entre alunos	Os alunos interagem mais com aqueles que são mais "parecidos"? (mesma cor, mesma ascendência, mesma religião)? Ou com aqueles que têm os mesmos gostos, mesmos interesses?	Os alunos interagem mais com aqueles que são mais "parecidos"? (mesma cor, mesma ascendência, mesma religião)? Ou com aqueles que têm os mesmos gostos, mesmos interesses?
		Interação entre alunos e professores (sensibilidade)	Na relação com a criança, o professor revela sensibilidade, ou seja, transmite à criança o sentimento de que é valorizada, aceite e escutada; reconhece e responde às inseguranças e incertezas; trata a criança com afeto e cuidado?	Na relação com a criança, considera revelar sensibilidade, ou seja, transmite à criança o sentimento de que é valorizada, aceite e escutada; reconhece e responde às inseguranças e incertezas; trata a criança com afeto e cuidado?
		(autonomia)	Na relação com a criança, o professor respeita a oportunidade de o aluno fazer experiências, de escolher e decidir como realizar atividades, respeita o trabalho da criança, as ideias e as opiniões da mesma sobre o seu trabalho?	Na relação com a criança, respeita a oportunidade deste fazer experiências, de escolher e decidir como realizar atividades, respeita o trabalho da criança, as ideias e as opiniões da criança sobre o seu trabalho?

		(estimulação)	Na interação com o aluno, o professor preocupa-se em motivador os alunos? Utiliza modalidades visuais, tácteis e auditivas? Providencia uma estimulação breve, mas frequente para envolver os alunos?	Na interação com o aluno, preocupa-se em motivador os alunos? Utiliza modalidades visuais, tácteis e auditivas? Providencia uma estimulação breve, mas frequente para envolver os alunos?
Conteúdo	Apreciação da diversidade (sensibilidade)	Como aprecia o facto de existir diversidade cultural na sala de aula e na escola? Como aprecia os fatores positivos e negativos dessa situação	Como aprecia o facto de existir diversidade cultural na sala de aula e na escola? Como aprecia os fatores positivos e negativos dessa situação	
	Abordagem de diferentes perspetivas na sala de aula	Na sala de aula, expõe-se a matéria sob diferentes pontos de vista ou a diversidade é abordada esporadicamente? Como se sente a presença das diferentes culturas/etnias na sala? A escola permite que dentro da sala de aula se aumente o conhecimento sobre as diversidades culturais?	Na sala de aula, expõe-se a matéria sob diferentes pontos de vista ou a diversidade é abordada esporadicamente? Como se sente a presença das diferentes culturas/etnias na sala? A escola permite que dentro da sala de aula se aumente o conhecimento sobre as diversidades culturais?	
	Participação dos pais na Associação de Pais	Existem pais representativos dos imigrantes na Associação de Pais? Se não, porquê? A escola desenvolve medidas específicas para envolver os pais destas crianças na educação? Quais? Os pais das diferentes origens e raças participam diferentemente?	Existem pais representativos dos imigrantes na Associação de Pais? Se não, porquê? A escola desenvolve medidas específicas para envolver os pais destas crianças na educação? Quais? Os pais das diferentes origens e raças participam diferentemente?	
	Currículo	Até que ponto o currículo dá espaço para a diversidade cultural?	Até que ponto o currículo dá espaço para a diversidade cultural?	
	Alimentação	A cantina escolar diversifica o tipo de pratos e proporciona alternativas alimentares (respeitando religiões, opções alimentares, reações alérgicas)?	A cantina escolar diversifica o tipo de pratos e proporciona alternativas alimentares (respeitando religiões, opções alimentares, reações alérgicas)?	
	Festividades	A escola conhece os dias festivos das crianças imigrantes/descendentes de imigrantes? A Escola comemora com as crianças esses dias?	A escola conhece os dias festivos das crianças imigrantes/descendentes de imigrantes? A Escola comemora com as crianças esses dias?	
	Línguas	Os alunos falam e/ou escrevem outras línguas para além do português? Os professores nas aulas incentivam à aprendizagem de outras línguas? Sabe se os pais gostam ou não que os filhos falem na escola a sua língua de casa (no caso de existir)?	Os alunos falam e/ou escrevem outras línguas para além do português? Os professores nas aulas incentivam à aprendizagem de outras línguas? Sabe se os pais gostam ou não que os filhos falem na escola a sua língua de casa (no caso de existir)?	
	Vestuário	A escola admite liberdade de escolha de vestuário? Sempre ou em	A sala admite liberdade de escolha de vestuário? Sempre ou em	

			datas específicas?	datas específicas?
		Formação docente multicultural	Quanto à formação de professores, foram proporcionadas oportunidades formativas para a intervenção em escolas multiculturais?	Quanto à formação de professores, foram proporcionadas oportunidades formativas para a intervenção em escolas multiculturais?
		Conhecimento linguístico dos professores	Os professores têm conhecimento linguístico (nível básico) de línguas faladas pelos alunos de diferentes origens? Existe português como língua não-materna na escola? Existe necessidade? Se não existe, porquê?	Os professores têm conhecimento linguístico (nível básico) de línguas faladas pelos alunos de diferentes origens? Existe português como língua não-materna na escola? Existe necessidade? Se não existe, porquê?
		... para refletir a diversidade	A diversidade é reconhecida como uma oportunidade de uma fonte de aprendizagem para todos ? Através de que materiais?	A diversidade é reconhecida como uma oportunidade de uma fonte de aprendizagem para todos ? Através de que materiais?
	Material	... na biblioteca da escola	A biblioteca da escola tem livros, filmes, revistas e outros materiais que promovam a diversidade de língua, de origem, de cultura?	A biblioteca da escola tem livros, filmes, revistas e outros materiais que promovam a diversidade de língua, de origem, de cultura?
		... de decoração da escola	A escola está decorada de modo a refletir a diversidade? Existem placares/cartazes bilingue ou multilingue com informação sobre a escola, os projetos em curso, as atividades relevantes da escola e da comunidade?	A escola está decorada de modo a refletir a diversidade? Existem placares/cartazes bilingue ou multilingue com informação sobre a escola, os projetos em curso, as atividades relevantes da escola e da comunidade?
		... religiosos	Existe um calendário escolar que contemple a diversidade religiosa?	Existe um calendário escolar que contemple a diversidade religiosa?
		... livros e contos	São utilizados livros bilingues? Existe partilha de contos tradicionais que constituem património cultural das famílias?	São utilizados livros bilingues? Existe partilha de contos tradicionais que constituem património cultural das famílias?
		... computadores	Os computadores incluem caracteres utilizados nas diversas línguas em "presença" na escola	Os computadores incluem caracteres utilizados nas diversas línguas em "presença" na escola
		... jogos tradicionais	As crianças são estimuladas a trazer para as aulas ou para os recreios jogos tradicionais?	As crianças são estimuladas a trazer para as aulas ou para os recreios jogos tradicionais?
INTERAÇÃO E PAPEL	Interação com famílias	estimulação	Consegue identificar atividades onde os pais e os alunos de culturas diferentes tiveram um papel importante na escola, na	Consegue identificar atividades onde os pais e os alunos de culturas diferentes tiveram um papel importante na escola, na

DOS PAIS NA ESCOLA			aprendizagem , etc.	aprendizagem , etc. Pode exemplificar?
		Interação entre atividades da escola e os encarregados de educação	Os pais participam nas atividades da escola? Em que tipo de atividades é que os pais são envolvidos (trabalhos de casa, festas na escola, nas aulas, nos grupos de pais)? Os pais costuma ir à escola por iniciativa própria e/ou quando são convocados? Alguns grupos culturais estão mais presentes do que outros? Acha que os diferentes grupos culturais têm uma diferente visão da escola e da educação dos seus filhos?	Os pais participam nas atividades da escola? Em que tipo de atividades é que os pais são envolvidos (trabalhos de casa, festas na escola, nas aulas, nos grupos de pais)? Os pais costuma ir à escola por iniciativa própria e/ou quando são convocados? Alguns grupos culturais estão mais presentes do que outros? Acha que os diferentes grupos culturais têm uma diferente visão da educação e da educação dos seus filhos
		Interação entre comunidade educativa	Existem momentos de convívio e de partilha entre a comunidade educativa? (docentes, não docentes, discentes, encarregados de educação)	Existem momentos de convívio e de partilha entre a comunidade educativa? (docentes, não docentes, discentes, encarregados de educação)

B – Guião de entrevista aos pais

Categorias	Dimensões	Indicadores	Pais
PERFIL SOCIAL	Apresentação	Tipos de família	Por quantas pessoas é composto o agregado familiar? Qual o grau de parentesco de cada elemento face ao aluno?
		Relação com o país de origem	Qual o país de origem dos membros do agregado familiar? Costumam visitar o (s) vosso (s) pais(es) de origem? Gostariam de regressar um dia? O seu filho já nasceu em Portugal?
		Tempo de permanência em Portugal / Cascais e aquisição de nacionalidade portuguesa	Há quanto tempo estão em Portugal / Cascais? Têm nacionalidade portuguesa?
		Instrução	Estudaram até que ano? Estudaram em Portugal e/ou no país de origem?
		Tipo de Habitação	Residem em habitação própria ou social?
		Situação Laboral	O agregado familiar encontra-se a trabalhar (dos que já não estão a estudar)?
		Experiência migratória	Pode partilhar o trajeto migratório do agregado familiar, ou seja, por onde o agregado familiar já viveu / estudou / trabalhou?
QUESTÕES EDUCATIVAS	Interação na escola	Interação entre alunos	Na escola, sabe se o seu filho tem mais amigos da mesma cultura, mesma ascendência e/ou cultura? Ou faz amizades com aqueles que têm os mesmos gostos, mesmos interesses?
		Interação entre alunos e professores (sensibilidade)	Dos relatos do seu filho, sabe se o professor, na relação com a criança, transmite ao seu filho o sentimento de que é valorizada, aceite e escutada; reconhece e responde às inseguranças e incertezas, trata-o com afeto e cuidado?
		(autonomia)	Dos relatos do seu filho e do contacto que vai tendo com o professor, sabe se o professor, na relação com o seu filho, respeita a oportunidade deste fazer experiências, de escolher e decidir como realizar atividades? Respeita também o trabalho, as ideias e as opiniões do seu filho sobre o seu trabalho?
		(estimulação)	Do conhecimento que tem, sabe me dizer se o professor preocupa-se em motivador o seu filho? Utiliza modalidades visuais, tácteis e auditivas? Providencia uma estimulação breve, mas frequente para envolver o seu filho?
	Conteúdo	Apreciação da diversidade (sensibilidade)	Como aprecia o facto de existir diversidade cultural na sala de aula e na escola? Como aprecia os fatores positivos e negativos dessa situação

		Abordagem de diferentes perspetivas na sala de aula	Sabe se na sala de aula, expõe-se a matéria sob diferentes pontos de vista ou a diversidade é abordada de vez em vez? Como se sente a presença das diferentes culturas/etnias na sala? A escola permite que dentro da sala de aula se aumente o conhecimento sobre as diversidades culturais?
		Participação dos pais na Associação de Pais	Existem pais representativos dos alunos que não são de origem portuguesa na Associação de Pais? Se não, porquê? A escola desenvolve medidas específicas para envolver os pais destas crianças na educação? Quais?
		Currículo	Até que ponto o currículo dá espaço para os alunos que são imigrantes, que não têm o português como língua-materna, que são de religiões diferentes, de capacidades diferentes e de diferentes classes sociais?
		Alimentação	O seu filho tem algum regime alimentar? Existem alternativas alimentares na escola?
		Festividades	A escola tem noção dos vossos dias festivos? Comemora com as crianças esses dias? Respeita esses dias, como?
		Línguas	O seu filho fala e/ou escreve outras línguas para além do português? Os professores nas aulas incentivam à aprendizagem de outras línguas? Como pai/mãe, gosta ou não que o seu filho falem na escola a sua língua de casa (no caso de existir)?
		Vestuário	A escola admite liberdade de escolha de vestuário? Sempre ou em datas específicas?
		Formação docente multicultural	Sabe se os Professores têm tido formação para lidar com alunos todos muito diferentes entre si?
		Conhecimento linguístico dos professores	Os professores têm algum conhecimento linguístico de línguas faladas pelos alunos de diferentes origens? Existe português como língua não-materna na escola? Existe necessidade? Se não existe, porquê?
		... para refletir a diversidade	A diversidade é reconhecida como uma oportunidade de uma fonte de aprendizagem para todos ? Através de que materiais?
	Material	... na biblioteca da escola	A biblioteca da escola tem livros, filmes, revistas e outros materiais que promovam a diversidade de língua, de origem, de cultura?
		... de decoração da escola	A escola está decorada de modo a refletir a diversidade? Existem placares/cartazes em várias línguas com informação sobre a escola, os projetos em curso, as atividades relevantes da escola e da comunidade?
		... religiosos	Existe um calendário escolar que englobe a diversidade religiosa ?

		... livros e contos	São utilizados livros bilíngues? Existe partilha de contos tradicionais que constituem património cultural das famílias, se sejam importantes para as diferentes culturas?
		... computadores	Os computadores incluem caracteres utilizados na sua língua materna?
		... jogos tradicionais	As crianças são estimuladas a trazer para as aulas ou para os recreios jogos tradicionais?
INTERAÇÃO E PAPEL DOS PAIS NA ESCOLA	Interação com famílias	estimulação	Já alguma vez interveio numa situação de diversidade cultural? Porque interveio? Quem lhe falou para intervir? Como aprecia a situação?
		Interação entre atividades da escola e os encarregados de educação	Participa nas atividades da escola? Em que tipo de atividades é envolvido (trabalhos de casa, festas na escola, nas aulas, nos grupos de pais)? Costuma ir à escola por iniciativa própria e/ou quando é convocado? Acha que os diferentes grupos culturais e raças têm uma participação diferente? e uma perspetiva diferente da escola Porquê?
		Interação entre comunidade educativa	Existem momentos de convívio e de partilha entre a comunidade educativa? (docentes, não docentes, discentes, encarregados de educação)

C – Guião de entrevista aos alunos

Categorias	Dimensões	Indicadores	Crianças
PERFIL SOCIAL	Apresentação	Tipos de família	Quem vive contigo em casa? (quantas pessoas e grau de parentesco para com o aluno)
		Relação com o país de origem	Onde nasceu a tua família? E tu? Costumas visitar a terra dos teus pais (e tua) ? Gostarias de ir viver para lá?
		Tempo de permanência em Portugal / Cascais e aquisição de nacionalidade portuguesa	Há quanto tempo a tua família está em Portugal / Cascais? Sabes se a tua família tem nacionalidade portuguesa?
		Instrução	Já estudaste fora de Portugal? E os teus pais, onde estudaram?
		Tipo de Habitação	
		Situação Laboral	Os teus pais (e outros do agregado) trabalham?
		Experiência migratória	Já viveste fora de Portugal? Sabes se os teus pais já viveram fora de Portugal (tirando o país de origem)?
QUESTÕES EDUCATIVAS	Interação na escola	Interação entre alunos	Quem são os teus amigos? Tens amigos de outras culturas, de outras religiões, que falam outras línguas ou amigos de vieram de fora de Portugal? Os teus amigos dizem-te coisas bonitas? Ajudam-te quando estás magoado?
		Interação entre alunos e professores (sensibilidade)	Na sala de aula, sentes que a teu professor gosta de te ouvir, quando estás inseguro ou com medo te apoia, e que é querido contigo?
		(autonomia)	Sentes que o professor deixa-te fazer experiências, respeita os teus trabalhos e as tuas ideias? O professor deixa-te escolher e decidir sobre como podes fazer as tuas atividades?
		(estimulação)	Achas que o professor entusiasma-te a fazer o teu trabalho? O professor está sempre a incentivar as tuas atividades? O professor utiliza vídeos, materiais para tocarem e para ouvirem na sala de aula?
	Conteúdo	Apreciação da diversidade (sensibilidade)	Achas que os meninos são todos iguais ou são diferentes' que diferenças achas que estão na tua sala?
		Abordagem de diferentes perspetivas na sala de aula	Na sala de aula, os alunos que vieram de outro país ou lugares, que vão a uma igreja (ou a outro local de culto) ou que falam outras línguas partilham nas aulas as suas "diferenças"? Estas "diferenças" são exploradas pelo professor? Como algo bom ou mau? Costuma falar-se sobre histórias e os costumes desses colegas?
		Participação dos pais na Associação de Pais	
		Currículo	A matéria que o professor dá tem a ver com a origem dos teus pais, com a tua religião, e com as tuas capacidades? E dos teus colegas?

		Alimentação	Existe alguma comida ou bebida que não possas comer ou beber? Quando fazem uma refeição que tu não podes comer, têm sempre outro prato para ti?
		Festividades	A teu professor conhece os dias festivos que tu e a tua família comemoram? Costuma convidar-te a falar sobre esses dias com os teus colegas? Costumam comemorar todos juntos?
		Línguas	Falas outras línguas, sem ser o Portugal? Falas na escolas e/ou em casa? Os teus pais gostam que fales a tua língua de casa na escola? O professor na aula incentiva-te a falar outras línguas que não sejam o português?
		Vestuário	Podes vestir todo o tipo de roupa na escola? Podes vestir a roupa do país dos teus pais? Sempre ou em datas específicas?
		Formação docente multicultural	
		Conhecimento linguístico dos professores	A tuo professor fala outras línguas? Ela sabe dizer umas palavras nas línguas que tu falas? E na língua que os teus colegas falam?
		... para refletir a diversidade	Que materiais existem na aulas que se identifiquem com os teus diferentes colegas? E contigo?
	Material	... na biblioteca da escola	A biblioteca da escola tem livros, filmes, revistas e outros materiais em que se veja as diferentes línguas faladas, as diferentes origens das famílias e as diferentes culturas?
		... de decoração da escola	A escola está decorada de acordo com as diferentes culturas? Existem cartazes em várias línguas com informação sobre a escola, os projetos em curso, as atividades relevantes da escola e da comunidade?
		... religiosos	
		... livros e contos	São utilizados livros com duas línguas? Costumas levar para a escola contos da terra dos teus pais?
		... computadores	Os computadores incluem letras utilizados nas aulas línguas que falas?
		... jogos tradicionais	Costumas levar para a escola jogos da terra dos teus pais? Os teus colegas gostam de ouvir estas histórias e de conhecer novos jogos?
INTERAÇÃO E PAPEL DOS PAIS NA ESCOLA	Interação com famílias	estimulação	Achas que os meninos de diferentes origens e raças se dão aqui bem? Já houve conflitos? Podes contar. Já foste chamado a dar contribuições a partir da cultura dos teus pais ? Quando? Onde?
		Interação entre atividades da escola e os encarregados de educação	Os teus pais também te costumam ajudar nas atividades na escola? Em que atividades (trabalhos de casa, festas na escola, nas aulas, nos grupos de pais)? De que modo?
		Interação entre comunidade educativa	Existem momentos onde todos estão juntos? (docentes, não docentes, discentes, encarregados de educação)

D – Aspetos a ter em consideração na observação participante

- Interação entre alunos
- Distinção entre alunos / Discriminação / tensões culturais
- Interação entre alunos e professores (sensibilidade, autonomia e estimulação)
- Abordagem sob diferentes perspetivas na sala de aula
- Abertura do Currículo à Diversidade
- Contributos dos alunos sobre a diversidade
- Apreciação da diversidade (sensibilidade)
- Aproveitamento da Diversidade Cultural
- Participação dos pais nas atividades escolares
- Alimentação
- Vestuário
- Festividades
- Gastronomia Típica
- Línguas
- Incentivo para se falar outras línguas na sala
- Vontade dos pais para que os filhos falem a língua materna na escola
- Formação docente multicultural
- Valorização da necessidade da formação multicultural
- Conhecimento linguístico dos professores (nível básico)
- Existência do Português como Língua Não Materna
- Existência de materiais pedagógicos que reflitam a diversidade cultural na sala de aula, na ludobiblioteca e no espaço geral da escola
- calendário religioso
- Partilha de contos e jogos que constituem património cultural das famílias
- Interação entre atividades da escola e os encarregados de educação
- Interação entre comunidade educativa

E – Pedido de licença aos pais

Caros Pais,

Enquanto aluna do Mestrado de Educação de Infância da Universidade Católica de Lisboa acredito que a diversidade cultural deve ser abordada nas escolas como fator enriquecedor e como tal não deve ser ignorada.

Neste momento, encontro-me a realizar a Dissertação de Mestrado sobre a presença da diversidade cultural na sala de aula do seu filho e a perceção dos professores, pais e crianças sobre essa mesma diversidade. Neste sentido, venho por este meio pedir licença para poder entrevistar a si e ao seu filho.

Gostaria muito que colaborasse com o meu estudo e neste sentido apreciaria que me facilitasse o seu contacto pela mesma via (caderneta do aluno) para poder explicar melhor o tema da investigação e agendarmos uma entrevista num dia e lugar a combinar.

Cascais, x de Fevereiro de 2015

Umera Assanali

F – Desenhos elaborados pelos alunos “festividades das suas terras”

