

NOVAS ESCOLAS, NOVOS PÚBLICOS: UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Eduardo Duque

FFCS/UCP, Braga

Introdução

A transformação demográfica e cultural das escolas portuguesas constitui, porventura, um dos mais profundos fenómenos sociológicos que o sistema educativo nacional tem enfrentado nas primeiras décadas do século XXI. Numa perspetiva sociológica, este fenómeno não pode ser compreendido isoladamente, mas antes como reflexo de amplas mudanças estruturais que atravessam a sociedade portuguesa contemporânea: *a globalização, os novos padrões migratórios, a reconfiguração dos mercados de trabalho e a crescente mobilidade transnacional.*

Propõe-se, neste ensaio, uma análise sociológica das dinâmicas emergentes nas instituições escolares portuguesas face à diversidade cultural, examinando não apenas as evidências empíricas destas transformações, mas também os seus significados sociais mais profundos e as suas implicações para os processos de reprodução ou transformação social.

O campo escolar como espelho das transformações sociais

Na aceção bourdieusiana (1970), o campo escolar não constitui um espaço social neutro, mas antes um terreno onde se manifestam e, frequentemente, se reproduzem as relações sociais dominantes. A diversificação cultural das escolas portuguesas representa, neste sentido, não apenas uma mudança na composição demográfica das populações escolares, mas uma reconfiguração significativa do próprio campo escolar enquanto espaço de socialização, disputa simbólica e negociação de identidades coletivas.

Os dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação indicam que, no ano letivo de 2023/2024, as escolas portuguesas acolheram estudantes de mais de 120 nacionalidades, com particular predominância de alunos oriundos dos PALOP, do Brasil, da Europa de Leste e, mais recentemente, da Ásia. Esta diversidade, que já não se concentra apenas nos grandes centros urbanos, mas se estende progressivamente a localidades de média e pequena dimensão, coloca-nos perante aquilo que o sociólogo Zygmunt Bauman (2001) designaria como uma manifestação concreta da "modernidade líquida" no contexto educativo.

A alteridade como desafio às estruturas institucionais

Um dos fenómenos sociologicamente mais relevantes desta transformação reside na forma como a presença do "outro cultural" desafia as estruturas institucionais estabelecidas. A escola portuguesa, historicamente concebida dentro de uma matriz cultural relativamente homogénea e orientada para a construção de uma identidade nacional unificada, vê-se hoje confrontada com a necessidade de repensar as suas *práticas*, os seus *símbolos* e os seus mecanismos de *integração social*.

As investigações conduzidas por sociólogos da educação têm evidenciado como esta nova realidade multicultural expõe as contradições internas do sistema educativo, revelando tensões entre o discurso formal da inclusão e as práticas institucionais que, não raro, continuam a privilegiar determinados capitais culturais em detrimento de outros.

Numa análise inspirada pelo legado teórico de Pierre Bourdieu (1970), podemos afirmar que os alunos com backgrounds culturais diversos trazem consigo diferentes formas de capital cultural, frequentemente não reconhecido ou não valorizado pelo *habitus* institucional dominante nas escolas portuguesas. Este desajustamento estrutural entre o *habitus* incorporado pelos alunos e o *habitus*

valorizado pela instituição escolar constitui um dos principais mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto da diversidade cultural.

Este paradoxo é visível no contexto português, onde, conforme aponta Duque (2017), “há uma grande capacidade de absorção do Outro, mas também uma grande incapacidade de o olhar como diferente”, revelando tensões entre integração formal e reconhecimento efetivo da diversidade.

Estratégias de adaptação e resistência: uma análise microssociológica

Ao nível microssociológico, a observação das interações quotidianas nos espaços escolares multiculturais revela complexas dinâmicas de *adaptação*, *resistência* e *negociação identitária*. Os alunos oriundos de contextos culturais diversos desenvolvem frequentemente aquilo que o sociólogo americano Erving Goffman (1993) designaria como “estratégias de gestão da impressão”, adaptando a sua apresentação de si em função dos diferentes contextos e audiências.

Estudos etnográficos recentes em escolas da Área Metropolitana de Lisboa e do Porto demonstram como os jovens de diferentes origens culturais negociam constantemente a sua pertença, movendo-se entre a *manutenção de elementos* identitários das suas culturas de origem e a *incorporação seletiva* de elementos da cultura dominante. Este processo, longe de ser linear, caracteriza-se por *hibridismos culturais* e pela emergência do que Homi Bhabha (1998) conceptualizou como “terceiros espaços” – zonas de contacto onde se forjam novas possibilidades identitárias.

Os professores, por seu turno, desenvolvem o que podemos designar, na esteira de Michel de Certeau (1990), como “táticas” para lidar com as novas realidades que encontram nas salas de aula. Estas táticas oscilam entre as atitudes de *abertura à diferença* e as tentativas de *manutenção de estruturas pedagógicas tradicionais*, revelando as tensões intrínsecas ao campo profissional docente face às transformações sociais em curso.

Como já referido, o desfasamento entre os *habitus escolares* e os dos *alunos* torna-se ainda mais evidente nas suas interações quotidianas, onde as identidades são (re)negociadas em função dos contextos sociais – o que confirma o carácter dinâmico e relacional da identidade (Duque, 2017).

Estas interações, por mais dinâmicas que sejam, operam dentro de uma estrutura normativa que nem sempre valoriza igualmente todas as identidades culturais. Daí a importância de se compreender o papel do reconhecimento como chave analítica e normativa para a inclusão.

O reconhecimento como imperativo sociológico

A questão do *reconhecimento*, tal como formulada por Axel Honneth (2011), emerge como central na análise sociológica das dinâmicas escolares em contextos multiculturais. Para além da *igualdade formal de oportunidades*, a construção de ambientes escolares verdadeiramente *inclusivos* passa pelo *reconhecimento* substantivo das diferentes identidades culturais e pela valorização dos diversos saberes e experiências que os alunos transportam consigo.

Este reconhecimento não se esgota em abordagens superficiais ou folclóricas da *diversidade cultural* (como celebrações pontuais ou exposições de elementos culturais exóticos), mas exige uma reconfiguração mais profunda das *práticas pedagógicas*, dos *conteúdos curriculares* e dos *sistemas de avaliação*. Implica, em última análise, questionar as relações de poder subjacentes à definição do que conta como conhecimento legítimo no campo escolar.

A sociologia da educação tem demonstrado como as instituições que conseguem implementar o que Nancy Fraser (2007) denomina “paridade participativa” – ou seja, condições em que todos os membros da comunidade escolar participam como pares na vida social – tendem a proporcionar experiências educativas mais enriquecedoras e a produzir resultados mais equitativos.

Reconhecer a diferença implica, inevitavelmente, repensar a própria função educativa, na qual “educar não é apenas transmitir saber científico, mas educar para ser pessoa, ser relação” (Duque, 2023), reforçando a urgência de currículos interculturais que valorizem as subjetividades plurais dos alunos.

Desafios estruturais e contradições sistémicas

Não obstante os discursos oficiais valorizarem a *diversidade cultural* como uma riqueza, a análise sociológica revela as contradições estruturais que dificultam a concretização plena deste ideal. Um dos principais paradoxos reside no facto de o sistema educativo estar crescentemente exposto a *lógicas neoliberais de competição, padronização e mensurabilidade*, enquanto, simultaneamente, se espera que responda de forma *flexível e personalizada* à *diversidade cultural*.

Os *rankings escolares*, os *exames nacionais standardizados* e a *pressão para resultados quantificáveis* criam incentivos institucionais que, frequentemente, colidem com as necessidades de adaptação e

diferenciação pedagógica exigidas pelos contextos multiculturais. Esta tensão sistémica traduz-se, não raro, em formas subtis de exclusão ou segregação interna, com a concentração desproporcional de alunos de minorias étnicas em percursos educativos menos valorizados socialmente.

Adicionalmente, a insuficiência de *recursos específicos* – desde mediadores culturais a materiais pedagógicos adequados – reflete o que podemos classificar, na esteira de Boaventura de Sousa Santos (2002), como uma forma de “razão indolente” que, reconhecendo formalmente a diversidade, não cria as condições materiais para o seu pleno acolhimento.

Estas contradições entre *universalização curricular* e *personalização educativa* refletem, ainda, a persistente separação entre o “saber escolar” e a vida real dos alunos, quando, como refere Duque (2023), a escola não deve estar separada da vida, sob pena de esvaziar o seu potencial emancipador.

Construindo comunidades que se abrem à transformação

Neste sentido, a educação inter e multicultural é, neste contexto, o caminho da sustentabilidade, da garantia de futuro (Duque, 2017), especialmente se assumida como um projeto de justiça cognitiva e inclusão curricular.

Face aos desafios identificados, importa considerar caminhos possíveis para a construção do que a socióloga americana Iris Marion Young (2011) designa como “comunidades de diferença” – espaços sociais que não procuram eliminar ou diluir as *diferenças culturais* em nome de uma *unidade homogénea*, mas antes criar condições para a *coexistência* e o *diálogo* entre diferentes perspetivas e experiências.

No contexto escolar português, algumas experiências inovadoras têm procurado concretizar este ideal. Projetos como o “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), quando orientados por uma visão de *justiça social* e não meramente compensatória, têm revelado potencial inclusivo, embora os seus efeitos dependam fortemente da orientação político-pedagógica adotada e dos recursos efetivamente mobilizados. De igual modo, iniciativas de *co-construção curricular*, que integram saberes e referências culturais diversas nos processos de ensino-aprendizagem, representam passos importantes para a *descolonização do currículo* e para a *valorização de epistemologias plurais*.

Exemplos destas abordagens podem ser observados em várias escolas, onde *projetos interdisciplinares* têm integrado *conteúdos curriculares* com narrativas e expressões culturais trazidas pelos *próprios alunos*. Em disciplinas como História ou Português, os alunos são convidados a realizar trabalhos que cruzam o *programa oficial* com *memórias familiares, histórias de migração e literatura de origem africana e brasileira*. Estas práticas têm promovido o envolvimento dos alunos e reforçado a sua autoestima cultural, ao mesmo tempo que estimulam o pensamento crítico e a valorização da diversidade epistemológica.

A *formação de professores* emerge como uma dimensão crucial neste processo. A investigação sociológica tem evidenciado como as conceções e práticas docentes são moldadas por *habitus* profissionais que, frequentemente, reproduzem visões etnocêntricas do conhecimento e da cultura. Repensar a formação inicial e contínua de professores numa *perspetiva intercultural crítica* constitui, assim, um vetor essencial para a transformação das dinâmicas escolares.

Neste sentido, o projeto de formação contínua “Educar para a Diversidade”, promovido pela Direção-Geral da Educação em colaboração com várias universidades portuguesas, tem sido uma referência. O programa inclui módulos sobre a *educação intercultural crítica, práticas inclusivas e a análise de preconceitos implícitos na sala de aula*. Os professores participantes relatam mudanças significativas nas suas práticas pedagógicas, desde a *reorganização do espaço de sala* até à *diversificação das metodologias de ensino*, com maior sensibilidade às *experiências e vozes dos alunos culturalmente diversos*.

Como bem assinala Duque (2023), “o currículo não tem de ser, obrigatoriamente, igual para todos”, sendo essencial que cada comunidade escolar trabalhe “com e na comunidade”, adaptando os conteúdos à pluralidade sociocultural dos seus alunos.

Conclusão

A análise sociológica da diversidade cultural nas escolas portuguesas não pode limitar-se a constatar e descrever as transformações em curso. Numa perspetiva de sociologia pública, tal como defendida por Michael Burawoy (2005), o conhecimento sociológico deve contribuir para ampliar a *reflexividade social* e para *informar práticas transformadoras*.

Os desafios colocados pela crescente *diversidade cultural* nas escolas portuguesas não encontrarão resposta adequada em *soluções tecnocráticas* ou em *modelos importados acriticamente* de outros contextos. Exigem, pelo contrário, um *diálogo* sustentado entre o *conhecimento científico* e o *saber experiencial* dos atores sociais envolvidos – professores, alunos, famílias e comunidades.

A escola portuguesa do século XXI pode constituir-se como um laboratório privilegiado de *convivência intercultural* e de *construção de novas formas de cidadania*. Para que este potencial se concretize, é fundamental superar tanto as abordagens *assimilacionistas*, que tendem a impor a cultura dominante como única referência válida, quanto os *relativismos culturais acríticos*, que podem reforçar a *formação de guetos* e a conduzir a *essencialismos identitários*.

O olhar sociológico sobre a diversidade cultural nas escolas revela-nos, em última análise, que o desafio não é apenas *técnico* ou *pedagógico*, mas profundamente *político* e *ético*. Trata-se de *repensar os fundamentos da própria instituição escolar* e o seu papel na *construção de uma sociedade mais justa e democrática*, onde a *diferença não seja vista como défice* ou *ameaça*, mas como *condição constitutiva da própria humanidade*.

Esta transformação, contudo, não ocorrerá espontaneamente pela simples coexistência de *diferentes culturas no espaço escolar*. Requer uma *ação intencional e sistemática*, informada por valores de *justiça social* e por um compromisso radical com a *igualdade de oportunidades* e o *reconhecimento da diferença* – não como princípios contraditórios, mas como dimensões complementares de um projeto educativo emancipatório.

Tal como defende Duque (2023), a educação ajuda a pensar, a dialogar, a formar juízos de valor [...], funcionando como uma ‘gramática comum’ entre línguas e sistemas de valores diversos, sendo este o seu papel central na construção de cidadanias inclusivas e interculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Relógio D'Água Editores.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review*, 70(1), 4–28.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com Ciganos*. Lisboa: ACIDI.
- Certeau, M. de. (1990). *A invenção do quotidiano*. Petrópolis, Vozes.
- Duque, E. (2017). Cultura, educação e identidade na sociedade multicultural, *Indagatio Didactica*, 9, 2, 219-236.
- Duque, E. (2023). Uma cultura que aprende a ser com os outros. In M. Lima (Ed.), *Práticas pedagógicas de análise e produção de textos e consciência pragmática: um estudo de intervenção*. Editorial Bagai.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 70, 101-138.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Relógio D'Água Editores.
- Honneth, A. (2011). *Luta pelo reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, B. S. (2002). *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Teodoro, A. (2020). *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education*. New York: Routledge.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.