

A ESCOLA E A ESCOLARIZAÇÃO EM PORTUGAL

Representações dos Imigrantes da Europa de Leste

ANTÓNIO SOTA MARTINS



acidi

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.



PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS

**A ESCOLA E A ESCOLARIZAÇÃO
EM PORTUGAL**
*Representações dos Imigrantes
da Europa de Leste*

António Sota Martins

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

MARTINS, António Joaquim Sota
A escola e a escolarização em Portugal
representações dos imigrantes da Europa de Leste. – [Teses; 15]

ISBN 978-989-8000-49-1

CDU 371
37.043
316

PROMOTOR
**ALTO-COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO
E DIÁLOGO INTERCULTURAL (ACIDI, I.P.)**
www.acidi.gov.pt

AUTOR
ANTÓNIO SOTA MARTINS
sotamartins@gmail.com

EDIÇÃO
**ALTO-COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO
E DIÁLOGO INTERCULTURAL (ACIDI, I.P.)**
RUA ÁLVARO COUTINHO, 14, 1150-025 LISBOA
TELEFONE: (00351) 21 810 61 00 FAX: (00351) 21 810 61 17
E-MAIL: acidi@acidi.gov.pt

EXECUÇÃO GRÁFICA
EDITORIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PRIMEIRA EDIÇÃO
250 EXEMPLARES

ISBN
978-989-8000-49-1

DEPÓSITO LEGAL
277 556/08

LISBOA, DEZEMBRO 2008

Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais

Autor: António Sota Martins

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira

Universidade Aberta

2006

*«É ao abrigo umas das outras
que as pessoas vivem.»*

Provérbio Irlandês

Índice

PREFÁCIO	11
NOTA PRÉVIA	13
SUMÁRIO	15
ABSTRACT	17
INTRODUÇÃO	19
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	23
CAPÍTULO I – PORTUGAL NO CONTEXTO DE UMA EUROPA MULTICULTURAL	23
1. A EUROPA: OS ESTADOS, AS NAÇÕES E A DIVERSIDADE CULTURAL	23
2. DA ASSIMILAÇÃO AO MULTICULTURALISMO	29
2.1. O ideal europeu de interculturalismo	32
3. PORTUGAL DE PAÍS DE EMIGRAÇÃO A PAÍS DE IMIGRAÇÃO	35
3.1. Políticas portuguesas para a imigração	41
3.2. Os imigrantes do leste europeu no contexto global da imigração	43
Resumo	50
CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	51
1. CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL	51
2. FORMAS DE EXPRESSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	53
3. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO, CONSOLIDAÇÃO E MUDANÇA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	54
4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ESQUEMAS INTERPRETATIVOS DA REALIDADE, REGULADORES DE COMPORTAMENTOS	55
5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA	57
Resumo	59
CAPÍTULO III – DIVERSIDADE CULTURAL E COMPORTAMENTO SOCIAL	61
1. O CONCEITO DE CULTURA	61
1.1. Dimensões sociológicas do conceito de cultura	63

2. CULTURAS E SOCIEDADES	65
2.1. Mudança cultural e mudança social	66
3. CULTURA E COMPORTAMENTO SOCIAL	67
Resumo	69
CAPÍTULO IV – CONCEITO DE EDUCAÇÃO E FUNÇÕES DA ESCOLA	70
1. CONCEITO DE EDUCAÇÃO E FUNÇÕES DA ESCOLA ACTUAL	70
2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE	76
3. EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO	77
4. EDUCAÇÃO, INSTRUÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	79
Resumo	80
CAPÍTULO V – A ESCOLA E OS PAIS: DIVERSIDADES CULTURAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	81
1. FAMÍLIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	81
2. AS ESCOLAS – ESPAÇOS DE MULTICULTURALIDADE	85
3. RELAÇÕES ENTRE AS ESCOLAS E AS FAMÍLIAS: PRÁTICAS COMUNICACIONAIS E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ESCOLAS	87
Resumo	92
CAPÍTULO VI – EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS PARA A MULTICULTURALIDADE	93
1. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O DESENVOLVIMENTO DE NOVOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO	93
2. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS	97
3. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL EM PORTUGAL	99
4. INTEGRAÇÃO ESCOLAR DOS FILHOS DOS IMIGRANTES DE LESTE	102
Resumo	105
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	107
1. METODOLOGIA	107
1.1. Objecto de Investigação	107
1.1.1. <i>Problemática</i>	107
1.1.2. <i>Justificação do estudo</i>	107
1.1.3. <i>Questões e objectivos de investigação</i>	109

1.1.4. <i>Limitações do estudo</i>	110
1.2. Tipo de Estudo	110
1.3. Instrumentos e Técnicas de Investigação	111
1.3.1. <i>O questionário</i>	111
1.3.2. <i>Análise estatística</i>	111
1.3.3. <i>A entrevista</i>	112
1.3.4. <i>Análise de conteúdo</i>	113
1.4. Entrevista Exploratória	114
1.5. Espaço e Tempo de Recolha de Dados	114
1.6. População-alvo	116
1.7. Amostra	116
1.8. Instrumentos de Recolha de Dados	117
1.8.1. <i>O questionário</i>	117
1.8.2. <i>A Entrevista</i>	119
2. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	124
2.1. Questionário aos alunos	124
2.1.1. <i>Características individuais dos respondentes</i>	124
2.1.1.1. <i>Idade</i>	124
2.1.1.2. <i>Ano de Escolaridade</i>	125
2.1.1.3. <i>Sexo</i>	126
2.1.1.4. <i>Nacionalidade</i>	127
2.1.1.5. <i>Tempo de permanência em Portugal</i>	128
2.1.1.6. <i>Momento da vinda para Portugal, em relação aos pais</i>	128
2.1.2. <i>Integração na Escola Portuguesa</i>	129
2.1.2.1. <i>Nível de escolarização no país de origem</i>	129
2.1.2.2. <i>Frequência da escola após a chegada a Portugal</i>	130
2.1.2.3. <i>Ano de escolaridade iniciado em Portugal</i>	131
2.1.2.4. <i>Apoios Educativos</i>	132
2.1.2.5. <i>Apoio dos pais</i>	136
2.1.3. <i>Áreas fortes e principais dificuldades nas aprendizagens</i>	138
2.1.3.1. <i>Disciplinas de que mais gostam</i>	138
2.1.3.2. <i>Disciplinas de que gostam menos</i>	138
2.1.3.3. <i>Disciplinas em que sentem ter menos dificuldades</i>	139
2.1.3.4. <i>Disciplinas onde sentem ter mais dificuldades</i>	140
2.1.3.5. <i>Representações em relação ao desempenho ao nível do domínio da Língua Portuguesa</i>	141
2.1.4. <i>Representações do sucesso e do insucesso escolares</i>	141
2.1.4.1. <i>Atribuição causal do sucesso escolar</i>	141

2.1.4.2.	<i>Atribuição causal do insucesso escolar</i>	143
2.1.5.	<i>Representações das funções da escola actual</i>	144
2.1.6.	<i>Relações com os restantes elementos da comunidade escolar</i>	146
2.1.6.1.	<i>Convivência com os colegas</i>	146
2.1.6.2.	<i>Convivência com os colegas oriundos do mesmo país</i>	146
2.1.6.3.	<i>Representações em relação aos outros elementos da comunidade escolar</i>	147
2.1.6.3.1.	<i>Colegas</i>	147
2.1.6.3.2.	<i>Professores</i>	149
2.1.6.3.3.	<i>Funcionários</i>	150
2.1.7.	<i>Diferenças entre a escola portuguesa e a escola dos países de origem</i>	152
2.1.7.1.	<i>Métodos de ensino</i>	152
2.1.7.2.	<i>Recursos</i>	153
2.1.7.3.	<i>Facilidade na aprendizagem dos conteúdos</i>	154
2.1.7.4.	<i>Regras de disciplina e comportamento</i>	155
2.1.8.	<i>Motivações e expectativas de futuro</i>	156
2.2.	<i>Entrevista aos pais</i>	157
2.2.1.	<i>Caracterização dos entrevistados</i>	158
2.2.1.1.	<i>Sexo</i>	158
2.2.1.2.	<i>Idade</i>	159
2.2.1.3.	<i>Nacionalidade</i>	159
2.2.1.4.	<i>Número de filhos</i>	160
2.2.1.5.	<i>Habilitações literárias</i>	160
2.2.1.6.	<i>Profissão no país de origem</i>	160
2.2.1.7.	<i>Profissão em Portugal</i>	161
2.2.2.	<i>Percurso Migratório</i>	162
2.2.2.1.	<i>Motivações para partir</i>	162
2.2.2.2.	<i>Escolha de Portugal como país de destino</i>	163
2.2.2.3.	<i>Conhecimentos/informação sobre Portugal</i>	164
2.2.2.4.	<i>Organização da partida e viagem</i>	165
2.2.2.5.	<i>Acolhimento</i>	166
2.2.2.6.	<i>Dificuldades de inserção</i>	166
2.2.3.	<i>Reagrupamento familiar</i>	167
2.2.3.1.	<i>Condições para a concretização do reagrupamento</i>	167
2.2.4.	<i>Representações em relação aos restantes actores sociais</i>	167
2.2.4.1.	<i>Da mesma nacionalidade</i>	167
2.2.4.2.	<i>Portugueses</i>	168
2.2.4.3.	<i>Imigrantes de diferentes nacionalidades</i>	169

2.2.5. <i>Integração dos filhos na escola</i>	169
2.2.5.1. <i>Ano de escolaridade</i>	169
2.2.5.2. <i>Dificuldades de integração</i>	170
2.2.5.3. <i>Domínio da língua portuguesa</i>	170
2.2.5.4. <i>Apoios educativos</i>	171
2.2.6. <i>Representações da escolarização em Portugal</i>	171
2.2.6.1. <i>Sucesso educativo</i>	171
2.2.6.2. <i>Convivência com os colegas</i>	172
2.2.6.3. <i>Convivência com os professores</i>	173
2.2.6.4. <i>Participação/acompanhamento das actividades escolares</i>	173
2.2.6.5. <i>Desenvolvimento das aprendizagens</i>	174
2.2.7. <i>Expectativas de futuro</i>	176
2.2.7.1. <i>Em relação à escolarização</i>	176
2.2.7.2. <i>Em relação ao retorno ou inserção</i>	177

CONCLUSÕES **179**

Recomendações e pistas para futuras investigações 183

BIBLIOGRAFIA **185**

Bibliografia Geral	185
Bibliografia da Metodologia	193
Outra Documentação Consultada	194
Consultas na Internet	194

PREFÁCIO

Falar de alunos imigrantes nas escolas portuguesas nos anos oitenta e noventa do século passado era, muito frequentemente, falar de grupos com taxas elevadas de integração escolar problemática que se traduziam em insucesso, em desinvestimento e em abandono. Tratava-se de alunos pertencentes, na sua esmagadora maioria a famílias que partilhavam culturas caracterizadas por uma considerável distância à cultura escolar. Os universos simbólicos que subentendiam as suas formas de ver o mundo, as relações e os projectos valorizados situavam-se predominantemente na zona da não legitimação pela cultura escolar. Este facto aprofundava as dificuldades na socialização escolar.

Na sociedade actual qualquer aluno vive processos de socialização diversos e plurais. Diversos porque diversos são os quadros culturais em que experimentam a sua socialização primária. Plurais porque esses quadros de socialização não se referem a uma cultura determinada e coerente mas resultam da alternância, do entrosamento de elementos que adquirem a sua lógica por referência a culturas diferentes. Quando chega à escola, a criança vai confrontar-se com um universo simbólico específico que pode ser mais ou menos estranho, de acordo com a distância entre a cultura familiar e a cultura escolar. Cada aluno vai ter de construir o seu referencial a partir da pluralidade dos quadros que experimentou e que continua a experimentar, muitas vezes sem dispor de auxiliares para estabelecer pontes entre as linguagens e os símbolos em causa na socialização anterior e na nova socialização. É, na expressão sugestiva de Peter Berger e Thomas Luckmann, quando referiam a transição entre a socialização primária e a socialização secundária como um processo de tradução da linguagem simbólica, das representações, do universo da socialização primária e a linguagem simbólica que estrutura a mundividência da socialização escolar.

A socialização escolar sendo sempre marcada pelas pontes que o aluno estabelece entre os universos simbólicos familiar e escolar, pode ser mais ou menos facilitada não tanto pela bagagem escolar da família mas pela atitude valorativa que a família tem em relação à escola e da escola relativamente ao universo cultural de vida do aluno. Bernard Lahire¹ no seu livro «Tableaux de familles – heurs et malheurs» estabelece o que designa por perfis de configurações familiares nomeadamente na sua relação à escola e/ou escolaridade do filho/a. A investigação que apresenta nessa obra põe em relevo que as relações entre

1. LAHIRE, Bernard, 1995, *Tableaux de familles – Heurs et maleurs*, Paris, Seuil/Gallimard.

universos familiares e escolares são elas mesmas diversas e plurais. E chama a atenção para o facto de que muitos alunos que estão em insucesso escolar vivem dois níveis de solidão. O primeiro é o que a criança, ao tornar-se aluno, sente quando constata que muito (quando não tudo) daquilo que tem valor no seu mundo familiar é ou desvalorizado ou ignorado na vida escolar. O segundo é quando o aluno volta a casa após uma mão cheia de experiências nas aulas, nos intervalos, nas interacções com colegas e adultos e torna a sentir ou indiferença ou desvalorização, desta vez, dos familiares, em relação ao que viveu e ao trabalho que realizou (ou é suposto realizar) na escola.

A chegada de imigrantes de Leste e a inscrição dos filhos destes imigrantes nas nossas escolas surpreendeu muitos professores, uma vez que estas crianças na sua integração não só não revelavam os tradicionais problemas de insucesso escolar dos filhos de imigrantes como surgiam entre os alunos de maior sucesso. Cabe então perguntar: quem são? que representações têm da escola e das aprendizagens escolares? em que estratégias e configurações familiares é que as famílias destes imigrantes inserem e valorizam a escolaridade dos filhos? que tipo de acompanhamento estes imigrantes fazem da escolaridade dos seus filhos?

António Sota Martins, neste trabalho, pretendeu conhecer melhor o universo de uma amostra de alunos e pais imigrantes de Leste e compreender as dinâmicas subjacentes ao sucesso da sua socialização escolar. Com a sua investigação, contribuiu para um delimitar mais aprofundado da problemática da escolaridade de alunos que viveram este processo de imigração recente e em muitos aspectos desconhecida pela comunidade que os recebeu.

Professora Doutora Conceição Alves Pinto

NOTA PRÉVIA

Nas últimas duas décadas, paralelamente ao aumento do número de imigrantes em Portugal, assistimos ao aumento significativo de crianças de origem estrangeira a frequentar as escolas portuguesas, nomeadamente alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste, que têm revelado formas distintas de estar e de conceber a escola, quando os comparamos com uma significativa parte dos jovens estudantes portugueses.

No estudo que realizei, considerei como principais objectivos a identificação das expectativas e representações destes alunos e das suas famílias face à escola e à sua escolarização em Portugal, assim como a relevância que estas questões têm nos seus projectos de vida familiar. Considerei igualmente importante reflectir sobre as alterações das práticas da escola e sobre as formas que esta encontra para integrar e valorizar a pluralidade, de maneira a que todos nela se possam reconhecer e encontrar o seu espaço.

O trabalho que agora vos chega às mãos surge na sequência da apresentação da dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, realizado na Universidade Aberta, em 2006, sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira.

No momento em que é publicado este estudo, não poderei esquecer aqueles a quem muito devo para a sua concretização. Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, pela disponibilidade, incentivo e acompanhamento constantes, e a todos os professores da Universidade Aberta, com quem tive oportunidade e o privilégio de partilhar saberes.

Aos meus amigos e colegas, pelo apoio, colaboração e interesse que sempre demonstraram pelo meu trabalho, especialmente à Maria José Rangel e à Conceição Alves Pinto que nunca me deixaram baixar os braços e que sempre me acompanharam nesta jornada, um muito obrigado por toda a força que me deram. Da mesma forma, não poderei deixar de realçar a amiga e professora Manuela Teixeira por tudo o que com ela aprendi e do qual nunca me esquecerei.

Aos alunos, aos pais e aos professores que comigo colaboraram na fase de recolha de dados, sem os quais nada teria sido possível de realizar, o meu profundo agradecimento.

À Mirita, minha esposa, e ao João Diogo, meu filho, por nunca me terem deixado desistir e pelo carinho e incentivo que sempre recebi, dedico este livro.

SUMÁRIO

Os fluxos migratórios têm sido uma marca permanente na História de Portugal.

Primordialmente país de emigrantes, nos últimos anos Portugal passou a ser um destino apetecido das migrações internacionais. Para isso, muito contribuíram a nossa adesão à União Europeia, o desenvolvimento económico do país nas últimas décadas e a existência de políticas de imigração menos restritivas.

Um dos grupos de imigrantes que mais aumentou na última década foi o dos imigrantes da Europa de Leste, nomeadamente da Ucrânia, da Moldávia, da Rússia, da Roménia e da Bulgária. Para este rápido aumento do fluxo migratório da Europa de Leste para Portugal, tal como para outros países do Sul da Europa, em muito contribuíram as alterações no mapa político europeu, resultantes do desmembramento do grande estado soviético, as profundas alterações políticas, económicas e sociais que tiveram lugar nos antigos estados socialistas e os graves problemas económicos e sociais que aí se verificaram.

Importa, pois, perceber como se tem realizado a integração deste novos imigrantes na sociedade portuguesa, assim como os resultados das políticas de imigração que têm sido desenvolvidas pelo estado português.

No presente estudo, interessou-nos, particularmente, a forma como os alunos filhos dos imigrantes da Europa de Leste se têm integrado nas escolas portuguesas, as representações sociais que estes imigrantes têm da escola e da escolarização em Portugal e a forma como integram esses processos de escolarização nos seus percursos migratórios e nos seus projectos de vida.

A questão de partida que orientou a nossa investigação foi a seguinte:

Quais as representações que os imigrantes da Europa de leste têm da escola portuguesa e dos processos de escolarização que os seus filhos aí desenvolvem?

Este estudo está dividido em 2 partes. Numa primeira parte fazemos uma reflexão em torno dos temas base da nossa fundamentação teórica, a saber: Capítulo 1 – Portugal no Contexto de uma Europa Multi-cultural; Capítulo 2 – Representações Sociais; Capítulo 3 – Diversidade Cultural e Comportamento Social; Capítulo 4 – Conceito de Educação e Funções da Escola; Capítulo 5 – A Escola e os Pais – Diversidades

Culturais e Práticas Educativas; Capítulo 6 – Educação Multicultural e Política Educativas Portuguesas para a Multiculturalidade. Na segunda parte apresentamos a metodologia que utilizámos no nosso estudo, os resultados e a análise que fizemos dos dados recolhidos através do questionário que realizámos junto de alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste e através de entrevistas realizadas a imigrantes, provenientes dessa região, que têm filhos a frequentar as escolas portuguesas.

ABSTRACT

The migration floods have been a permanent mark in Portuguese History.

Primordially Portugal was a country of emigrants, but lately Portugal has been a desirable destination of international migrations – thanks to the Portuguese adherence to the European Union, to the economic development, in the last decades, and to the existence of less restrictive immigration policies.

In the last decades, the immigrants from East Europe increased greatly, namely those coming from Ukraine, Moldavia, Russia, Romania and Bulgaria. This great increase of migration flood from East Europe to Portugal, as well as to other South European countries, was due to changes in the political European map, coming from the dismemberment of USSR and from the deep political, economic and social changes that took place in the former soviet states.

Now, it is important to understand both how the integration of these new immigrants has been done, in the Portuguese society, and the results of the immigration policies that have been developed by the Portuguese government.

This study is, mainly, about the way pupils, descendents of East European immigrants, have done their integration into the Portuguese schools, the parents' social representations of Portuguese school and schooling, and how do they integrate these school processes into their migration paths and life projects.

The starting question that guided this investigation was the following:
«Which are the social representations the East European immigrants have from the Portuguese school and from the schooling processes of their descendents?»

This study is divided into 2 parts.

The 1st part is a reflexion about basic themes of this theoretical fundamentals, i.e.:

Chapter 1 – Portugal in a multicultural Europe's context;

Chapter 2 – Social representations;

Chapter 3 – Cultural diversity and social behaviour;

Chapter 4 – Upbringing concept and the roles of school;

Chapter 5 – The school and the parents – cultural diversities and educational practices;

Chapter 6 – Multicultural education and Portuguese educational policies towards multiculturalism.

The 2nd part of this study presents the used methodology and presents the results and the analysis of the researched data. These data were researched through questionnaires to pupils, East European immigrants' descendents, and through interviews to immigrants, coming from those regions, whose children attend Portuguese schools.

INTRODUÇÃO

Portugal é hoje um país de destino de grande número de migrantes que aqui procuram colmatar as dificuldades económicas e sociais com que vivem nos seus países de origem. Nunca como hoje, o fenómeno da imigração se fez sentir e esteve presente de forma tão marcante, quer nos discursos e medidas políticas, quer nas intervenções de diversos elementos da sociedade portuguesa.

Nos últimos anos, assistimos à entrada de um grande número de indivíduos oriundos dos países do antigo Bloco de Leste que, aqui, tentaram aproveitar algumas potencialidades dadas pela oferta de trabalho, resultante do desenvolvimento da economia portuguesa, agora integrada no contexto mais alargado da União Europeia. Apesar de existirem indícios de que esse fluxo migratório foi conjuntural e estar, actualmente, a diminuir, muitos desses imigrantes instalaram-se em Portugal com as suas famílias e aqui permanecem, integrando-se na sociedade e nas estruturas sociais existentes.

Fruto deste quadro migratório, são, actualmente, milhares as crianças e jovens, filhos de imigrantes da Europa de Leste, que frequentam as nossas escolas. A eles a escola está obrigada a proporcionar mecanismos facilitadores de integração e propiciadores do desenvolvimento das aprendizagens e do sucesso educativo. Para isso, a escola deve conhecer e tentar entender as suas diferenças culturais, respeitando-as e incentivando a partilha de culturas e a descoberta do «outro», tendo como referência os valores universais.

Como docentes, preocupam-nos os contextos educativos, que devem proporcionar aos nossos alunos situações de bom acolhimento e valorização. Para além disso, existe, ainda, a curiosidade e o respeito pelas outras culturas e a relevância que este grupo de imigrantes tem tido na nossa sociedade – estes pressupostos serviram como motivações para o desenvolvimento do trabalho que agora vos apresentamos.

Assim, tem este estudo como objectivo a apresentação de dados e a efectivação de uma reflexão sobre a integração, nas escolas portuguesas, dos alunos, filhos de imigrantes da Europa de Leste, no sentido de contribuir para o desenvolvimento, por parte das nossas escolas, de medidas que promovam a integração desses alunos e garantam o seu sucesso educativo, tendo em conta as expectativas dos alunos e das suas famílias.

O estudo está dividido em 2 grandes partes:

Parte I – Enquadramento Teórico e Conceptual;

Parte II – Estudo Empírico

Na primeira parte, fazemos uma abordagem teórica, com base na leitura de diversos autores, sobre os temas que considerámos fundamentais para o desenvolvimento da nossa investigação. Começamos por apresentar alguns elementos relativos ao fenómeno da imigração na Europa, para, em seguida, reflectirmos sobre o impacto que esse fenómeno tem tido, em termos sociais e políticos, nas sociedades europeias e, mais especificamente em Portugal.

No capítulo seguinte, desenvolvemos a nossa abordagem em relação ao conceito de Representações Sociais, enquanto quadro teórico de referência fundamental para o nosso trabalho, e reflectimos sobre as Representações Sociais da Escola, de forma a ajudar-nos a compreender determinadas dinâmicas de intervenção pessoal e grupal, em relação a esta instituição.

Abordamos o conceito de Cultura e efectuamos uma reflexão sobre os efeitos da diversificação cultural no comportamento social.

O conceito de Educação e as Funções da Escola são abordados no capítulo seguinte, de forma a esclarecer o que se entende, hoje, por Educação e sobre quais as valências que são atribuídas à escola.

Procuramos ainda reflectir sobre as relações que se estabelecem entre as escolas e os pais, tendo em conta que as escolas são espaços de comunicação e multiculturalidade, por excelência.

Por último, reflectimos sobre o conceito de Educação Multicultural e sobre as políticas educativas portuguesas para a multiculturalidade.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos a metodologia que utilizámos no nosso estudo e que basicamente se baseou na recolha de dados, através de questionários aos alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste que frequentam escolas públicas portuguesas e de entrevistas a imigrantes, originários dessa região. Foi efectuado o tratamento desses dados, através de técnicas de estatística descritiva e análise de conteúdo, descrição e interpretação dos mesmos e os resultados da análise que fizemos são apresentados no segundo capítulo, da segunda parte.

De referir que, para além de um número reduzido de estudos sobre os imigrantes da Europa de Leste, não encontramos quaisquer estudos referentes aos seus filhos nem, obviamente, em relação aos alunos filhos deste imigrantes que frequentam as escolas portuguesas. Assim, apesar do nosso contributo ser modesto, esperamos que este possa ser um primeiro passo para que novas abordagens sobre estas temáticas sejam realizadas, em Portugal, de modo a obtermos uma melhor compreensão das atitudes, comportamentos e expectativas deste grupo de imigrantes em relação à escola.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – PORTUGAL NO CONTEXTO DE UMA EUROPA MULTICULTURAL

A Europa é hoje, mais que nunca, um continente marcadamente multicultural e etnicamente diversificado.

Esta diversidade de povos e culturas é, em primeiro lugar, o resultado de uma história de contactos, de convívências, de conflitos, de movimentações, de organizações e re-organizações político-espaciais. Mas é, também, o resultado do facto de ser um pólo de atracção para aqueles que um dia se viram perante a oportunidade de ter uma vida melhor e para lá ousaram partir – os imigrantes.

1. A EUROPA: OS ESTADOS, AS NAÇÕES E A DIVERSIDADE CULTURAL

O aumento significativo de populações migrantes é uma realidade mundial que tem repercussões na generalidade dos países, quer enquanto territórios de origem, de destino ou de trânsito. Paralelamente ao aumento significativo das migrações, assistimos hoje a uma diversificação das suas origens e destinos.

Segundo dados do Banco Mundial, actualmente mais de 2,5% da população do nosso planeta reside fora do seu país de origem, cerca de 175 ou 180 milhões de migrantes internacionais (incluindo os cerca de 20 milhões de ex-migrantes internos da antiga URSS) (cfr. Papademetriou, 2004, p. 22).

Quadro 1 – Valores da população estrangeira em países seleccionados da OCDE² (Milhares e percentagens)

		1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Áustria		532,7	623,0	689,6	713,5	723,5	728,2	732,7	737,3	748,2	757,9
	%	6,8	7,9	8,6	8,9	9,0	9,0	9,1	9,1	9,2	9,3
Bélgica		922,5	909,3	920,6	922,3	909,8	911,9	903,2	892,0	897,1	861,7
	%	9,2	9,0	9,1	9,1	9,0	9,0	8,9	8,7	8,8	8,4

[continua]

2. Dados recolhidos através dos registos da população ou dos registos de estrangeiros, à excepção de Portugal e Espanha (licenças de residência)

(continuação)

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Dinamarca	169,5	180,1	189,0	196,7	222,7	237,7	249,6	256,3	259,4	258,6
%	3,3	3,5	3,6	3,8	4,2	4,7	4,7	4,8	4,9	4,8
Finlândia	37,6	46,3	55,6	62,0	68,6	73,8	80,6	85,1	87,7	91,1
%	0,8	0,9	1,1	1,2	1,3	1,4	1,6	1,6	1,7	1,8
Alemanha	5882,3	6495,8	6878,1	6990,5	7173,9	7314,0	7365,8	7319,5	7343,6	7296,8
%	7,3	8,0	8,5	8,6	8,8	8,9	9,0	8,9	8,9	8,9
Irlanda	87,7	94,9	89,9	91,1	96,1	118,0	114,4	111,0	117,8	126,5
%	2,5	2,7	2,7	2,7	2,7	3,2	3,1	3,0	3,2	3,3
Itália	863,0	925,2	987,4	922,7	991,4	1095,6	1240,7	1250,2	1252,0	1388,2
%	1,5	1,6	1,7	1,6	1,7	2,0	2,1	2,1	2,2	2,4
Luxemburgo	117,8	122,7	127,6	132,5	138,1	142,8	147,7	152,9	159,4	164,7
%	30,2	31,0	31,8	32,6	33,4	34,1	34,9	35,6	36,0	37,3
Países Baixos	732,9	757,4	779,8	757,1	725,4	679,9	678,1	662,4	651,5	667,8
%	4,8	5,0	5,1	5,0	4,7	4,4	4,3	4,2	4,1	4,2
Noruega	147,8	154,0	162,3	164,0	160,8	157,5	158,0	165,0	178,7	184,3
%	3,5	3,6	3,8	3,8	3,7	3,6	3,6	3,7	4,0	4,1
Portugal	114,0	123,6	131,6	157,1	168,3	172,9	175,3	177,8	190,9	208,2
%	1,2	1,3	1,3	1,6	1,7	1,7	1,8	1,8	1,9	2,1
Espanha	360,7	393,1	430,4	461,4	499,8	539,0	609,8	719,6	801,3	895,7
%	0,9	1,0	1,1	1,2	1,3	1,4	1,6	1,8	2,0	2,2
Suécia	493,8	499,1	507,5	537,4	531,8	526,6	522,0	499,9	487,2	477,3
%	5,7	5,7	5,8	6,1	5,2	6,0	6,0	5,6	5,5	5,4
Suíça	1163,2	1213,5	1260,3	1300,1	1330,6	1337,6	1340,8	1347,9	1368,7	1384,4
%	17,1	17,6	18,1	18,6	18,9	18,9	19,0	19,0	19,2	19,3
Reino Unido	1750,0	1985,0	2001,0	2032,0	1948,0	1934,0	2066,0	2207,0	2208,0	2342,0
%	3,1	3,5	3,5	3,6	3,4	3,4	3,6	3,8	3,8	4,0

Fonte: OCDE – www.ocde.org

O fluxo de imigrantes anual é, actualmente, de cerca 7 a 10 milhões de pessoas, dos quais cerca de 4 milhões têm como destino as sociedades industrializadas mais avançadas, sendo constituído maioritariamente por homens (com um visível crescimento do número de crianças e mulheres)

e surgindo o reagrupamento familiar como o elemento multiplicador base do aumento da migração (cfr. Papademetriou, o.c., p. 22).

Entre as causas genericamente apontadas para o aumento das migrações são de salientar o agravamento das condições sócio-económicas em alguns países sub-desenvolvidos, a explosão demográfica, os conflitos bélicos, as catástrofes naturais e as perseguições políticas, étnicas e religiosas³. Como sabemos, estas situações não são novas na história da humanidade. Desde sempre os homens foram obrigados a procurar novos territórios e, como afirma Alvarenga (2002, p. 22) «a própria História da Humanidade é a história das suas migrações», sendo estas inerentes à própria condição humana. Nos nossos dias, ao aumento das migrações e à diversificação das suas origens e destinos, não poderá ser estranho o desenvolvimento de novos canais de comunicação que permitam estreitar laços e relações entre povos, nações e estados. Assim, a decisão de emigrar e a escolha do destino, apesar de ser uma escolha individual, é altamente condicionada pelos factores estruturais e pelos factores que intervêm ao nível dos fluxos, como sejam os canais e a fluência da informação, as redes de solidariedade e acolhimento, a redução ou o aumento da distância geográfica e/ou cultural (cfr. Malheiro, 1996, p. 36). Como salienta Portes (1999, p. 3) «as determinantes da emigração não radicam na pobreza ou nas diferenças absolutas de salários entre países receptores e emissores. Os mais pobres raramente emigram: fazem-no aqueles sectores de certos recursos mais afectados pela disparidade dentro do país de partida entre expectativas de vida modernas e os meios económicos para as alcançar.»

A Europa é uma área de densidade imigratória muito significativa, embora também muito recente. Para além das causas normalmente apontadas para as migrações, na Europa há ainda a registar o fim dos impérios coloniais e o desmoronamento dos regimes políticos do leste, factores, em parte, responsáveis pelos grandes surtos migratórios actuais. De facto, a partir dos anos 60, o território europeu é palco de grandes fluxos populacionais dos países do sul da Europa para o centro e norte e da vinda de populações oriundas das antigas colónias europeias. A estes fenómenos vêm juntar-se, na actualidade, a mobilidade das populações dos países de leste, que procuram agarrar as novas possibilidades oferecidas com

3. Sobre este assunto Malheiro (1996, p. 34) refere: «parte-se do princípio que o fenómeno migratório é condicionado por três tipos de componentes estruturais que se influenciam mutuamente: económicas, sócio-demográficas e político-institucionais. Cada uma destas inclui diversos elementos e condiciona duplamente as migrações, dado que funciona como factor de repulsão ao nível das áreas de origem e factor de atracção em relação às áreas de destino.»

a queda do Muro de Berlim, dessa forma ultrapassando as situações de grave carência, resultantes da situação de instabilidade política, económica e social em que esses territórios ficaram.

A mobilidade da população europeia em virtude das duas guerras mundiais, a reorganização do espaço europeu, em consequência dessas guerras e a abertura das fronteiras dos países europeus à mão-de-obra estrangeira fez despontar na Europa a consciência das suas próprias diversidades.

Machado (2002, p. 11) afirma que «a via primeira, pela qual no contexto europeu, as minorias étnicas, a etnicidade e, mais recentemente, o multiculturalismo, se transformam em temas de debate público, político e científico são as grandes migrações laborais oriundas do hemisfério sul na 2.^a metade do século XX». No entanto, não podemos esquecer que mais do que um território onde coexistem diversos estados, a Europa é o espaço comum de diversas nações e de diversas culturas, sendo que o fenómeno da imigração apenas veio chamar a atenção para os problemas de convergência e conflito que sempre existiram neste continente.

A Europa do pós-guerra tem vindo a ser concebida como um espaço sem fronteiras, de relação estreita entre países num espaço comum. Esta nova realidade tem alertado os dirigentes europeus para realidades que até então eram isoladas e específicas de determinados países: a pluralidade das nações e das culturas. Assim, ao mesmo tempo em que há uma tentativa de criação de normas e valores partilhados (ex.: projecto de Constituição Europeia), há, também, uma tentativa de salvaguardar uma certa singularidade, ou nacionalidade.

Entenda-se que aqui o conceito de Estado não corresponde, de forma alguma, ao conceito de Nação, considerando-se o Estado como «representante de nações ou de comunidades por vezes dispares no seu interior» (Rocha-Trindade, 1993, p. 871), ou seja, como entidade política que pode abranger diversas nações ou nacionalidades, cada uma com culturas distintas.

É neste contexto que se desenvolve a União Europeia, novo espaço político, social e cultural, constituído em torno da ideia original «da *nossa* unidade e das *vossas* individualidades» (ibidem), contrariando a memória histórica dos conflitos territoriais intra-europeus.

Considerando que a União Europeia se desenvolve em torno da ideia de uma identidade supranacional que congrega diferentes povos com per-

cursos históricos e culturais distintos, o respeito pelas diversidades não poderá deixar de estar sempre presente no discurso e na prática política, assim como, ser uma preocupação da comunidade científica.

Sobre este assunto Adriano Moreira (1996, p. 411) alerta para o facto de que «no seu conteúdo operacional, o conceito de integração significa que grupos diferentes, submetidos à mesma jurisdição, devem possuir os mesmos direitos legais, embora possam ter privilégios desiguais em função da sua específica identidade religiosa, linguística, cultural. É a regra do direito a ser diferente e tratado como igual».

O aumento significativo do número de residentes estrangeiros na EU (cerca de 15 milhões, dos quais 12 milhões provenientes de países terceiros em 2003) tem provocado o desenvolvimento de medidas comunitárias de controlo e integração dos imigrantes, nem sempre consensuais em todos os países membros.

Com efeito, desde o Tratado de Roma (1957) até aos anos 80, as políticas de imigração foram implicitamente consideradas como uma questão de soberania nacional, sendo os governos dos diversos países responsáveis pela regulamentação da imigração, de acordo com os interesses nacionais. Só a partir dos anos noventa, com o Tratado de Amsterdão (1997) e o Conselho Europeu de Tampere (1999), ficaram definidas as grandes linhas de orientação política pelas quais se devem guiar as políticas comunitárias de imigração, com responsabilidade partilhadas entre a União Europeia e os governos dos diversos países: uma gestão mais eficaz dos fluxos migratórios; um regime de asilo comum; parcerias com países de origem; tratamento equitativo dos cidadãos de países terceiros.

Destas quatro linhas orientadoras das políticas de emigração europeias, para as questões da cidadania é particularmente importante a última. De facto, as políticas de integração distintas que têm sido realizadas por diferentes países da União Europeia, como a assunção do modelo assimilacionista em França, de distanciamento da Alemanha ou mais pluralista do Reino Unido, tem impedido a concretização de uma política de integração coerente na totalidade dos países membros. O Tratado de Amsterdão veio, porém, abrir caminho ao desenvolvimento de políticas comuns de não discriminação, apontando para uma igualdade de tratamento dos estrangeiros, sem distinção de raça ou de origem étnica, nomeadamente ao nível da legislação laboral, não avançando ao nível do reconhecimento dos direitos de cidadania, considerados como expressão da soberania nacional. Neste contexto, o projecto de Constituição Europeia limita-se a reproduzir os normativos comunitários existentes, sendo

mais expressivos os princípios proteccionistas dos direitos dos cidadãos europeus do que o encorajamento do alargamento desses direitos a cidadãos de países terceiros.

De salientar que a actual situação de aumento dos actos terroristas, após o 11 de Setembro e o 11 de Março, em nada tem contribuído para que os direitos das minorias sejam valorizados nos países da União Europeia. Tal é o caso de Espanha que, a braços com um grande número de imigrantes oriundos dos países muçulmanos do norte de África, há algum tempo tem vindo a reforçar as suas políticas de controlo de entradas e de circulação de trabalhadores estrangeiros, a limitar os direitos dos mesmos de acordo com o seu estatuto, a dificultar o reagrupamento familiar e a facilitar a sua saída ou expulsão.

Embora no projecto de tratado que estabelece uma Constituição para a Europa se refira que «a união respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística» (Artigo II-22.^o), pela análise dos artigos subsequentes parece-nos correcto concluir que o reconhecimento dessa diversidade apenas se refere às diferenças nacionais e regionais dos estados membros da União Europeia (U.E.), não explicitando as diversidades culturais dos imigrantes e das minorias étnicas que ocupam esse mesmo espaço. Da leitura do referido clausulado parece-nos que a intenção dos dirigentes políticos da U.E. é muito mais de proteger os interesses, em sentido lato, comuns europeus, através do controlo e gestão da imigração e do desenvolvimento da «dimensão europeia da cultura» (Artigo III-182.^o), do que reconhecer e valorizar a pluralidade de culturas existentes no espaço europeu, nomeadamente as culturas das minorias étnicas e imigrantes.

Quadro 2 – FRANÇA, imigração pela nacionalidade⁴ (Milhares)

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Marrocos	18,2	16,4	13,8	8,1	6,6	6,6	10,3	16,1	14,1	16,9
Argélia	12,9	12,3	13,1	9,7	8,4	7,8	12,2	16,7	11,4	12,4
Turquia	9,2	9,2	6,8	4,7	3,6	3,4	5,1	6,8	5,7	6,6
Tunísia	4,3	4,0	3,5	2,3	1,9	2,2	3,6	5,3	4,0	5,6
EUA				2,4	2,4	2,7			2,7	2,6

(continua)

4. Imigração de longa duração (principalmente trabalhadores, refugiados, reunificação das famílias e visitantes). Em 1997, 1998, 1999 e 2000, os dados incluem 18 900, 45 800, 3300 e 170 indivíduos que beneficiaram em 1997 do programa de regularização. O quadro inclui estimativas de alguns fluxos clandestinos (por exemplo, fluxos de membros da família de cidadãos europeus da área económica).

(continuação)

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Haiti			3,2	1,9	1,4	0,8	1,9	1,9	1,4	1,8
China				1,3	0,9	0,7	2,8	5,7	1,7	1,8
Portugal		15,2	7,5	4,6	3,0	2,7	2,3	2,0	1,6	1,7
Suíça										1,4
Sri Lanka					0,8	0,9			1,2	1,3
Japão	1,5	1,3	1,2	1,1	1,0	1,1	1,2	1,1	1,4	1,2
Jugoslávia									1,4	1,2
Rússia						0,6	0,7	0,9	1,0	1,1
Roménia	1,3	1,1	1,0	0,7	0,6	0,5	0,6	0,9	0,9	1,1
Congo			2,2	1,3	0,9	0,9	2,9	4,6	1,5	1,0
Outros países	62,6	57,2	46,8	31,3	25,2	24,5	37,2	54,9	36,2	37,4
Total	109,9	116,6	99,2	69,3	56,7	55,6	80,9	116,9	86,3	95,2
<i>De qual:</i> UE	11,7	25,9	14,4	10,8	7,9	7,1	6,4	6,1	5,6	5,3

Fonte: OCDE – www.ocde.org

Sobre este assunto, Rocha-Trindade (1995, p. 219) refere: «Como resultado de migrações de vária natureza, as sociedades actuais caracterizam-se por uma crescente diversidade, traduzida pela presença num mesmo espaço social, de vários grupos étnicos, distintos da sociedade maioritária quer pela sua ancestralidade, quer pela aparência física, quer pela língua, quer, ainda, pelas normas e regras de conduta por que se regem».

Assim sendo, parece-nos oportuno reflectir sobre as atitudes das sociedades europeias face à minorias étnicas e à diversidade cultural.

2. DA ASSIMILAÇÃO AO MULTICULTURALISMO

Como afirma Rocha-Trindade (1995, p. 221), «uma parte significativa da história das sociedades alicerça-se em torno de atitudes e comportamentos de rejeição ou de aceitação, relativamente a territórios e a gentes que transportam diferentes padrões culturais e referenciais de identificação». São as diferentes atitudes que as sociedades europeias têm adoptado em relação às minorias étnicas e culturais que iremos tratar neste ponto.

Em primeiro lugar, gostaríamos de clarificar o que se entende aqui por minorias, étnicas ou culturais. Segundo a definição de Van Amersfoort (cit. por Vermeullen, o.c., p. 16), «uma minoria constitui uma colectividade com uma existência continuada dentro da sociedade»; sendo que essa continuidade «abrange várias gerações» e «a pertença a uma minoria precede outras categorizações sociais»; limitações ao nível da participação na tomada de decisões políticas; e ocupa uma posição social baixa.

Como indica Rosa «são conjuntos de pessoas que se caracterizam pelo facto de não possuírem o atributo que define a norma» (2000, p. 6). Assim, para que se identifiquem minorias há factores de diferenciação que têm de ser observados nas sociedades. Entre esses factores encontramos a vivência quotidiana das comunidades, as suas tradições, a língua, os valores (crenças e comportamentos) e o nível de desenvolvimento económico e tecnológico (cfr. Rocha-Trindade, 1995, p. 221). Sobre este assunto Rocha Trindade afirma que a presença de grupos com culturas diferenciadas «pode apresentar maior ou menor visibilidade pelas características distintas, como a organização social, familiar, os particularismos do traje, as crenças e práticas religiosas, as manifestações festivas, a organização dos tempos livres, a especificidade culinária» (Rocha-Trindade, 2000, p. 202).

De referir que estes factores de diferenciação não são só identificados nas comunidades de imigrantes, mas também em comunidades nacionais (ou nacionalidades) que coexistem nas sociedades europeias.

É a forma como estas diferenças são assumidas pelas sociedades, a visão que as comunidades têm dessas diferenças e a competição que se desencadeia entre elas que, de alguma maneira, vai condicionar a aceitação ou rejeição das minorias no seu seio.

Durante o século XX, nomeadamente antes da 2.^a Guerra Mundial e da eclosão dos movimentos anti-coloniais dominava na Europa a perspectiva *assimilacionista* em relação às minorias étnicas. Desta forma, as sociedades europeias, à imagem da sociedade norte-americana, desenvolviam estratégias que visavam a integração gradual e rápida das minorias imigrantes. Pretendia-se assim que as minorias étnicas assimilassem a cultura das sociedades receptoras, anulando todos os factores de diferenciação, ou seja deixando de ser minorias, propriamente ditas.

Entre as críticas feitas a este modelo teórico de referência, regista-se que o assimilacionismo não tem em conta as relações que se estabelecem entre as minorias e as majorias nas sociedades, tomando como

certa a adopção pelas minorias da cultura da maioria, considerada como superior e mais moderna, nem tendo em conta os traços culturais das minorias, nem os preconceitos e discriminações das maiorias. Para além disso, a relação entre minoria e maioria era sempre vista como unidireccional, não necessitando a maioria de se adaptar às diferenças da minoria.

Esta perspectiva, apesar de se ter mantido como ideal político até finais dos anos 60, entrou em descrédito após a 2.^a Guerra Mundial, principalmente entre os judeus e os negros. Com efeito, em relação aos judeus «a assimilação não os salvou do genocídio» (Vermeullen, o.c., p. 12) e em relação aos negros, o movimento Black Power foi bastante crítico em relação a esta nova forma de «colonialismo».

É neste contexto que se desenvolvem os conceitos de *integração*, enquanto processo de adaptação das minorias diferente da assimilação (porque defende a manutenção dos padrões culturais das minorias), e de *multi-culturalidade*, ou seja, a coexistência de uma pluralidade de culturas num mesmo espaço geográfico.

George Simpson e Milton Yinger (1985) (cit. por Rocha-Trindade, 1995, p. 223) destacam seis tipos de situações nas relações interétnicas:

- a) Assimilação (social, cultural e física);
- b) Pluralismo (conservação e coexistência de identidades étnicas e culturais diversas);
- c) Protecção legal das minorias;
- d) Transferência da população (para zonas exteriores ao espaço geográfico do país receptor);
- e) Subjugação instituída (domínio das minorias pela força, incluindo segregação física – caso do Apartheid);
- f) Extermínio ou genocídio.

Para a presente reflexão interessa-nos particularmente as atitudes dos países da União Europeia em relação às minorias étnicas que, de acordo com Rocha-Trindade (1995, pp. 231 e 232) variam entre a promoção da assimilação, a aceitação do pluralismo e as práticas de rejeição das diversidades étnicas.

De salientar que a União Europeia desenvolve uma política comum de inserção das comunidades étnicas que é desenvolvida autonomamente

por cada estado. Assim, verifica-se que no caso da França, os grupos étnicos não são reconhecidos como «identidades autonomamente diferenciadas ou passíveis de tratamento especial» (Rocha-Trindade, 1995, p. 231), promovendo-se a assimilação como política de inserção. Por outro lado, países como a Alemanha, a Itália e a Bélgica reconhecem um estatuto especial e uma certa autonomia das minorias étnicas, ou seja, têm uma atitude de reconhecimento do pluralismo étnico e cultural das comunidades. Entre estas duas posições encontram-se países como a Holanda, a Dinamarca e o Luxemburgo. Por último, a Espanha e a Irlanda são países que desenvolvem atitudes e discursos de negação de conflitos étnicos, o que é paradoxal atendendo à realidade histórica dos nossos vizinhos espanhóis.

Sobre este assunto, a autora realça o caso português em que paralelamente a um discurso marcadamente pluralista se desenvolvem práticas políticas concretas muito pouco ambiciosas, com vista à integração de diferentes grupos étnicos.

Em suma, sendo as sociedades europeias marcadamente multiculturais, no sentido descritivo do termo, o desenvolvimento de políticas e acções multiculturais deveria ser encarado como prioritário, principalmente no contexto actual em que o aumento da imigração para os países da União Europeia tem sido acompanhado pelo ressurgimento de atitudes racistas e xenófobas, inclusive como prática política de alguns governos.

2.1. O ideal europeu de interculturalismo

A perspectiva interculturalista surge na Europa, enquanto modelo teórico de referência, em meados da década de setenta, em reacção à «abordagem compartimentada e um tanto divisionista das culturas, subjacente ao multiculturalismo» (Rocha-Trindade, 1995, p. 257).

Actualmente são muitas as críticas apontadas ao multiculturalismo, enquanto modelo de integração de diferentes grupos étnicos. Regista-se que esta corrente tem uma concepção estática de cultura e não tem em conta que os indivíduos nas sociedades estão ligados e em interacção em vários subgrupos, sendo influenciados pelas subculturas de cada um deles. Ou seja, ao desenvolver o primado da identidade (étnica) e das diversidades culturais, o multiculturalismo esquece que a identidade, nomeadamente as identidades complexas existentes nas sociedades europeias, são o resultado da inserção dos indivíduos em diferentes grupos, que não só o grupo étnico de pertença. Como afirma Machado (o.c., p. 20), «conotando negativamente a aculturação ou assimilação como

imposições por parte de uma cultura maioritária ou dominante, o multiculturalismo propõe um modelo ideal de sociedade – a sociedade multicultural – baseado no princípio de que cada indivíduo tem uma comunidade, cada comunidade uma cultura e cada cultura um espaço próprio e fronteiras invioláveis».

Este modelo teórico é completamente posto em causa pela perspectiva interculturalista que reconhece que nas sociedades, marcadas pelas diversidades étnicas e culturais, há processos de socialização complexos que extravasam o grupo étnico e que derivam dos contactos que os indivíduos estabelecem com a cultura da comunidade receptora e com outras culturas ou elementos culturais de outras culturas. Desta forma, os fenómenos migratórios são considerados, pelos interculturalistas, como fenómenos de mudança social e cultural, uma vez que as culturas das populações imigrantes, de uma forma mais evidente ou mais ténue, provocam mudanças nos padrões culturais das sociedades receptoras, introduzindo novos elementos (ex.: na culinária, na música) ou alterando elementos já existentes (ex.: na língua). As sociedades europeias, enquanto sociedades complexas, não são identidades estanques, são sim o produto da sua própria interculturalidade.

Subjacente ao conceito de interculturalismo encontramos a noção de troca ou intercâmbio, sendo este conceito aplicável à relação recíproca, dialógica, que se estabelece entre culturas diferentes. O despontar deste novo modelo teórico, adoptado em algumas sociedades europeias como um ideal, é plenamente justificado pelo facto de «cada vez mais pessoas mantêm contactos, frente-a-frente ou descontextualizados, com mais de uma cultura do que resultam formas de hibridização transnacionais, ligando globalmente diferentes populações e culturas sem se enraizarem propriamente em nenhum território particular» (Machado, o.c., p. 24).

O desenvolvimento do ideal interculturalista tem por finalidade evitar os conflitos culturais, principalmente nas suas formas mais extremadas, do racismo e da xenofobia. Pretende-se, assim promover acções concretas destinadas a facilitar o conhecimento e a aceitação das diferentes culturas, quer sejam culturas de diferentes grupos étnicos, de populações estrangeiras, ou de subgrupos existentes nas sociedades, de forma a promover «a plenitude dos direitos, a igualdade de oportunidades e a reciprocidade de relação para todos os cidadãos, todos os grupos, todas as comunidades» (Rocha-Trindade, 1993, p. 877).

Para a perspectiva interculturalista, mais do que promover a aceitação e a tolerância da diversidade, importa reconhecer essa diversidade como

factor de enriquecimento social e cultural. Desta forma, importa intervir prioritariamente junto dos jovens e das escolas. Em primeiro lugar, ajudando a resolver as angústias dos jovens, inerentes às tentativas de equilíbrio e convivência entre a cultura de origem e a cultura da sociedade receptora. Em segundo lugar, aproveitando o facto de ser nestas idades que se interiorizam os valores da aceitação das diferenças e o respeito pela diversidade das culturas. A educação intercultural é assim utilizada como veículo fundamental de dispersão dos ideário interculturalista.

Nesse sentido, têm sido referenciados alguns estudos e projectos apoiados pela União Europeia com vista ao incremento do interculturalismo nos países da união, nomeadamente ao nível educacional. Já em 1977 a Directiva 486 encorajava os estados membros da comunidade a tomar medidas que visassem o ensino da língua e da cultura dos países de origem dos imigrantes, a par do ensino intensivo da língua do país de acolhimento. Assim, se preparariam os jovens quer para uma possível integração e fixação nesses países ou o regresso ao país de origem.

Portugal, pela sua história, pelos contactos e convivência centenária com outros povos e culturas, foi desde cedo um espaço de acolhimento dos ideais interculturalistas. Esses ideais tiveram expressividade normativa na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que introduz o princípio da diferenciação e diversificação cultural e o princípio da valorização dos diferentes saberes e culturas, e conseqüente desenvolvimento de projectos, dos quais se destacam as acções desenvolvidas pelo Secretariado Entreculturas, do Ministério da Educação, e os projectos de educação intercultural impulsionados pelo poder local.

O interculturalismo é hoje um conceito bem presente quer no discurso político, quer no discurso científico. Em termos teóricos nada podia ser mais unânime e assertivo. Na época da globalização, o interculturalismo parece até um dado adquirido. Nunca, como agora, houve um tão grande intercâmbio entre povos e culturas.

No contexto Europeu, nas suas sociedades, na prática quotidiana das comunidades, esse ideal está bem longe da realidade. A realidade é o conflito, é o proteccionismo, é a segregação, ou, na melhor das situações, a tentativa da assimilação.

Quando é grande o grau de identificação das culturas dos grupos étnicos e imigrantes com a cultura da sociedade receptora, o discurso e a prática política e social desenvolvem-se facilmente à volta da multiculturalidade e até da interculturalidade. O que é um facto, é que perante os con-

trastes, as relações se tornam conflituantes. O racismo, embora possa não ser assumido em algumas sociedades ou grupos, é uma realidade multifacetada, mais ou menos violenta, mais ou menos explícita, principalmente perante situações de grandes contrastes culturais ou pretensas ameaças sócio-económicas.

Na maior parte dos casos, quando o assimilacionismo falha, porque se depara com grupos etnicamente e culturalmente muito marcados, as reacções são de conflito. Veja-se o caso dos ciganos em Portugal ou dos muçulmanos em França.

Enquanto modelo teórico de integração das minorias étnicas, com base na sã convivência, respeito e partilha de culturas, o interculturalismo é ainda pouco mais que um ideal. Por isso mesmo, deve ser, antes de mais, uma orientação pedagógica, baseada na aprendizagem e na valorização da diferença.

3. PORTUGAL DE PAÍS DE EMIGRAÇÃO A PAÍS DE IMIGRAÇÃO

Os movimentos migratórios podem derivar de elementos conjunturais (geográficos, demográficos, sociais, económicos, políticos ou culturais) ou apresentar características de continuidade temporal, de tal forma que se consideram estruturantes de determinado povo ou sociedade. Tal é o caso de Portugal, em que, para além de ocorrências conjunturais que produzem picos, o carácter permanente de fluxos migratórios têm marcado estruturalmente a sociedade.

Ao longo da sua história, Portugal tem sido um país de migrações permanentes, sendo a situação portuguesa de país simultaneamente de emigração e imigração um caso singular na União Europeia.

Contrariando um pouco o que é costume afirmar-se, os fenómenos de imigração para Portugal não são recentes. Pelo contrário são tão antigos que se confundem com a fundação do Estado, a história da expansão marítima portuguesa, da descolonização e da fundação e consolidação do regime democrático. Mas, apesar disso, o número de estrangeiros residentes nunca foi relevante no cômputo da população, principalmente quando comparado com a realidade de outros países europeus, inclusive os mais próximos.

Porém, «a crise iniciada nos primeiros anos da década de 70 veio pôr fim ao contexto migratório que caracterizou o pós-guerra europeu. Aos

factores de crise directamente relacionados com as unidades produtivas (sobreprrodução de alguns sectores, desadequação de outros às novas exigências do mercado, ocorrência de deseconomias de escala e de aglomeração) vieram associar-se, a partir de finais da década de 60, a instabilidade do sistema monetário internacional e um aumento progressivo dos custos do trabalho e de certas matérias-primas, fenómeno que sofreu um brusco incremento com o “choque petrolífero” de 1973» (Malheiro, o.c., p. 57). Após 1973/74 os tradicionais países receptores de imigrantes do norte e centro da Europa passam a ter políticas restritivas à imigração, decorrentes da crise política mas também devido às tensões sociais por esta geradas e à difusão de uma imagem ameaçadora dos imigrantes ao emprego e à cultura dos países de acolhimento. Por outro lado, os países do sul da Europa, como Portugal, Grécia e Espanha, vêem instaurados e consolidados os seus regimes democráticos, a adesão à Comunidade Económica Europeia e a possibilidade de desenvolvimento económico, tornando-os atractivos para alguns migrantes, ao mesmo tempo que se regista uma redução dos fluxos migratórios do sul para o norte e centro da Europa e o retorno de emigrantes aos países do sul.

De referir, no entanto, que o número de estrangeiros residentes em Portugal até aos anos 60 era bastante reduzido e constituído, essencialmente por grupos de europeus ligados a actividades industriais e comerciais, por exemplo a comercialização do vinho do Porto. Com o início da emigração portuguesa para a Europa, nos anos 60, a par da guerra colonial, foi necessário colmatar a falta de mão-de-obra em certas actividades, nomeadamente na construção civil, com indivíduos recrutados, principalmente, na província ultramarina de Cabo-Verde, continuando o seu número a ser pouco significativo na totalidade da população portuguesa.

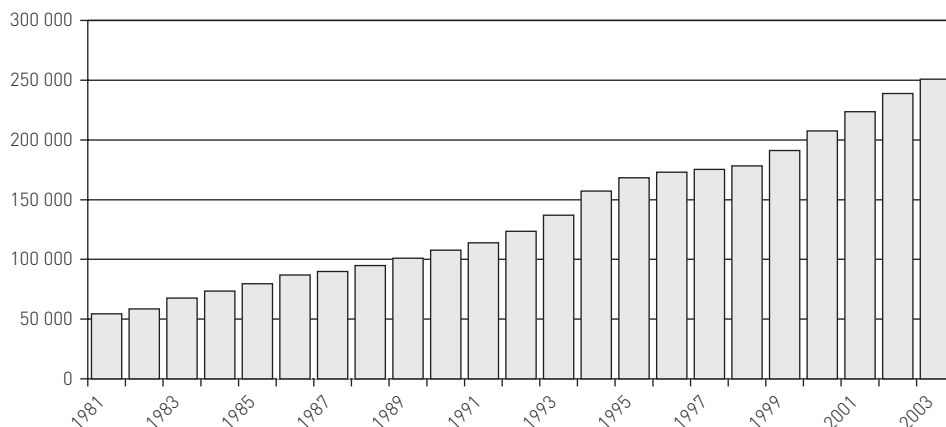
A partir de 1974, porém, ocorreu em Portugal uma mudança no padrão migratório internacional (cfr. Pires, 2003, p. 119). Assistimos a um aumento do número de imigrantes que procuraram o nosso país e à diversificação dos seus países de origem, assim como das suas características sócio-culturais, a uma retracção da emigração e retorno de emigrantes e ao repatriamento dos portugueses residentes nas ex-colónias.

Calcula-se que entre 1974/75 para cima de meio milhão de portugueses foram repatriados das ex-colónias, sendo esta a maior entrada de população registada no nosso país. No mesmo período, e dificilmente dissociada desse fluxo, inicia-se uma forte migração de indivíduos de origem africana para Portugal. A imigração africana, que se seguiu ao processo de descolonização, foi durante anos ignorada pelos poderes políticos, pelos investigadores e pelos fazedores de opinião. A imagem do imi-

grante era geralmente associada ao do imigrante laboral com fracas qualificações, sendo que imigrante e cabo-verdiano eram muitas vezes sinónimos para caracterizar uma realidade mal conhecida. Porém, calcula-se que nesta primeira vaga de imigrantes estiveram envolvidos indivíduos de todas as ex-colónias, num total de 45 000, segundo dados do recenseamento geral da população realizado em 1981, (43% de angolanos; 41% de cabo-verdianos) (cfr. Pires, o.c., p. 133). Como aponta Pires, «a imigração africana era um processo mais vasto, heterogéneo e dinâmico do que a imagem que então dela se tinha construído» (o.c., p. 133) e coexistiam imigrantes diferenciados, não só em relação às suas origens, como em relação às suas motivações (por exemplo, migrantes refugiados – principalmente angolanos e guineenses; migrantes laborais – principalmente cabo-verdianos).

Durante as décadas de 80 e 90, todavia, esta distinção esbate-se, sendo predominante a imigração laboral, independentemente da origem dos imigrantes. A imigração deixou de ser um movimento menor da população para passar a ser considerado «um movimento com um desenvolvimento rápido e sustentado» (Pires, o.c., p.136). Como se pode verificar pelo gráfico que a seguir apresentamos, entre 1981 e 2003 o aumento da população estrangeira residente em Portugal foi de cerca de 500%.

Gráfico1 – Evolução da População Estrangeira Residente em Portugal com Estatuto Legal – 1981/2003



Fonte: Relatório SEF 2003

Este aumento da imigração em Portugal deveu-se, segundo Rocha-Trindade, «à pressão dos correspondentes candidatos, por um lado, e às muito sensíveis carências de mão-de-obra em profissões de baixo nível de especialização» (2000a, p. 171).

Entre as várias características deste período temos a consolidação da origem africana dos imigrantes, a diversificação das origens da população estrangeira, a reanimação da imigração europeia e o aumento da imigração do continente sul-americano. É também assinalável a diferenciação dos vários grupos de imigrantes, registando-se fluxos de imigração laboral (principalmente dos Palop's, que constituem bolsas de mão-de-obra barata para os sectores da construção e obras públicas), de imigração profissional (técnicos e empresários) e ainda a combinação entre fluxos de retorno e imigração (originários do continente americano). Paralelamente e paradoxalmente, verifica-se uma retoma dos fluxos emigratórios, sendo, no final da década de 90, o saldo ainda favorável a este movimento.

Sobre a imigração portuguesa após os anos 80, Fonseca (2004, p. 114) refere que «finda a fase da imigração para Portugal, associada ao processo de descolonização dos antigos territórios africanos, a imigração portuguesa iniciou uma nova etapa, nos anos oitenta, caracterizada pela procura crescente de trabalhadores em sectores intensivos em mão-de-obra, com baixos salários e elevado grau de informalização, nomeadamente, para a construção civil (homens) e serviços de limpeza, industriais e domésticos (mulheres)».

Este aumento do fluxo imigratório em Portugal em muito contribuiu para chamar a atenção da opinião pública e do poder político para os fenómenos da imigração e para os problemas de integração dos imigrantes, pelo que se assistiu, principalmente na segunda metade dos anos 90 à emergência e consolidação de uma série de regulamentações sobre a imigração, a que nos iremos referir no ponto seguinte. É durante este período que o discurso sobre Portugal enquanto país de imigração se consolida, na comparação entre a nova realidade e o passado de emigração dos portugueses (cfr. Santos, 2004, p. 107)

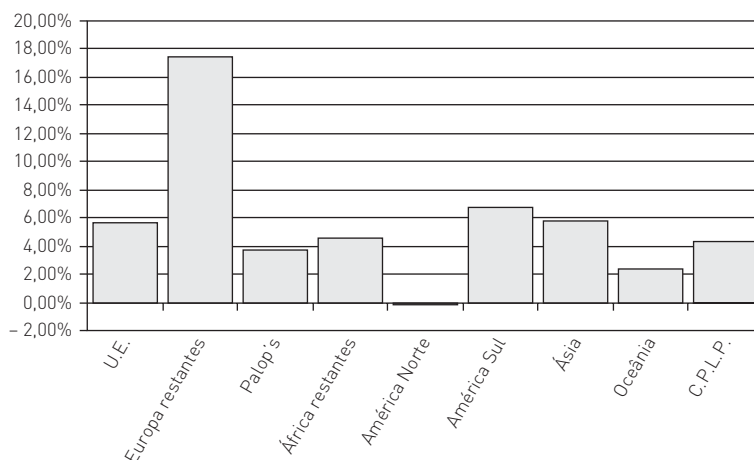
Nos nossos dias, principalmente a partir do ano 2000 assistimos a uma profunda alteração, tanto quantitativa como qualitativa, no panorama da imigração em Portugal. Essa alteração, já iniciada nos finais dos anos 90, tornou-se mais evidente com os processos de legalizações extraordinárias que decorreram em 2001 e 2002, tendo o país tomado consciência da «gigantesca entrada» de imigrantes de leste, principalmente da Ucrânia, Rússia, Moldávia, Roménia e Bulgária.

**Quadro 3 – Autorizações de permanência concedidas em 2001/2003
(20 principais nacionalidades)**

Nacionalidade	N.º de Autorizações
Ucrânia	64 695
Brasil	37 920
Moldávia	12 632
Roménia	10 926
Cabo Verde	8 558
Angola	8 533
Rússia	7 047
Guiné-Bissau	4 318
China	3 909
Índia	3 385
Paquistão	2 856
Bulgária	2 845
S. Tomé e Príncipe	2 553
Marrocos	1 395
Guiné-Conakry	1 302
Bielorússia	1 099
Geórgia	956
Lituânia	926
Bangladesh	871
Casaquistão	795
Total de Aut. Perm. Concedidas	183 655

Fonte: Relatório SEF 2003

Gráfico 2 – Crescimento do Número de Estrangeiros Residentes em Portugal entre 2002 e 2003



Fonte: Relatório SEF 2003

Em 2003, o número de estrangeiros em Portugal com situação legalizada correspondia a cerca de 5% da população e a 10% do total da população activa.

Entre as razões da recente vaga de imigração para Portugal salientam-se a queda do bloco soviético, a globalização, o crescimento da população mundial, a política de imigração portuguesa até finais dos anos 90 e a abertura das fronteiras europeias, após os acordos de Schengen (cfr. Santos, o.c., p. 108).

Apesar do recente dinamismo, a imigração portuguesa continuou a revelar, entre outras especificidades uma sobre-representação dos imigrantes de origem africana (nomeadamente até ao processo de regularização de 2001). Porém, mais recentemente, assistimos a uma forte diversificação da origem geográfica dos imigrantes, principalmente com o aumento do número de imigrantes do Brasil, da Europa de leste e da Ásia. Verifica-se, ainda, uma maior dispersão dos imigrantes por todo o território nacional, ao contrário do que acontecia anteriormente, altura em que era visível uma maior concentração de imigrantes em torno dos grandes aglomerados urbanos, para além de uma alteração do perfil de escolarização dos imigrantes, nomeadamente com a vinda dos imigrantes da Europa central e de leste, de quem falaremos mais adiante.

Como salientam Pereira-Ramos e Diogo (2003, p. 7), actualmente o mosaico migratório internacional em Portugal é bastante complexo e

diversificado e «deve-se a realidades sócio-económicas e históricas diversas. Grupos diferentes constituem a população estrangeira: a imigração africana geralmente pouco qualificada mas cuja situação não é homogénea para as diferentes nacionalidades; os descendentes da emigração portuguesa (brasileiros incluídos); os investigadores europeus; quadros das instituições multinacionais e os reformados; os trabalhadores da Europa do Leste». Deste modo, não será de estranhar que as políticas de imigração sejam hoje um dos mais importantes temas de discussão quer ao nível político, sócio-económico e científico.

3.1. Políticas portuguesas para a imigração

Em primeiro lugar convirá registar que, tal como Rocha-Trindade (2000a, p. 174), entende-se por «políticas de imigração», medidas legislativas e regulamentares relativas à entrada de estrangeiros no país para fins não exclusivamente turísticos, assim como as medidas relativas à inserção ou integração de comunidades estrangeiras residentes em Portugal na sociedade do nosso país.

Se em relação ao primeiro tipo de medidas, a legislação portuguesa aplica as directrizes do Acordo de Schengen e das normas comunitárias, em relação ao segundo tipo, assegura aos imigrantes um conjunto significativo de direitos, ao nível do acesso à saúde, à justiça, à educação, à segurança social e outros direitos fundamentais, decorrentes da Constituição e da Legislação que proíbem discriminações por motivos de raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.

Como lembra Beja Horta (2004) os fenómenos decorrentes da imigração foram encarados pelo poder político de forma distinta e até contraditória, ao longo dos últimos 30 anos. A autora distingue nesse período três fases a que correspondem formas diferenciadas de encarar a imigração e a integração dos imigrantes, que vão desde o que intitula a política do «laissez-faire (1974/1990), à política assimilacionista/integracionista e de exclusão (1991/1995) e à política assimilacionista/integracionista e pluralista (1996/2000)».

O facto de até ao início dos anos 90 a imigração para Portugal ser essencialmente realizada por indivíduos oriundos das antigas colónias portuguesas, e por isso serem indivíduos com ligações históricas e culturais muito próximas à sociedade portuguesa, terá possibilitado que o tema tivesse sido quase desconsiderado politicamente, sendo os imigrantes maioritariamente marcados pela exclusão.

O aumento contínuo dos fluxos de entrada no nosso país levou a que a partir do início dos anos 90 a imigração passasse a ser um tema central da discussão política. Assim, foi durante este período que Portugal foi oficialmente considerado um país de imigração, assistindo-se a um aumento significativo das migrações laborais. Data deste período o primeiro processo de regularização extraordinária de estrangeiros, a nova legislação sobre imigração e asilo e a nova lei sobre a nacionalidade que estabelece os direitos de cidadania dos estrangeiros. São também desta fase os primeiros programas nacionais de promoção social, educacional e de integração laboral dos imigrantes.

A partir de 1996 considera-se que se iniciou uma outra fase nas políticas de imigração em Portugal que resultaram num alargamento dos direitos de cidadania às populações migrantes e a introdução de novas medidas institucionais, visando uma maior integração das comunidades migrantes. Como salienta Pires (o.c., p. 172), «as questões da imigração ganham destaque na acção governativa e legislativa, por um lado, e as políticas de imigração foram marcadas por um alargamento no domínio da integração e por uma reformulação das modalidades de controlo dos fluxos, por outro», articulando estas às necessidades do mercado de trabalho.

Em 2001, com o processo de regularização dos imigrantes ilegais em Portugal, e com o novo regime de autorizações de permanência (Dec.-Lei 4/2001), torna-se visível o crescimento do número de imigrantes e a diversidade das suas origens. O referido decreto-lei que surge na sequência das necessidades de regulamentação criadas pelo aumento do número de imigrantes a partir dos finais dos anos 90, nomeadamente o número de imigrantes ilegais, permitia a concessão de autorizações de permanência até um ano, prorrogáveis até 5 anos, aos imigrantes que apresentassem uma proposta ou um contrato de trabalho em Portugal. Foi, assim, introduzida uma nova forma de regulamentação de entradas de imigrantes, concertando-as com as necessidades de mão-de-obra nos vários sectores da economia portuguesa. Como consequência lógica, a possibilidade de entrada de forma legal no nosso país, criada com a aplicação deste decreto, traduziu-se num aumento significativo de imigrantes laborais legais, sem que, por seu lado, fosse notória uma diminuição da imigração ilegal, pelo facto desta ter atraído novos fluxos migratórios internacionais (cfr. Sousa Ferreira, Rato e Mortágua, 2004, p. 31).

Nos últimos anos, perante as dificuldades de gestão e controlo da entrada de estrangeiros em Portugal, a crise económica e a existência de conflitos sociais, as políticas de imigração portuguesas sofreram uma pro-

funda alteração. Em primeiro lugar, as políticas de imigração passaram a ser reguladas pelas questões económicas, nomeadamente pela necessidade ou excesso de mão-de-obra. Em 2003, visando o combate à imigração ilegal e a efectiva integração dos imigrantes legais, é publicada a Nova Lei da Imigração, Decreto-lei 34/2003, de 25 de Fevereiro. Esta nova regulamentação vem permitir a regularização da situação aos imigrantes que se encontrem a trabalhar e tenham descontado para as finanças e a segurança social, desde que tenham entrado em Portugal até à sua entrada em vigor (início de Março de 2003). Com a publicação deste decreto-lei é revogado o regime de autorizações de permanência, passando a entrada de estrangeiros em Portugal a ser feita sob a concessão de vistos ou de autorizações de residência (excepção feita aos estrangeiros que já tinham apresentado os pedidos de autorizações de permanência ou os que pretendem a sua prorrogação). Os vistos de entrada em Portugal acautelam diversas situações: de residência (com vista à futura obtenção de autorização de residência); de estudo (permite trabalhar em Portugal, como actividade complementar, desde que tenham aproveitamento nos estudos); de trabalho (permite o exercício temporário – até um ano – de uma actividade profissional, podendo ser prorrogado até dois anos); de estada temporária (também permite, em casos devidamente fundamentados, o exercício temporário de uma actividade profissional).

O limite máximo do número de entradas autorizadas para o exercício de actividades profissionais em Portugal passa a ser fixado pelo governo, mediante parecer do IEFP.

Para finalizar este ponto será importante salientar as palavras de Sousa Ferreira, Rato e Mortágua quando referem que «o passado tem vindo a mostrar que regulamentações limitativas da imigração se têm revelado inconsistentes e inefectivas com os respectivos reflexos no mercado de trabalho, em geral, e no dos imigrantes, em particular. Com efeito estas regulamentações limitativas continuam a ignorar que a integração dos imigrantes na economia e na sociedade onde trabalham constitui um factor vantajoso para o enriquecimento do país de acolhimento como se verificou em várias sociedades no passado» (2004, p. 29).

3.2. Os imigrantes do leste europeu no contexto global da imigração

Tendo em consideração que categorizações muito amplas de grupos de imigrantes, como é o caso dos imigrantes europeus de leste, podem ser redutoras e mascarar diferenças significativas (cfr., Rocha-Trindade,

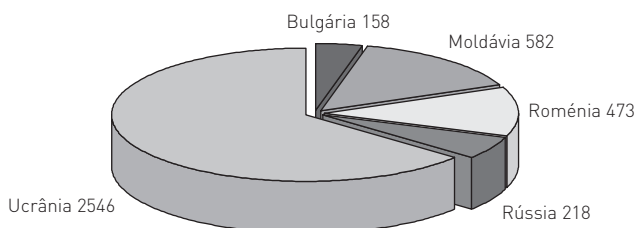
2004, p.172), quer do ponto de vista sócio-cultural, como do ponto de vista dos seus percursos migratórios e processos de integração na sociedade portuguesa, procurámos reduzir a nossa análise aos grupos imigrantes da Europa de leste mais significativos em termos numéricos no ano de 2003, a saber: Ucrânianos, Moldavos, Romenos, Russos e Búlgaros.

Quadro 4 – Imigrantes da Europa de Leste residentes em Portugal por sexo e nacionalidade (Dados provisórios de 2003)

	Total	Homens	Mulheres
Bulgária	698	457	241
Moldávia	266	185	81
Roménia	766	449	317
Rússia	852	306	546
Ucrânia	519	241	278
Total	3101	1638	1463

Fonte: Relatório SEF 2003

Gráfico 3 – Autorizações de permanência concedidas aos imigrantes da Europa do leste em 2003 (SEF)



Fonte: Relatório SEF 2003

O número de imigrantes da Europa de leste até 1999 era bastante reduzido (2373 indivíduos – SEF 1999). Portugal, país da União Europeia com fortes ligações à África, à América do Sul e à Ásia, não mantinha com esses países quaisquer relações culturais ou históricas, nem tinha com eles estabelecido nenhuma política de recrutamento.

Como salientam Baganha, Marques e Góis (2004, p. 27), «o facto das principais determinantes geralmente referidas na literatura – relações pós-coloniais, recrutamento directo, migração patrocinada pelo Estado, acordos bilaterais, fortes ligações históricas, culturais ou económicas, redes migratórias existentes – estarem todas ausentes neste caso torna-o particularmente interessante.».

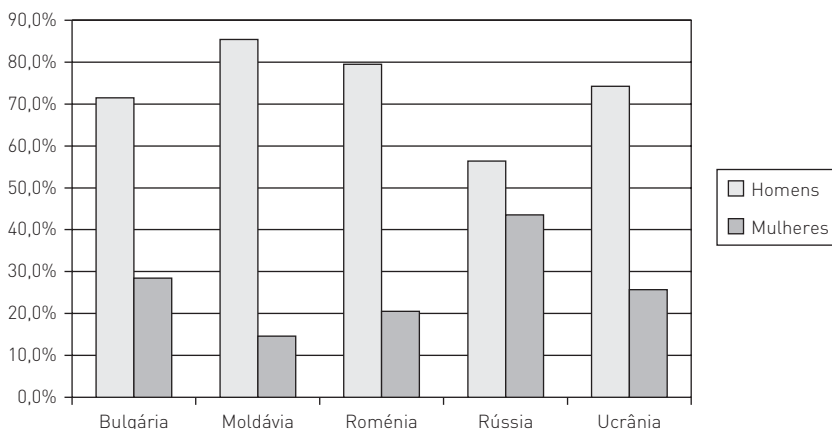
Como já referimos, o ano de 2001 marca uma viragem na imigração portuguesa. Para tal foi significativa a entrada massiva de imigrantes dos países da ex-URSS e das antigas «democracias populares». As facilidades de movimentação, de que passaram a gozar os indivíduos da Europa de leste com o fim dos regimes comunistas, as condições de desemprego, os baixos salários e as dificuldades económicas que existiam nesses países incentivaram o estabelecimento de fluxos migratórios entre o leste e o ocidente. Para além disso, a tal aumento deste fluxo migratório para Portugal não serão estranhas as crescentes restrições à atribuição de vistos de curta duração por parte de outros países da União Europeia, as facilidades de mobilização dentro do espaço Schengen e o tráfico de seres humanos organizado nos países da Europa de leste sob a capa de agências de viagem.

No começo de 2001, ano da realização do último censo da população portuguesa, a visibilidade dos imigrantes de leste era ainda muito reduzida, tendo sido ao longo desse ano que se verificou uma grande entrada desses imigrantes no nosso país, incentivados pela oferta de trabalho na construção civil e pelas possibilidades de regularização da situação introduzidas pela Lei n.º 4 /2001. De facto, a sua entrada começa a intensificar-se após a divulgação das oportunidades de trabalho possibilitadas pela construção dos estádios para o Euro 2004 e após várias visitas de representantes políticos portugueses a algumas repúblicas da ex-URSS, nomeadamente à Ucrânia. Em 2002 a comunidade ucraniana era a maior comunidade estrangeira no nosso país.

Malynovska, membro da direcção da Academia do Estado Ucraniano, afirma que «após a independência, o carácter, intensidade, composição e direcção dos fluxos migratórios da Ucrânia mudaram dramaticamente» (2004, p. 11), sendo que, em 2002, a lista de países receptores de imigrantes ucranianos tinha aumentado de 17 para 26 países da Europa, América do Norte e Médio Oriente. A mesma autora destaca um aumento da emigração para a Alemanha, Portugal e Itália, ao mesmo tempo que a Polónia e a Rússia se mantêm como os principais países receptores. Uma outra situação também identificada por Malynovska foi o surgimento de redes informais na Ucrânia e nos países receptores, responsáveis pelo recrutamento e organização da deslocação e inserção dos imigrantes nestes países (cfr. Malynovska, o.c., p. 21). Sobre este assunto, Baganha, Marques e Góis (o.c., p.29) chamam a atenção para que o aumento massivo de fluxos migratórios legais só é possível se existirem estruturas organizadas de transporte e de obtenção da documentação necessária para entrar nos países receptores.

O trabalho, a casa, as viagens e o convite são geralmente providenciados por compatriotas que emigraram mais cedo, «no entanto, a rede de migração determina a direcção do fluxo migratório, a natureza das ocupações no estrangeiro, etc.» (ibidem). Os homens vão geralmente trabalhar para a construção e a agricultura na Polónia, na Rússia e em Portugal; as mulheres vão trabalhar nos serviços domésticos em Itália e na Grécia; os emigrantes de Kiev geralmente vão trabalhar para a Rússia na construção civil e nos serviços.

Gráfico 4 – Autorizações de Permanência dos Imigrantes da Europa de Leste por sexo



Fonte: Relatório SEF 2003

Uma das características destes imigrantes é uma certa evolução na situação profissional, após a obtenção de um primeiro emprego em Portugal: «após o trabalho na construção, após ter-se libertado dos passadores, após ter aprendido a língua do país, e beneficiando de uma melhor formação, são procurados noutros sectores (como a hotelaria) ou mesmo certos empregos muito qualificados, após terem obtido a equivalência dos diplomas» (Pereira-Ramos e Diogo, 2003, p. 11). Para tal, não será estranho o facto destes grupos de imigrantes possuírem em média uma escolarização mais elevada do que a maioria dos imigrantes portugueses tradicionais, ou até mesmo da própria população portuguesa.

Durante um projecto de investigação realizado em 2002 sobre a imigração de leste em Portugal, sob a responsabilidade de Maria Ioannis Baganha e a sua equipa (Baganha, Marques e Góis, o.c., pp. 30-ss), foram realizados 816 questionários, através dos quais foi possível aferir algumas características destes imigrantes. Pelo reduzido número de estudos e referências significativas sobre estes grupos de imigrantes

e pela importância que o referido estudo tem para o trabalho que nos propomos fazer, passamos a expor alguns dos dados recolhidos por estes autores, assim como algumas das suas conclusões:

- 96% dos respondentes indicaram ter entrado em Portugal com vistos de curta duração, sendo que 57% desses vistos foram obtidos nas embaixadas alemãs nos países da Europa de leste;
- são essencialmente homens em idade activa, com elevado grau de educação.

Quadro 5 – Habilitações literárias dos respondentes segundo dados da investigação

Níveis de escolarização	%
Ler e escrever sem escolarização	0,1
Ensino Secundário	12,4
Escola Profissional ou Especializada	26,3
Escola Profissional ou Técnica	30,1
Ensino Superior (Bacharelato)	9,9
Ensino Superior (Licenciatura – Spec/MA)	19,9
Pós-graduação	0,4
Doutoramento	0,3
Outras qualificações	0,3
Não sabe/Não responde	0,4
Total	100%

Perguntadas as razões que os levaram a sair do seu país, 80% refere razões económicas:

- 76% dos respondentes eram trabalhadores no activo no seu país de origem e apenas 19% se encontravam desempregados;
- as suas principais ocupações laborais eram ofícios especializados (29%) e ocupações intelectuais e científicas (32%);
- a maioria respondeu ter de rendimento mensal menos de 100 euros (65%);
- 80% dos inquiridos declararam já estar a trabalhar em Portugal, sendo que o primeiro emprego foi encontrado através de familiares e amigos (42%) ou através de agentes de emprego (22%). Só 14% afirmaram ter encontrado emprego por si próprios;

- os empregos encontrados são maioritariamente em ocupações não especializadas (62,1%) e em ofícios especializados;
- a maioria (61,3%) afirmou auferir de salários situados entre 300 e 600 euros mensais, o que comparativamente ao que conseguiam nos países de origem parece ser um aumento significativo nos seus rendimentos.

No que respeita ao seu processo de adaptação à sociedade portuguesa, os autores desta investigação quiseram recolher dados que lhes permitissem avaliar os preconceitos no trabalho, a fluência na língua portuguesa e a avaliação da sua experiência em Portugal (ibid., pp. 35-36):

- em relação aos preconceitos 63% referiram não terem sentido preconceitos no trabalho, enquanto que 27% disseram ter vivido esses preconceitos;
- um dos aspectos mais interessantes da sua adaptação a Portugal foi verificado em relação à sua fluência em relação à língua portuguesa. De facto, após apenas alguns meses em Portugal a maioria dos imigrantes do leste europeu demonstrava ter já alguma proficiência na língua e apenas 9% referiam que não falavam nada de português;
- por fim, 52% dos imigrantes de leste considerava que a sua experiência em Portugal estava a ser bastante positiva contra os 7% que a considerava bastante negativa.

Inquiridos sobre os seus planos de futuro, 51% dos inquiridos manifestou o desejo de regressar num futuro próximo, 16% tem desejo de permanecer em Portugal e 4% quer migrar para outro país. (ibid., p. 37). De facto, a imigração de leste tem diminuído muito nos últimos tempos e dada a situação económica do nosso país tudo indica que tenderá a decrescer nos próximos tempos. Por tudo isto, os referidos autores concluem que «a migração da Europa de leste pode ser tipificada como um movimento laboral temporário enraizado nas disparidades económicas existente entre as duas regiões» (ibid., p. 38).

Uma outra característica destes grupos de imigrantes, apontada por Fonseca (2004, p. 131), é de que têm um padrão geográfico mais disperso do que os grupos de imigrantes tradicionais, podendo ser encontrados um pouco por todo o país, dependendo das oportunidades de trabalho que encontram.

Quadro 6 – Imigrantes da Europa de Leste com autorização de permanência, por nacionalidade segundo o distrito de residência

	Total	Aveiro	Beja	Braga	Bragança	C. Branco	Coimbra	Évora	Faro	Guarda
Bulgária	158	7			1		7		42	1
Moldávia	582	4	8		4		5	11	77	
Roménia	473	1	8	4	2	2	13	5	97	1
Rússia	218	16		10			3		49	
Ucrânia	2546	78	30	101	3	12	28	20	397	9
Total	3977	106	46	115	10	14	56	36	662	11

	Leiria	Lisboa	Portalegre	Porto	Santarém	Setúbal	V. Castelo	Vila Real	Viseu	Açores	Madeira
Bulgária	2	78	1	2	9	7	1				
Moldávia	13	241	1	7	153	45		5	1	1	6
Roménia	5	200	4	4	69	46		1		2	9
Rússia	7	77		9	25	13			6	1	2
Ucrânia	159	844	12	91	547	127	17	23	19	3	26
Total	186	1440	18	113	803	238	18	29	26	7	43

Fonte: Relatório SEF 2003

A diferença entre a dispersão dos imigrantes da Europa de leste e a concentração de outros imigrantes nas grandes cidades e principalmente em Lisboa, deverá estar directamente relacionada do facto do seu processo migratório ser controlado por redes organizadas que distribuem os imigrantes pelos locais onde surgem oportunidades de trabalho, inclusive na agricultura.

Mesmo sendo considerado por alguns autores um fluxo migratório temporário, apesar das muitas saídas e de um número menor de entradas, são muitos os imigrantes da Europa de leste que permanecem no nosso país e aqui reagrupam a sua família, numa tentativa de integração numa sociedade que só em alguns aspectos lhes é estranha. De qualquer modo, pela forma como se realizou a entrada destes imigrantes no nosso país, pelas suas características sócio-económicas e culturais e pelas reacções políticas e sociais que desencadeou na sociedade portuguesa, este movimento marcou uma viragem na imigração portuguesa que não poderemos ignorar.

Resumo

Neste capítulo começámos por tentar reflectir sobre a evolução demográfica e política que promoveu o surgimento de uma Europa multicultural, marcada pela diversidade de estados, nações, povos e culturas, que com dificuldade se pretende que vivam, cada vez mais, em torno de objectivos comuns.

Na sequência do ponto referido anteriormente, procurámos identificar diferentes atitudes e medidas políticas, adoptadas pelos diferentes estados europeus e pela União Europeia, referentes às minorias étnicas e culturais presentes nestes territórios, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.

Seguidamente, interessou-nos particularmente o caso português e tentámos perceber as dinâmicas migratórias que se desenvolveram nas últimas décadas e que levaram a uma alteração do padrão migratório tradicional, que se traduziu num aumento do protagonismo de Portugal enquanto país receptor de imigrantes. Foi, também, nossa preocupação elencar aquelas que nos pareceram ser as mais importantes políticas portuguesas para a imigração, desenvolvidas nos últimos anos, e que, de alguma forma, regularam e regulam a situação dos imigrantes do leste europeu em Portugal. Este grupo de imigrantes mereceu particular atenção na parte final deste capítulo.

No capítulo seguinte, iremos debruçar-nos sobre as representações sociais, certos de que este conceito será de fundamental importância para percebermos as atitudes e os comportamentos dos imigrantes da Europa de Leste face à escola portuguesa.

CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No presente trabalho importa-nos reflectir sobre as atitudes e os comportamentos dos imigrantes da Europa de leste em relação à escola e à escolarização dos seus filhos em Portugal, e desta forma contribuir para a compreensão dos seus percursos migratórios e, principalmente, das decisões que são tomadas ao nível do reagrupamento familiar. Assim, é enquanto conceito emergente entre a sociologia e a psicologia que iremos reflectir sobre as representações sociais, certos de que a sua aplicação ao estudo dos processos de integração e participação dos imigrantes na sociedade portuguesa e nas suas instituições nos ajudará a compreender melhor certos fenómenos.

Como sabemos, os indivíduos não se situam face às organizações e aos fenómenos sociais todos da mesma maneira, pelo que importa reflectirmos sobre os esquemas mentais que os movem a tomar as mais diversas atitudes e a compreender de diferentes maneiras uma mesma situação.

Apresentado inicialmente no contexto dos estudos sociológicos de Durkheim, o conceito de Representações Sociais é hoje um quadro teórico de referência comum a uma série de ciências sociais, nomeadamente da antropologia, da sociologia, da psicologia, e consequentemente da psicologia social.

1. CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Na sequência do interesse demonstrado, a partir da década de 50, por vários psicossociólogos europeus pelo senso comum, Moscovici propõe-se, em 1961, estudar a forma como o homem apreende, utiliza e transforma uma teoria científica e como cria para si a realidade. Para esta análise propõe o conceito de representação social, já anteriormente avançado por Durkheim, no final do séc. XIX:

«Por representações sociais, nós designamos um conjunto de conceitos, de enunciados e de explicações que provêm da vida quotidiana... Elas são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e dos sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-á mesmo considerar como a visão contemporânea do senso comum.» (Moscovici, cit. por Hewstone, 1989, p. 253).

A representação social articula a dimensão colectiva do conhecimento com reinterpretação individual ou grupal desse mesmo conhecimento.

É, acima de tudo, uma construção de um objecto e a expressão de um sujeito em relação. A representação do outro passa a constituir esse outro, formaliza uma realidade construída e orienta a interacção. Alimenta-se das teorias científicas, da cultura e da ideologia, das experiências e das comunicações quotidianas. Segundo Félix Neto (1998, p. 440) «trata-se do conhecimento do senso comum em oposição ao conhecimento científico».

Para Jodelet (1990, p. 360), as representações sociais são um conhecimento socialmente elaborado e partilhado. São determinadas pelo próprio sujeito, pelo sistema social em que está inserido, bem como pelas interacções que o sujeito estabelece com esse sistema social (cfr., Abric, 1989, p. 188) e pela posição que neste ocupa (cfr., Jodelet, o.c., p. 362). São, antes de mais, «uma maneira de interpretar a nossa realidade quotidiana», referente à forma como apreendemos os acontecimentos, os dados do nosso ambiente, as informações, os sujeitos com quem convivemos (Jodelet, o.c., p. 360). O conceito de representações sociais estabelece a ligação entre processos simbólicos e condutas. É a partir das suas representações que o indivíduo apreende o ambiente que o rodeia, descodifica as mensagens e se situa face ao outro. É, por isso, também uma forma de manifestação da posição individual e grupal em relação a outrem.

As representações são produtoras de realidades. Condicionam a nossa percepção dessas realidades, assim como a forma como agimos face ao que julgamos ser a realidade. Ao mesmo tempo, procuramos encontrar/criar uma realidade que valide as nossas representações do real. Para Vala a representação social é um «sistema de interpretação, no quadro do qual o meio envolvente se torna não estranho e coerente» (1996, p. 365). Na mesma linha de pensamento Gilly (1989, p. 368) afirma que as representações sociais tendem a assegurar a transposição entre a ideologia e a realidade, legitimando, desse modo, o sistema de referências e as práticas dos indivíduos.

Referindo-se ao conceito de representação social, Doise refere que «ela é uma instância intermédia entre conceito e percepção; que ela se situa nas dimensões da atitude, das informações e das imagens; que ela contribui para a formação de condutas e para a orientação das comunicações sociais; que ela desemboca em processos de objectivação, de classificação e ancoragem; que ela se caracteriza por uma focalização numa relação social e uma tendência para a inferência; e sobretudo que ela se elabora em diferentes modalidades de comunicação: a difusão, a propagação e a propaganda» (Doise, 1986, p. 83). As representações sociais

são, para este autor «princípios geradores de tomadas de posição» (ibid., p. 85) que regulam as interações sociais e «se elaboram através e nas relações de comunicação» (Doise, 1989, p. 228).

Por outro lado, para Hewstone (o.c., p. 261) as representações sociais apresentam-se como uma espécie de teorias práticas do senso comum, «explicações automáticas» que fogem a qualquer pesquisa ou análise científica. Segundo este autor, as representações sociais dependem do nível da informação. Para a sua construção/consolidação as informações são filtradas e só as que correspondem melhor às representações são consideradas verosímeis. Assim sendo, para se saber o que pensam os indivíduos sobre determinado assunto é imperativo saber primeiro o que sabem sobre ele.

Por último, Santiago seguindo os estudos realizados por Fischer, considera que as representações sociais são «um processo dinâmico de reconstrução da realidade» que transforma uma realidade social em categorias mentais. São dependentes da situação social do sujeito e das relações que estabelece com os outros. Traduzem-se em «inventários de conjunto de evidências, de reduções de informação e de repertório de atitudes, que têm como objectivo simplificar a realidade» (Santiago, 1993, pp. 141-142).

2. FORMAS DE EXPRESSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Pretende-se neste ponto reflectir, resumidamente, sobre as formas através das quais as representações se exprimem na acção.

Sobre este assunto, Neto constata que, com algumas variações, para a maioria dos autores «a representação-produto aparece como um universo de opiniões ou de crenças organizadas à volta de uma significação central» (o.c., p. 452), expressas através de imagens, sistemas de referência, categorias e teorias que servem de orientação prática ao indivíduo, na forma de relacionamento com os outros e na forma como constrói a realidade. Segundo este autor, «as representações são a expressão de identidades individuais e sociais» (ibid., p. 438).

Segundo Santiago (cfr., o.c., pp. 166 a 170) é através da «atitude», ou seja através da conduta adoptada pelo indivíduo em determinada circunstância, que se realiza a ponte entre as representações sociais e a acção. Deste modo as representações, através das diversas formas com que se podem exprimir, irão condicionar as interações do indivíduo na

sociedade, ao mesmo tempo que essas interações contribuem para a construção e reformulação dessas mesmas representações.

As formas de expressão das representações sociais são, segundo Jodelet (o.c., p. 360), as seguintes:

- as imagens que se constroem sobre uma determinada realidade e a que são atribuídas significações;
- os sistemas de referência que permitem aos indivíduos interpretar ou decodificar uma realidade que lhe é estranha;
- as categorias para classificar circunstâncias, fenómenos, indivíduos;
- as teorias que lhe permitem posicionar-se face a uma determinada realidade.

Doise (1989, p. 228), afirma «que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas que estão ligadas às inserções específicas destas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores destas relações simbólicas entre os actores sociais».

3. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO, CONSOLIDAÇÃO E MUDANÇA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações organizam-se em torno de um núcleo central que assegura as seguintes funções: função geradora, uma vez que é a partir do núcleo central que se criam e organizam as representações, dando sentido aos seus elementos; função organizadora, dado que determina as ligações entre os elementos da representação, unificando-a e estabilizando-a. Esse núcleo central é o elemento mais estável da representação e esta só muda quando esse é posto em causa.

Mas tal como o processo de mudança, também os processos de construção e consolidação das representações sociais são complexos e dinâmicos. A partir dos trabalhos de Moscovici, Jodelet (o.c., p. 367) apresenta os dois processos através dos quais «o social transforma um conhecimento em representação e a forma como esta representação transforma o social: a objectivação e a ancoragem».

Como afirma esta autora, a objectivação «faz corresponder coisas às palavras dá corpo aos esquemas conceptuais». Este processo passaria

pela «selecção e descontextualização dos elementos da teoria», pela formação de um «núcleo figurativo» e, por último pela sua «naturalização», ou seja pela construção de uma nova realidade (ibidem). Seguindo a mesma linha de pensamento, Doise (o.c., p. 224) afirma que a objectivação «torna concreto o que é abstracto» e Vala (o.c., p. 384) considera que este processo «permite compreender como, no senso comum, as palavras e os conceitos são transformados em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos».

Precedendo ou situando-se na sequência da objectivação, a ancoragem «refere a funcionalidade das representações, a sua constituição como um sistema de classificação, explicação e avaliação de pessoas e acontecimentos» (Vala, o.c., p. 362). Precede a objectivação fornecendo um esquema de referências (experiências e esquemas de pensamento que permitam a interpretação e enquadramento dos elementos da representação) e situa-se na sua sequência porque refere a função social das representações (ibidem). Como afirma este autor, «as representações sociais oferecem uma rede de significados que permitem a ancoragem da acção e a atribuição de sentido a acontecimentos, pessoas, grupos, factos sociais» (ibidem) e assim o processo de ancoragem «consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias familiares» (Doise, 1989, p. 224).

O processo de ancoragem está directamente relacionado com o enquadramento social das representações. Segundo Jodelet (o.c., pp. 371 e 372), tem como função a «orientação de condutas e relações sociais» e a inserção das representações no sistema social em que emerge.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ESQUEMAS INTERPRETATIVOS DA REALIDADE, REGULADORES DE COMPORTAMENTOS

Clarificadas algumas ideias à volta do conceito de representação social, importa reflectirmos um pouco sobre as suas funções.

A partir das suas representações sociais os indivíduos vão adoptar formas de comportamento distintas. Nas sociedades, nos grupos, nas organizações, o indivíduo desenvolve concepções comuns do comportamento socialmente desejável e aceitável, interagindo com os outros a partir dessas representações e das representações que tem dos benefícios que para si virão das relações que estabelece socialmente. Como afirma Jodelet (o.c., p. 358), «os indivíduos compreendem e interpretam diferentemente a situação na qual se encontram e não se comportam de

maneira semelhante perante um procedimento que resta idêntico», sendo que quanto mais estes se identificarem com a sua representação sobre determinado objectivo, mais próximo será o seu desempenho daquilo que se espera dele (ibidem).

Vala (o.c., p. 363) afirma que a pluralidade de representações de um mesmo objecto deriva directamente das clivagens e diferenciações sociais que são produzidas, principalmente, ao nível sócio-económico e ao nível dos sistemas de orientação (normas, valores, atitudes e motivações).

Na sequência do anteriormente descrito, Abric (o.c., p. 189) apresenta a seguinte hipótese de estudo: «os comportamentos dos sujeitos ou grupos não são determinados pelas características da situação mas pela representação social». Segundo este autor, para uma mesma situação constroem-se diferentes representações e dão-se diferentes significados. A representação age, assim, como um «filtro interpretativo» e condiciona os comportamentos, que podem ser radicalmente opostos, consoante o significado que é atribuído à situação (ibid., p. 191). Abric conclui nesse estudo que o indivíduo não age em relação ao outro mas em relação à sua representação do outro (ibidem): «não é a realidade, tal como a imagina o investigador, que o sujeito reage mas a uma realidade eventualmente diferente: uma realidade representada, quer dizer apropriada, estruturada, transformada; a realidade do sujeito» (ibid., p. 189).

Porém, é difícil referirmo-nos a uma realidade do sujeito sobre determinado objectivo. A diversidade de identificações e contextos sociais em que se movimenta levam a que um mesmo indivíduo possa partilhar diferentes representações sobre uma mesma realidade. Pode, mesmo, adaptar-se a diferentes situações e identificações, criando discursos e comportamentos adequados ao contexto. Como refere Doise (o.c., p. 229), «cada indivíduo tem várias pertenças, alguns desses grupos servirão mais de ponto de ancoragem das suas opiniões e crenças do que outros», podendo mesmo ser grupos a que o indivíduo não pertence mas a que aspira pertencer.

Tal como foi anteriormente referido, o comportamento social do indivíduo é profundamente influenciado pelas representações que elabora e estas pelas interacções que estabelece na sociedade, construindo sobre um mesmo objectivo uma realidade distinta de todas as outras – a realidade do sujeito. Portanto, é de esperar que os seus grau e nível de envolvimento nos grupos, nas organizações e na sociedade em geral seja distinto.

É lícito afirmar que a análise dos processos de integração, comportamento e participação dos indivíduos nas sociedades passa pela compreensão das representações sociais em relação aos elementos que a constituem, em relação às interações que aí se estabelecem e em relação aos resultados que se esperam atingir, tendo em conta «as suas margens de liberdade».

5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA

Como salienta Alves Pinto, «a forma como se vêem as pessoas que intervem na escola depende dos óculos que se têm» (1992, p. 32). Assim sendo, para que melhor se possam entender os processos de participação e integração da escola e da educação nos projectos de vida das famílias de imigrantes de leste, parece-nos importante reflectir sobre as diferentes formas de ver a escola, os seus intervenientes e dinâmicas que desenvolvem no seu seio.

Como afirma Gilly (1989, p. 383), as representações sociais da escola não poderão ser consideradas fora dos sistemas mais vastos das representações dos contextos sociais em que estas se produzem. Esta constatação é partilhada por Santiago (o.c., p. 19) que afirma que «as características do meio social de origem e do contexto escolar, o grau de conhecimento das situações institucionais objectivas e a história pessoal e colectiva dos sujeitos, fazem com que haja afastamento nas representações e, por conseguinte, reacções diferentes perante a realidade escolar». Este autor conclui que «os sujeitos compreendem e interpretam a escola de forma diferente e em relação a esta não agem da mesma maneira, o que não deixa de se reflectir na qualidade das interações e, por conseguinte, nos resultados da educação» (ibid., p. 115). O conceito de representação social permitirá uma maior compreensão da orientação e das interações que se estabelecem entre os indivíduos na e com a escola (cfr. Santiago, o.c., p. 148).

Tal como em todas as organizações, os diferentes intervenientes que se cruzam nas escolas movem-se em sistemas de referência distintos e têm da escola diferentes representações, que condicionam as suas atitudes e formas de intervenção. A diversidade cultural que marca todos os grupos presentes na escola, desde os alunos aos professores, aos funcionários ou aos pais, é ela própria multiplicadora de representações em relação à organização escolar e que, como refere Santiago, «várias investigações são unânimes em considerar que, pelo menos ao nível do pré-escolar e do ensino primário, a qualidade das representações da

escola é susceptível de influenciar o percurso escolar dos alunos» (o.c., p. 88).

A influência que as representações sociais dos pais têm no percurso escolar dos seus educandos é apontada por diversos autores. Pourtois, Desmet e Barras (1994, p. 289) afirmam que «a imagem que os pais têm da escola exerce grande influência sobre aquela que a criança terá e, por conseguinte, sobre o seu futuro nesta instituição». Estes autores concluem que os alunos oriundos de famílias que têm uma imagem positiva da escola desenvolvem mais facilmente um processo de aprendizagem que lhes proporciona bons resultados, enquanto que os que são oriundos de famílias onde prevalecem imagens negativas da escola desenvolvem, geralmente, processos de rejeição da mesma.

Sobre este assunto, Rui Santiago afirma que as representações sociais das famílias em relação à escola poderão variar tendo em conta a sua origem social, as suas experiências escolares e o significado que atribuem ao percurso escolar dos seus educandos (o.c., p. 200). Não descorando os outros factores referidos, parece-nos evidente a importância que é dada por diversos autores ao grupo social de pertença das famílias, como condicionante das suas representações da escola (cfr. Santiago, o.c., pp. 80-93; Gilly, o.c., pp. 372-374; Duru-Bellat, o.c., pp. 171, 172).

Santiago (o.c., p. 80) refere que «vários estudos comprovam que os pais não atribuem o mesmo significado à escola, tendo em conta a sua inserção no conjunto da estratificação social». Estes estudos procuraram compreender, segundo o referido autor, o que a escola e a educação significam para os pais de diferentes meios sócio-culturais e a relação existente entre essas representações sociais dos pais com o comportamento e o percurso escolar dos alunos. A partir desses estudos, Santiago regista que os pais de categorias sociais mais favorecidas atribuem maior importância à escola enquanto instituição que investe no desenvolvimento pessoal e facilita a promoção social. As suas posições convergem mais com os padrões educativos da escola e têm maior apetência para a participação no processo educativo (o.c., p. 81). Por outro lado, os pais de categorias sociais desfavorecidas centram as suas representações sociais em relação à escola em torno da aquisição de conhecimentos (instrução) que garantam o sucesso académico e profissional dos alunos (o.c., pp. 81, 82).

Apesar das representações divergentes dos pais de categorias sociais distintas, o autor regista que as funções cognitivas e de sanção e certificação das competências, constituem o núcleo central das represen-

tações que os pais têm da escola, independentemente da sua origem social (cfr., Santiago, o.c., pp. 81-85). Considera, mesmo, que esta coincidência de valores releva do facto de, em geral, os pais não possuírem conhecimentos para se pronunciarem de uma forma crítica em relação às funções sociais da escola e porque «a representação da escola, enquanto microcosmos mítico, parece continuar a ocupar um lugar preponderante na definição de estratégias de promoção social, cultural e profissional» (ibid., p. 85).

O mesmo autor refere que os pais das classes desfavorecidas valorizam mais as representações tradicionais da escola, ou seja sobrevalorizam os saberes básicos e o papel do professor, revelando um certo conformismo em relação à selecção feita pela escola. Para estes pais os alunos são responsáveis pelos seus insucessos, o que vem reforçar as condições para reprodução dos mesmos. Os pais oriundos das classes mais favorecidas apresentam uma maior flexibilidade nas representações da escola, menos identificadas com as representações tradicionais, mais favoráveis ao sucesso dos alunos (cfr., Santiago, o.c., p. 88).

Reveste-se de algum interesse a comparação entre as conclusões a que Santiago chegou na sua tese de doutoramento e o estudo realizado por Formosinho, Alves Pinto e Vala, sobre a atribuição causal do insucesso escolar. A partir de um inquérito realizado a jovens de idade escolar, estes últimos autores constataram existir nas respostas sobre a atribuição causal do insucesso escolar uma forte tendência para a auto-responsabilização do aluno. Esses resultados relevam de uma representação social largamente difundida em que se atribui ao aluno a responsabilidade única pelo seu próprio insucesso, mesmo em contextos escolares que lhes são adversos (cfr., Formosinho, Alves Pinto e Vala, 1986, pp. 109-112), o que de alguma forma corresponde à tendência dos pais de classes desfavorecidas para a naturalização da inadaptação «através do recurso à noção de aptidões naturais ou à ideologia do dom» (Santiago, o.c., p. 92). Esta representação da escola e do processo educativo poderá determinar o grau de participação dos pais na escola e no assumir de responsabilidades em relação ao processo educativo dos seus educandos.

Resumo

Neste capítulo, que dedicámos às Representações Sociais, começámos por reflectir sobre este conceito e as suas implicações no estudo dos comportamentos sociais. Debruçámo-nos, igualmente, sobre as formas

de expressão das Representações Sociais e, de seguida, sobre os processos de construção, de consolidação e de mudança dessas mesmas Representações.

Também foi nossa intenção perceber de que forma os comportamentos, as relações sociais e o envolvimento dos indivíduos nas organizações são condicionados pelas suas Representações Sociais e estas pelas interações que estes desenvolvem em sociedade.

Por fim, reflectimos sobre as Representações Sociais em relação à escola, de forma a percebermos melhor determinadas dinâmicas e projectos educativos familiares e individuais.

No capítulo que se segue iremos tentar compreender melhor as relações entre Cultura e Comportamento Social.

CAPÍTULO III – DIVERSIDADE CULTURAL E COMPORTAMENTO SOCIAL

O desenvolvimento da Antropologia, nos Estados Unidos, a partir dos anos 30, irá exercer influência sobre a Sociologia e a aproximação entre as duas ciências: a Sociologia adota métodos de estudo de investigação da Antropologia; a Antropologia partilha com a Sociologia o seu campo de intervenção. É neste quadro teórico que nos atrevemos a reflectir sobre o conceito de cultura certos que nos permitirá compreender determinadas diferenças na forma de ser e de estar dos imigrantes de leste em relação aos restantes grupos em presença na sociedade portuguesa.

1. O CONCEITO DE CULTURA

Não pretendemos neste ponto expor exaustivamente as várias formulações que têm sido apresentadas do conceito de cultura, mas sim verificar as diferentes dimensões do mesmo, assim como sobre as utilizações que deste têm sido feitas nas Ciências Sociais. De facto, actualmente somos confrontados com conceitos de cultura multifacetados, onde tudo se enquadra, desde que resulte da intervenção do homem, podendo afirmar-se que veio definitivamente substituir o conceito de civilização. Mas começemos por considerar a definição clássica de cultura, apresentada por Edward Tylor no século XIX:

«Cultura (...) é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade»
(cit. por Horton e Hunt, 1981, p. 40).

Segundo esta definição, cultura é tudo o que é socialmente apreendido e partilhado, englobando quer as produções não materiais do ser humano, como a sua linguagem, ideias, costumes, crenças e hábitos, quer as produções materiais que realiza, em consequência e em referência à sua «cultura não material».

Como salienta Denys Cuhe (s/d, p. 21), «o homem é essencialmente um ser de cultura». É a cultura que lhe permite adaptar-se ao meio ambiente, ao mesmo tempo que permite adaptar este ao homem, transformando a natureza. É essa capacidade de intervir na natureza, através do que consensualmente, no domínio académico, se tem denominado cultura, que distingue os homens de outras espécies animais. A cultura é um mecanismo dinâmico e adaptativo que garante a sobrevivência dos membros de um grupo social, enquanto tal e enquanto indivíduos.

Modela o pensamento e a acção e é ela que na realidade estabelece laços identitários entre os homens (cfr. Benedict, 2000, p. 28).

Se considerarmos, como Horton e Hunt (o.c., p. 41), que uma sociedade é caracterizada pela existência de um grupo humano que partilha de uma cultura, facilmente nos apercebemos da necessidade de entender as relações que se estabelecem entre estes dois conceitos e até que ponto eles se cruzam.

Apesar da sua diversidade, todas as sociedades se têm pautado pelo desenvolvimento de instrumentos tecnológicos ou simbólicos que lhes têm permitido extrair da natureza os meios para sobreviver. Todas têm um sistema de normas e de organização social, paralelo à organização familiar, através do qual mantêm alguma forma de controlo social e reforçam a coesão do grupo. Todas têm um conjunto de valores que orientam a sua acção, que dão significado à vida, e que se substanciam na adopção de um culto religioso ou uma ideologia mais ou menos formalizada. Todas são marcadas por usos, costumes, tradições, linguagens, expressões artísticas, através das quais os seus membros comunicam e expressam o seu sentido estético. Em suma, na sua diversidade há elementos culturais que são comuns a todas as sociedades e que são marcas profundas da sua identidade. Como afirma Teresa Vergani, «a personalidade está para o indivíduo assim como a originalidade cultural está para a sociedade» (1995, p. 24).

Para Teresa Vergani, «a cultura entendida como um sistema de comportamentos socialmente (e não geneticamente) transmitidos, apresenta-se sob forma de herança de valores tradicionais que não só são produtos da acção humana mas que condicionam o desencadear de novas actividades sociais sujeitas a processos de selecção ao longo da história» (o.c., p. 23). Deste modo, a cultura modela os conhecimentos e a acção, mas também os pensamentos e as emoções, assim como, condiciona a construção de representações da realidade, por parte de determinado indivíduo ou grupo.

Através da herança cultural é assegurada ao indivíduo, «a sua orientação, o seu desenvolvimento de ser social» (Morin, s/d, p. 165). É esta que assegura a integração do indivíduo na sociedade, complementando a hereditariedade. Por outro lado, é ela que assegura a reprodução e a perpetuação da sociedade, determinando a coesão dos grupos ao mesmo tempo que os protege das incertezas e das «ameaças» exteriores.

É pois enquanto módulo de interacção social que iremos reflectir sobre o conceito de cultura, tendo presente as palavras de Teresa Vergani

quando afirma que «a cultura é aquilo que torna o todo (social) alegremente maior que a soma das partes» (o.c., p. 25).

1.1. Dimensões sociológicas do conceito de cultura

Como acentuam Boudon e Bourricand (2000, p. 122), 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. Reforçando esta ideia, os autores concluem que nas sociedades mais complexas, como são as sociedades humanas contemporâneas, os únicos elementos culturais que são comuns a todos os indivíduos deverão ser os mais superficiais. Só com uma simplificação abusiva é que se poderia admitir a noção de valores comuns e aceitar que estes são transmitidos a todos através da socialização. Os indivíduos só parcialmente partilham de uma cultura, dentro daquilo que os sociólogos classificam como *subculturas*, constituídas por complexos culturais partilhados pelos indivíduos que pertencem a um determinado grupo, que estão relacionados com a cultura global mas que ao mesmo tempo se distinguem dela. Como afirma Cucho, «nas sociedades complexas, os diferentes grupos podem ter modos de pensar e de agir característicos, embora partilhando a cultura global da sociedade que, de qualquer maneira, devido à heterogeneidade da própria sociedade, impõe aos indivíduos modelos mais flexíveis e menos coercivos que os das sociedades «primitivas»» (o.c., p. 76). Perspectiva distinta têm os chamados «interaccionistas» para quem é errada a distinção entre os conceitos de cultura e de subcultura, uma vez que a cultura global é o que resulta das relações entre indivíduos e grupos e das suas culturas próprias (em interação). Por outro lado, não será lícito considerar que os indivíduos comungam apenas das culturas ou das culturas dos seus grupos de pertença, ignorando o peso que têm na construção das suas identidades a adesão a grupos ou culturas de referência.

Ao mesmo tempo que as subculturas reforçam os padrões culturais predominantes (variação mas não contestação), poderíamos considerar que as *contraculturas* reforçam a contestação a certos padrões culturais e sociais. De uma forma simples, para a maioria dos sociólogos as contraculturas referem-se a padrões culturais que diferem dos padrões culturais dominantes e/ou os contestam. Todavia, Cucho assinala que «não são, de facto, mais do que uma forma de manipulação da cultura global de referência à qual pretendem opor-se: jogam com o seu carácter problemático e heterogéneo. Longe de enfraquecerem o sistema cultural,

contribuem para o renovar e para desenvolver a sua dinâmica própria» (ibid., pp. 76-77). Para este autor, uma contracultura em última análise não é mais do que uma subcultura.

Outro dos conceitos especialmente úteis, para a reflexão que aqui se pretende realizar em relação à dimensão sociológica do conceito de cultura, é o conceito de *socialização*, ou seja, o processo de integração dos indivíduos na sociedade ou grupo particular em que está inserido, através da interiorização dos modelos culturais próprios dessas sociedades ou grupos. Desta forma se transmite e se dá continuidade à cultura ou subculturas, através de gerações. Como refere Cuche, «segundo Durkeim, através da educação, cada sociedade transmite aos indivíduos que a compõem o conjunto das normas sociais e culturais que asseguram a solidariedade entre todos os membros dessa mesma sociedade e que são mais ou menos obrigados a fazer suas.» (o.c., p. 77). Esta perspectiva, que afirma o primado da sociedade sobre o indivíduo, é contestada por muitos autores, especialmente ligados à psicologia. Não indiferentes a esta posição crítica, alguns sociólogos defendem actualmente que a socialização é um processo dinâmico que se realiza durante toda a vida, com rupturas em relação a socializações anteriores, por dissociações e ressocializações sucessivas, processo indissociável do processo de construção da identidade individual.

Para finalizarmos este ponto, debruçemo-nos sobre o conceito de *etnocentrismo*. Como afirma Augusto Santos Silva, «trata-se de uma maneira de entender a relação, decisiva a todos os níveis de acção e interacção, entre o “eu”, ou mais precisamente, o “nós” definidor da identidade de um certo grupo, classe, etnia, nação ou área civilizacional, e os “outros” – os outros grupos, classes, etnias, nações, civilizações.» (1986, p. 46). É por demais evidente que na relação com os outros, cada indivíduo ou grupo toma como certa a superioridade da sua cultura. Dessa forma, todos os indivíduos e todas as sociedades são positivamente etnocêntricos, não no sentido depreciativo em que este conceito tem sido utilizado mas na medida em que «faz de nossa cultura um padrão de medida, com o qual medimos todas as demais culturas, que são boas ou más, altas ou baixas, certas ou esquisitas, na proporção em que se parecem com a nossa» (Horton e Hunt, o.c., p. 46). Estes autores, no entanto, embora reconheçam que o etnocentrismo promove a estabilidade cultural e a própria coesão e sobrevivência cultural do grupo, consideram que, se redutora de relação, pode condenar ao ostracismo, ao colapso e à extinção do próprio grupo e/ou da sua cultura.

2. CULTURAS E SOCIEDADES

Segundo Denys Cuhe as culturas não existem de forma independente, ou em «estado puro», uma vez que em contacto com o mundo exterior estão sujeitas a permeabilizações que se substanciam em processos de aculturação⁵, mais ou menos explícitos. A cultura de um grupo é sempre um conjunto dinâmico, relativamente coerente e homogéneo, em que os seus elementos, por terem origens diversas, nunca se integram totalmente. Segundo o autor, os contactos entre culturas são universais, implicando que estas estejam em permanente construção, desconstrução e reconstrução. Desta forma seria errado referir-nos às diversas culturas como se de unidades estanques e descontinuadas se tratassem, sempre coerentes na sua estrutura. Na sua diversidade, as diversas culturas fariam parte de um todo contínuo, marcado por nuances, ou traços particulares, distintos de umas para outras. Como conclui Cuhe, «não há descontinuidade entre as culturas, que gradualmente se põem em, comunicação umas com as outras, pelo menos no interior de um dado espaço social» (o.c., p. 101). Desta forma, todas as culturas são, como indica este autor, «culturas mistas».

Perante este quadro de análise coloca-se uma questão. Será possível falar de culturas dominantes e culturas dominadas?

Como já fizemos referência, as culturas nascem das relações sociais, e estas não são, por norma, relações igualitárias. Assim sendo, se existe uma hierarquia entre culturas, esta decorre da hierarquia social. A cultura dominante seria, assim, sempre a cultura da classe ou grupo dominante (conforme as teorias de Marx e Weber). Por outro lado, as culturas dominadas não seriam culturas dependentes, mas culturas em relação com a cultura dominante, tal como os grupos sociais que as sustentam. De acordo com Denys Cuhe, «numerosos estudos revelaram que os sistemas de valores, os modelos de comportamento e os princípios de educação variam sensivelmente de uma classe para outra. Estas diferenças culturais podem observar-se até mesmo nas práticas quotidianas mais comuns.» (o.c., p.113). Em consequência disto, as relações culturais, ou as relações entre culturas, deverão ser analisadas no quadro relacional que se estabelece entre os grupos sociais que nelas se reconhecem.

5. «A aculturação é o conjunto de fenómenos que resultam de um contacto contínuo e directo entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que acarretam transformações dos modelos (patterns) culturais iniciais de um dos dois grupos» (Redfield, Linton e Herskovits, cit. por CUCHE, s/d, p. 85).

Por outro lado, em relação «todas as culturas são igualmente estrangeiras, incluindo a nossa» (Vergani, o.c., p. 24), uma vez que os seus elementos só têm sentido e significado no quadro social em que se desenvolvem. Por isso, e à luz do relativismo cultural, não fará sentido haver hierarquização de culturas.

No entanto, a grande difusão histórica da cultura ocidental, como lembra Ruth Benedict (2000), levou-nos a pensar numa certa uniformidade da conduta humana, ou, dito de outra forma, a aceitar tacticamente a dominação dos modelos culturais (e políticos) ocidentais em relação às outras culturas. Todavia a dominação cultural nunca é total nem definitiva, uma vez que os processos de aculturação não são processos simples de conversão a uma outra cultura. São, sim, processos complexos de selecção e adopção de determinados modelos, de forma utilitarista, não implicando o desaparecimento ou modificação da cultura original, nem sequer da sua lógica interna ou da sua identidade. A adopção de elementos culturais tem implícita a transposição para um novo quadro de referência que poderá atribuir, a esses mesmos elementos, significados e funções diferentes dos que lhes eram atribuídos anteriormente. A dominação é, desta forma, apenas aparente ou ilusória.

2.1. Mudança cultural e mudança social

Em última análise, as culturas são núcleos de resistência à mudança (cfr. Vergani, o.c., p. 24), mas também são núcleos onde fervilham novos modelos culturais.

Qualquer alteração na estrutura das sociedades envolve mudanças sociais e culturais, não sendo essas mudanças sinónimas de progresso, tal como o entendemos. A mudança cultural realiza-se, geralmente, por descoberta, invenção ou adesão a modelos culturais de outros grupos, e nunca deixa inalterada a estrutura social que a sustem, nem os restantes elementos que integram essa mesma cultura. Como salientam Horton e Hunt, as mudanças nas sociedades são predominantemente sociais e culturais e não biológicas ou geográficas (cfr. Horton e Hunt, o.c., p. 387). O biológico e o geográfico tende a ser perpetuado no tempo longo, enquanto que o que é social ou cultural pode ser temporário.

É através dos contactos entre culturas que a difusão cultural se realiza, e conseqüentemente a mudança cultural que daí decorre. Este processo, todavia, é bidireccional, sendo que as várias culturas disseminam entre si modelos culturais, dentro e fora das fronteiras das sociedades em que

se desenvolvem. Os contactos entre grupos e sociedades são, por isso, um factor propício à mudança e, desta forma, as sociedades que mantêm contactos mais estreitos com outras têm mais probabilidades de desenvolverem processos de mudança. Sendo as sociedades ocidentais actualmente marcadas pela multiculturalidade, não será de estranhar que sejam estas que estão, também, mais sujeitas a mudanças sucessivas no tecido social e nos padrões culturais que as caracterizam.

3. CULTURA E COMPORTAMENTO SOCIAL

Como salientou Franz Boas, nenhum traço de cultura é compreensível fora do grupo social que o desenvolveu. Só é possível a compreensão dos indivíduos dentro de um determinado quadro cultural, assim como, os elementos culturais só têm sentido no seio dos grupos em que se desenvolvem (cfr. Benedict, o.c., pp. 8-9).

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 personalidade⁶, a cultura dá sentido à forma como o 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.

Em relação a este assunto, Edgar Morin afirma que «cada cultura, por meio dos seus *imprintings* precoces, dos seus tabus, dos seus imperativos, do seu sistema de educação, do seu regime alimentar, dos talentos que ela requer para as suas práticas, dos seus modelos de comportamento no ecossistema, na sociedade, entre indivíduos, etc., reprime, inibe, favorece, sobredetermina, a actualização de tal ou tal aptidão, de tal traço psicoafectivo, exerce as suas pressões multiformes sobre o conjunto do funcionamento cerebral, exerce até efeitos endócrinos próprios, e, deste modo, intervém para co-organizar e controlar o conjunto da personalidade» (o.c., p. 165).

A cultura tende a reduzir a variedade individual e os efeitos sociais dessa variedade. Sendo único nas suas especificidades físicas e psicológicas, na sua história de vida e experiências sociais, o indivíduo partilha com os outros membros dos seus grupos de pertença características adquiridas

6. Segundo Edgar Morin a personalidade é um produto biológico e cultural.

comuns. Principalmente através da socialização, ou mais correctamente, das diferentes socializações, os indivíduos desenvolvem processos de adaptação à sociedade e ao meio ambiente e mecanismos de interiorização de modelos e normas. A socialização desenvolve, deste modo, uma situação de compromisso entre o individual e o social, entre aquilo que podemos considerar os interesses e as especificidades individuais e as normas, valores, práticas e comportamentos que a sociedade lhes quer inculcar. Os modelos culturais partilhados, nos quais os indivíduos e os grupos se revêem, legitimam a concretização de todo este processo, nem sempre pacífico mas fundamental para todos os intervenientes. A cultura tende, assim, a padronizar as personalidades, canalizando o comportamento individual para padrões socialmente assumidos e aceites.

Todavia, Boudon e Bourricaud (o.c., p. 124) chamam a atenção para o facto das normas, valores e atitudes interiorizados pelos indivíduos, não serem forçosamente condicionantes da sua acção. Aos indivíduos restarão sempre margens de liberdade que lhes permitirão infringir essas mesmas normas e valores colectivos, com tudo o que isso acarretará, ou optar por pautar a sua acção pelos «parâmetros» definidos pela sociedade.

A diversidade cultural e as diferentes marcas de personalidade tendem a separar indivíduos, grupos ou sociedades e tornar difíceis os seus contactos e a sua interacção. Contudo, como afirmou Franz Boas, «quanto mais íntimo é o nosso conhecimento dos impulsos culturais que determinam o comportamento do indivíduo, tanto mais reconheceremos que nelas dominam certos refreamentos de emoção, certos ideais de conduta, que explicam atitudes que a nós se nos apresentam como anormais quando vistas do ponto de vista da nossa civilização» (cit. por Benedict, pp. 9-10). Então, talvez seja este o maior desafio das sociedades contemporâneas: promover acções concretas destinadas a facilitar o conhecimento e a aceitação das diferentes culturas, quer sejam culturas de diferentes grupos étnicos, de populações estrangeiras, ou de subgrupos existentes nas sociedades, de forma a promover a cidadania e o desenvolvimento de relações de convivência entre todos os indivíduos, todos os grupos ou sociedades.

É em relação que o homem elabora os diferentes modelos culturais. Ao mesmo tempo, é em referência a esses modelos que essas mesmas relações têm lugar, assegurando, assim, quer a sobrevivência da espécie humana, quer o controlo e a coesão das sociedades. Como afirma Ruth Benedict, «o que na realidade liga os homens é a sua cultura» (o.c., p. 28).

A cultura modela a formação da personalidade individual, mas também o comportamento social e os paradigmas organizacionais das sociedades. Nesse sentido, é no contexto em que se desenvolvem que devem ser entendidos os elementos que caracterizam as diversas culturas e só à luz dos elementos culturais partilhados pelos indivíduos e pelos grupos podem ser analisadas as sociedades.

Apesar da grande diversidade e do relativismo das diversas culturas, há elementos que são constantes em todas elas e valores que deverão ser considerados universais, tanto mais que estabelecem pontes que permitem a existência de relações e «transacções» culturais entre povos.

É com consciência destas realidades que devemos encarar os outros e tentar compreender o seu modo de vida, sendo certo que a nossa identidade se desenvolve num permanente jogo de identificação com os outros e diferenciação em relação a eles.

Resumo

Iniciámos este capítulo com uma reflexão sobre o conceito de Cultura, enquanto quadro teórico multifacetado que nos ajudará a compreender diferentes comportamentos sociais dos indivíduos.

Seguidamente centrámos a nossa atenção nos processos de aculturação que se realizam entre os indivíduos que partilham um determinado espaço e tempo, mais ou menos definido, a sociedade.

Reflectimos, também, sobre as «trocas» que se realizam através dos contactos entre as culturas de diferentes sociedades, sobre as mudanças culturais e as mudanças sociais e a reciprocidade de influências que estas exercem entre si.

Por último, procurámos compreender a relação entre Cultura e comportamento social, e a acção da Cultura enquanto quadro regulador de comportamentos desviantes.

No próximo capítulo iremos reflectir sobre o conceito de educação e sobre as funções da escola na sociedade actual, marcada pela diversidade cultural e, por consequência, por expectativas e motivações distintas em relação a esta organização social.

CAPÍTULO IV – CONCEITO DE EDUCAÇÃO E FUNÇÕES DA ESCOLA

É unanimemente aceite que o processo educacional emerge em contextos diferenciados, através da família e da comunidade, dos grupos e subgrupos em que os indivíduos estão inseridos, e é em relação que esse processo se desenvolve. Centraremos, porém, a nossa atenção sobre a escola, instituição intencionalmente criada pela sociedade com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos seus elementos e quando no decorrer da nossa exposição nos referimos à educação, estaremos, pelas razões apontadas, a focalizar a nossa atenção na educação institucionalizada, ou seja, na educação escolar.

É, pois, enquanto depositária e reprodutora de ideais de vida e de modelos de interacção e desenvolvimento social que reflectiremos sobre o conceito de educação e sobre a escola realçando, entre as suas múltiplas funções, as que consideramos mais marcantes na escola actual, diversificada e multicultural.

1. CONCEITO DE EDUCAÇÃO E FUNÇÕES DA ESCOLA ACTUAL

A educação escolar universal é uma realidade relativamente recente. Todavia, a educação, enquanto processo de interacção social e de socialização, sempre existiu, mas teve lugar maioritariamente fora da escola – na família, no clã, na igreja, no trabalho, no grupo social em que o indivíduo se inseria. Assim, quando falamos de educação temos que ter patente as diversas mutações e nuances por que este conceito tem passado ao longo da história dos diversos grupos sociais.

O próprio conceito de educação é um produto social e como tal não deve ser encarado como algo estático mas em constante mudança e desenvolvimento, sujeito às mesmas transformações por que passam os grupos que o produzem.

Apesar das múltiplas interpretações históricas, Ribeiro Dias identifica no conceito de educação um paradigma que considera constante: «o conceito de educação parece envolver sempre a ideia de um processo de desenvolvimento de algum modo natural e espontâneo e que se deseja global e harmonioso, estruturado e hierarquizado das capacidades do homem» (1993, p. 4).

A educação terá, assim, como principal objectivo o desenvolvimento intencional e sistemático das capacidades do homem ao mesmo tempo que permitirá conservar e transmitir a herança cultural do grupo.

Se ao nível do conceito o fundamental parece de facto uma constante, a sua aplicação por um determinado grupo e num determinado momento histórico surge-nos como uma realidade única e só compreensível à luz da cultura de cada um desses grupos, num espaço e num tempo determinados.

O fenómeno da educação é específico e inerente ao homem mas tem hoje um peso muito superior ao que tinha anteriormente. As mudanças constantes que nos afectam exigem novos conhecimentos e novos comportamentos. O desenvolvimento cultural acarreta uma aprendizagem permanente, ao mesmo tempo que é visível a estreita relação que a educação mantém com a economia e a sociedade em geral.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem estabelece o princípio do direito à educação, visando o pleno desenvolvimento da personalidade. Preconiza-se que a educação deverá estar sempre presente nas políticas de desenvolvimento de todos os países.

Actualmente, à educação pré-escolar e básica é dada uma importância primordial no contexto dos sistemas educativos. Os professores são, cada vez mais, encarados como educadores e assumem, com toda a sociedade, o papel de educar a criança. Os educandos são vistos como sujeitos da educação e participantes activos na construção dos sistemas e das práticas educativas. Por sua vez, a estratégia da UNESCO tem sido a de incentivar a criação de mecanismos que permitam o estabelecimento de uma educação permanente, contínua e não limitada aos muros da escola. Pretende-se, deste modo, possibilitar a formação integral da criança, ao mesmo tempo que se dá prioridade à alfabetização e educação de adultos.

Mas detenhamo-nos sobre a definição clássica de educação, apresentada por Durkheim em 1922, na sua obra *Educação e Sociologia*:

«A educação é a acção exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.» *[cit. por Lemos Pires e Sousa Fernandes, 1991, p. 25].*

Esta definição, embora passível de críticas, tem o mérito de realçar o carácter colectivo e global da educação. Segundo Durkheim, a educação

tem a sua origem na sociedade e é desenvolvida por um grande número de indivíduos, com vista à formação e desenvolvimento total do homem, de acordo com as necessidades e projectos sociais.

A dimensão social da educação concretiza-se através das interacções que têm lugar durante o processo educativo e pelo conjunto de aquisições realizadas e que constituem um património comum e o resultado de uma acção colectiva, uma vez que a acção educativa é orientada segundo os objectivos definidos pela sociedade e para a sociedade. Por tudo isto, a educação ocupa cada vez mais espaço na vida dos indivíduos e importância nas dinâmicas das sociedades modernas.

Mas a educação não é apenas um fenómeno social. É também um fenómeno psicológico ou psicossociológico, na medida em que é parte do processo de construção da identidade individual, como veremos mais adiante. Nesse âmbito, a educação não pode anular a liberdade do sujeito ou pôr em causa a sua racionalidade. A conjugação entre a liberdade do homem e os valores aceites pela sociedade em que se insere é um dos fundamentos mais importantes da educação. Educar é, também, como lembra Savater «acreditar na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que anima, acreditar que existem coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos,...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, que nós, homens, podemos melhorar-nos uns aos outros através do conhecimento» (1997, p. 20). Através da educação, ensina-se em que consiste ser homem, ou seja, em ver a vida com olhos humanos (isso só pode ser feito por outros homens). Aprendemos que não somos únicos e que, antes de nós, outros desenvolveram uma sociedade e uma cultura que nos adopta e que adoptamos. Como afirma este autor, «nascemos humanos mas isso não é suficiente, temos também que conseguir sê-lo» (idem, p. 23). A especificidade do processo educativo advém do facto da aprendizagem humana ser feita para e em relação. O processo de aprendizagem em relação com os nossos semelhantes é bem mais importante que os conhecimentos que são transmitidos (e os significados que lhes são atribuídos) e assim perpetuados. Àqueles que actualmente profetizam o fim da escola há que lembrar que isoladamente podemos aprender conhecimentos mais funcionais, mas não compreender símbolos ou significados que só têm sentido quando partilhados com outros.

Nos nossos dias a palavra crise parece ser uma constante nas referências que os media e a opinião pública em geral fazem à escola. A escola assume um papel de tal forma importante na nossa sociedade que acaba

por centralizar todas as angústias dessa mesma sociedade. Mas será que há verdadeiramente uma crise na educação? Como afirma Brezinka, «não se torna possível superar a crise da educação se não superarmos antes a crise de valores, a crise de ideias e a crise moral a que nos encontramos sujeitos» (cit. por Simões e Boavida, 1999, p. 14). A existir, a crise da educação não tem tanto a ver com o não atingir os seus objectivos, mas sim com a indefinição desses objectivos. Na época actual mudaram os valores e, naturalmente, as concepções do saber e da cultura e a escola não pode deixar de sofrer o impacto dessas mudanças. Para além disso, «a nossa sociedade tende a esquecer a dimensão comunitária e global da educação, remetendo essa exclusiva responsabilidade para as famílias e educadores profissionais» (Simões e Boavida, o.c., p. 14). O grande drama é que o educador não tem orientações axiológicas. Como salientam Simões e Boavida os professores tendem a sentir-se como «naúfragos» ou como «astronautas» que se refugiam nas inovações tecnológicas sem questionarem ou cuidarem dos fins da educação. Paradoxalmente, à importância da função não corresponde um reconhecimento social daqueles que têm a responsabilidade de exercer as funções educativas da escola.

Socorramo-nos novamente das palavras de Ribeiro Dias (o.c., p. 12) com vista a provocar a nossa reflexão sobre as actuais funções da educação: «Com efeito, importa ensinar e aprender não tanto as matérias e os conteúdos, quanto a forma, o método e o processo de os encontrar. Importa ensinar e aprender sobretudo não conhecimentos mas a conhecer, não objectos de aprendizagem mas a aprender, não reflexões mas a reflectir, não pensamentos mas a pensar, não resoluções mas a resolver, não investigações mas a investigar, não o ser (substantivo, passivo, estático) mas a ser (verbo, activo, dinâmico).»

Numa sociedade com cada vez mais recursos disponíveis, a educação escolar deve desenvolver cada vez mais «saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva» (Delors, 2003, p. 77). Compete-lhe ainda dar aos indivíduos mecanismos de selecção da informação com que são bombardeados e orientar a sua acção para projectos de desenvolvimento pessoal e colectivos. Como se afirma no relatório da UNESCO, «à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele» (ibidem). Em suma, deverá contribuir para o exercício da liberdade, na medida em que só através do conhecimento os cidadãos exercem os direitos e os deveres de cidadania e efectuam escolhas conscientes. Este organismo internacional considerou no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o

Século XXI a existência de quatro pilares fundamentais da educação e do conhecimento, ao longo de toda a vida:

- *aprender a conhecer* (adquirir instrumentos de compreensão);
- *aprender a fazer* (para agir sobre o meio);
- *aprender a viver com os outros* (cooperar em todas as actividades humanas);
- *aprender a ser* (integra as três precedentes).

Todos os pilares do conhecimento devem ter um peso igual na educação e por educação entende-se no mesmo relatório da UNESCO, a «realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser» (Delors, o.c., p. 78).

A educação, nomeadamente a educação escolar, deverá tentar desenvolver no homem todas as suas dimensões e por isso todas elas devem ser contempladas nos currículos. No entanto nem todas têm o mesmo valor, sendo que deve em primeiro lugar, na opinião de Ibáñez (cfr. 1991, pp. 384-385), desenvolver as capacidades que o distinguem como homem, ou seja, as suas capacidades mentais, racionais, emotivas e cognitivas. No entanto é sabido que as decisões ao nível da constituição dos currículos são decisões complexas em que intervêm diferentes concepções do homem e da sociedade, por vezes até conflituosas. Como refere Zabalza, «qualquer decisão acerca dos conteúdos, formas de organização da aula, actividades, sistemas de avaliação, etc., não é outra coisa senão uma tomada de decisão acerca do que é importante, como e porquê se hierarquizam os diferentes propósitos educativos de que a escola está social e culturalmente encarregada» (1997, p. 35). Se para uns a escola deve preparar os indivíduos para a vida activa, desenvolvendo competências e mesurando aprendizagens, para outros a escola deve promover a sua integração na sociedade e a interiorização dos valores socioculturais comumente aceites, ou/e, ainda, desenvolver os afectos e promover a formação integral dos alunos. É nesta encruzilhada que encontramos hoje as nossas escolas, na busca e na construção de uma identidade própria que, na nossa opinião, só pode ser legitimada por aqueles que a fazem existir, ou seja, pelos objectivos das comunidades que as sustentam (alunos, professores, funcionários e comunidades onde se inserem).

A organização educativa apresenta-se como um subsistema aberto, atravessado por elementos de um sistema muito mais abrangente que é o meio onde se insere. Assim, podemos entender que «as orientações da organização educativa dependem das orientações definidas pelo campo

paradigmático» (Bertrand e Valois, s/d, p. 30) e que se traduzem em orientações e normas que são definidas ao nível político e que tendem a reproduzir o paradigma sociocultural dominante e as estruturas da sociedade correspondente. Ao mesmo tempo poderá propor, e espera-se que o faça, novos paradigmas socioculturais. Desta forma a escola pode assumir diferentes funções que vão desde a função de reprodução, à de adaptação ou de transformação da sociedade, mantendo com esta uma relação dialéctica. Na sua relação com a sociedade, a educação escolar, por um lado, dá resposta às exigências que a essa lhe coloca, por outro, propõe modificações operacionais, estratégicas ou paradigmáticas.

Sousa (1998, p. 142) indica três níveis de funções da escola: *técnico* – «dar à criança saberes de base, a cultura geral elementar e retórica»; *ideológico* – «ser capaz de definir critérios de moralidade, familiarizar-se com as expressões artísticas dominantes, explicitar e citar problemas sociais»; *prático* – «aprendizagem de técnicas relacionadas com os cuidados corporais e conhecimentos práticos de trabalhos manuais». Estes três níveis de funções, no entanto, não esgotam as responsabilidades que são assumidas pela escola. A função da escola já não é só transmitir conhecimentos, práticas e comportamentos. A escola tem também outras funções sociais que vão da ocupação dos tempos livres dos alunos, à despistagem e quantas vezes resolução de problemas sociais, afectivos, económicos, etc. Aos poucos, a escola tem-se transformado, assumindo um papel cada vez mais importante de apoio às crianças e respectivas famílias. Podemos talvez concluir que não é a escola, enquanto instituição inserida numa comunidade, que hoje está em causa, mas sim, devemos discutir sobre aquilo que lhe é pedido, os seus objectivos, e sobre o papel daqueles que nela intervêm. Como refere Sousa (o.c., p. 45) «a escola assume tarefas cada vez mais amplas de educação até aí da competência da comunidade civil e religiosa e mesmo da família». Bode expiatório de todos os males, a escola continua a ser o depositário de valores e ideias que sustentam a vida e o desenvolvimento das sociedades. Mas a escola é, em primeiro lugar, aquilo que são aqueles que a sustentam, ou seja, é o espelho da própria sociedade.

Na multiplicidade de funções que hoje se apresentam à escola, consideremos na nossa reflexão que as principais serão as de ajudar à realização pessoal dos indivíduos, promover a sua integração na sociedade e prepará-los para que sejam socialmente úteis (e certificar essa preparação).

2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Como afirma Dias de Carvalho a educação e a educabilidade do ser humano constituem os fundamentos da sua identidade e «o homem, na sua plasticidade inalienável, representa a razão e o sentido da actividade educativa» (1994, p. 76).

Construir uma identidade implica a definição do «eu», quais os valores de que está imbuído, quais as suas representações do real, quais as suas memórias e as suas expectativas em relação ao futuro. A identidade individual desenvolve, em primeiro lugar, uma concepção de si mesmo, dos outros e de si em relação com os outros. Desenvolve-se na interacção entre o indivíduo e a sociedade, num permanente jogo de identificação com os outros e diferenciação em relação a eles. Dessa relação resulta que a identidade é mutável, dinâmica, sendo, no entanto responsável pela estabilização, psicológica e social, e localização do sujeito, no seu espaço e no seu tempo.

O Homem nasce como se de um ser inacabado e biologicamente indefinido se tratasse. É através da educação sistemática e gradual que ele se completa: o Homem é um *animal educandum*. O processo educativo garante ao Homem a sua participação na humanidade e esse coincide com o processo antropogenético (evolução biológica e cultural). Todavia, podemos afirmar que a educação contribui para a construção da identidade individual, não só pelo que se aprende, mas pelo que se rejeita e pelo que se inova a partir dela.

No mundo contemporâneo o homem, assim como as sociedades em geral, vive em permanente confronto com uma multiplicidade de identidades, que constrói e reconstrói ao sabor das mudanças sociais e da sua necessidade de evoluir e se adaptar a essas mesmas mudanças. De referir que a inclusão do indivíduo em vários grupos de pertença – a etnia, a nação, a família, o grupo profissional, a comunidade escolar, a classe social... – impede, segundo Jean-François Dortier (1998, p. 51), que quaisquer uma delas tenha uma ascendência definitiva sobre a sua identidade. Ou seja, a nossa identidade é um produto partilhado pelos vários grupos de pertença que marcam a nossa existência, sendo que nenhuma delas, nem a escola nem a família, são suficientemente castradoras do desenvolvimento dessa identidade, mas apenas elementos marcantes desse processo. Como salienta Edmond Lipiansky (1998, p. 21), a construção de uma identidade é um fenómeno complexo e dinâmico que se realiza na relação do «eu» com o «outro», que se desenvolve ao longo de toda a vida.

Segundo Denys Cuhe (s/d, pp. 123-139), a identidade individual não é unidimensional, sendo uma das suas principais características a sua capacidade de construção, desconstrução e reconstrução, através de interpretações e manipulações diversas, que o indivíduo desenvolve com vista a atingir determinados objectivos pessoais e sociais. A construção da identidade é por isso um processo dinâmico, marcado por continuidades e rupturas sociais, e por acontecimentos e fenómenos que afectam psicologicamente o indivíduo. Tal afirmação afasta-se das teses que defendem a existência de um património genético que, de alguma forma condicionaria o desenvolvimento da identidade individual, pela preexistência genética de elementos constituintes da identidade étnica e cultural.

É de referir que a construção da identidade individual não é alheia à ideia que o indivíduo faz de si mesmo, embora condicionado pela representações que tem dos outros ou daquilo que pensa que é a representação dos outros em relação a ele. Em última análise, é o projecto de vida do indivíduo que condiciona e regula a construção da sua identidade ou identidades. Ou seja, a identidade é uma construção social, porque se eleva na relação com os outros, mas é, acima de tudo, uma construção individual, psicológica, que se forma entre a construção do «eu» e a definição dos seus objectivos ou expectativas de vida.

Neste contexto, e tendo em conta as interações que aí se estabelecem, a escola constitui um espaço e um tempo privilegiado na formação das identidades individuais. É através da educação, e principalmente da educação escolar que o indivíduo desenvolve a sua capacidade de captar o real estruturando-o e incorporando-o nos seus esquemas mentais, ao mesmo tempo que modifica estes, adaptando-os às condições do meio em que está inserido. Como afirma Manuel Barbosa, conhecer consiste «em agir e transformar o real» (1991, p. 539).

3. EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Consideremos socialização como o processo de integração dos indivíduos na sociedade ou grupo particular em que está inserido, através da interiorização dos modelos culturais próprios dessas sociedades ou grupos. Desta forma se transmite e se dá continuidade à cultura, ou subculturas, através de gerações. Referido por Denys Cuhe, Durkheim salientou que «através da educação, cada sociedade transmite aos indivíduos que a compõem o conjunto das normas sociais e culturais que asseguram a solidariedade entre todos os membros dessa mesma sociedade

e que são mais ou menos obrigados a fazer suas.» (cit. por Cuche, o.c., p. 77). De acordo com a linha de pensamento desenvolvida por esse autor, seria notório o primado da sociedade sobre o indivíduo, opinião bastante contestada por alguns estudiosos, nomeadamente do campo da psicologia, que enfatizam a possibilidade dos indivíduos de procederem a escolhas, de acordo com os seus projectos de vida.

De qualquer forma, é comumente aceite que é através da educação que se transmitem aos jovens grande parte dos conhecimentos e comportamentos que garantem a plena integração destes nas sociedades e a continuidade das mesmas. Deste modo, a educação forma o homem como a sociedade quer que ele seja e, neste contexto, poderemos considerar que a escola tem uma função predominantemente reprodutora. Segundo Alves Pinto, «a escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações» (1995, p. 113), sendo que a pertença dos indivíduos a uma sociedade ou uma organização é realizada através de processos bastante complexos.

Para alguns autores, a socialização é um processo dinâmico que se realiza durante toda a vida, com rupturas em relação a socializações anteriores, por dissocialização e ressocializações sucessivas. O processo de socialização é um processo sempre inacabado e realiza-se ao longo de todas as etapas da vida. É um processo longo que tem por objectivo tornar o indivíduo membro de uma sociedade ou organização: «O ser humano não nasce membro de uma sociedade. A criança, o adolescente e o jovem vão-se tornando membros da sociedade. A infância, a adolescência e a juventude são etapas de socialização e de maturação do ser humano que só podem ser compreendidas em referência ao contexto social em que são vividas» (Alves Pinto, o.c., p. 116).

Em última análise, a socialização visa perpetuar os valores ou os objectivos de determinado grupo ou sociedade.

Berger e Luckmann distinguiram em 1966 os conceitos de socialização primária e de socialização secundária. Segundo esses autores a socialização primária inicia-se com a interiorização de acontecimentos dotados de sentido e aptidões fundamentais, que são apropriados através dos adultos significantes que partilham e recriam-se com a criança o mundo desses adultos. Esta primeira fase de integração da criança no grupo social é, maioritariamente, realizada no seio da família, em parceria com outras instâncias, como as creches, os infantários e as escolas (cfr. Alves Pinto, 2003, p. 28) e nela se enraízam todas as socializações posteriores. Por outro lado, a socialização secundária – mais longa e

diversificada – realiza-se pela interiorização de normas, símbolos, valores, conhecimentos, etc, partilhados pelos grupos e instituições sociais em que o indivíduo se insere.

Na sociedade ocidental actual, a escola garante grande parte da socialização secundária, através do desenvolvimento de competências mais especializadas, ciente de que o seu êxito depende, em muito, da solidez da socialização primária, realizada na família. Ora hoje em dia, nas sociedades ocidentais, as mutações ao nível das estruturas familiares, das suas variadas formas de organização e funcionamento, incluindo as alterações das funções assumidas por cada um dos seus membros e a transferência de algumas das suas responsabilidades para instituições sociais, levam a que, em muitas situações, haja uma deficiente socialização primária. Como salienta Savater «este protagonismo para bem e para mal da família na socialização primária dos indivíduos atravessa um indubitável eclipse na maioria dos países, o que constitui um sério problema para a escola e para os mestres» (o.c., p. 47). Assim, a escola assume a função de ensinar, ao mesmo tempo que, cada vez mais, se substitui à tarefa de socialização primária da família, em concorrência com a socialização realizada pelos meios de comunicação e lazer, nomeadamente pela televisão. Em alternativa, como afirma o mesmo autor, na ausência de modelos fornecidos pelos educadores, a criança adoptará os que forem disponibilizados pelos grupos ou pela comunicação social.

«A escola é pois um tempo, um espaço e uma modalidade de interações sociais» (Alves Pinto, o.c., p. 134) onde as crianças e os jovens desenvolvem um processo de construção da sua identidade pessoal e social.

4. EDUCAÇÃO, INSTRUÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Como já anteriormente referimos, a escola assume hoje variadas funções, nem sempre de uma forma pacífica. Por vezes as suas múltiplas funções são de tal forma inconciliáveis que a escola tem de fazer opções que em muitos casos definem a sua identidade e estabelecem as diferenças entre umas escolas e outras.

Porém, à escola é exigido que prepare, em primeiro lugar, cidadãos úteis. Cidadãos que saibam ser, que saibam estar, mas que, mais que tudo, dominem o saber e o saber-fazer. Desta forma, apesar de a termos deixado para o fim, não reconhecemos menor importância à função de instrução e de certificação da escola, no contexto da sociedade em que estamos inseridos.

Nas sociedades ocidentais actuais a função de certificação de competências, por parte da escola, é «considerada como um instrumento-chave de controlo e informação e ainda como um mecanismo central de selecção social» (Lemos Pires e Sousa Fernandes, 1991a, p. 99). Por outro lado, a aceitação da certificação escolar implica o reconhecimento da formação que é realizada na escola e que essa formação é, pelo menos parcialmente, útil para o desempenho profissional dos indivíduos.

A função de certificação tem sido, no entanto, menosprezada pelos professores e pedagogos que consideram como um subproduto da função de educação, esta sim a função nobre da escola. Porém, a realidade demonstra-nos a grande importância que socialmente assume a função de certificação, fazendo com que, em algumas situações esta impere na escola sobre a função educativa. Sabemos bem que, maioritariamente, é a obtenção de um certificado que motiva à frequência da escola e raros são os casos em que alguém que a frequenta não queira ver reconhecidas as suas competências instrumentais através de um diploma que lhe permita o acesso ou o desenvolvimento de uma actividade.

Resumo

Tendo presente que o conceito de Educação se apresenta como extremamente dinâmico e multifacetado, foi nosso objectivo, neste capítulo, ponderar sobre o mesmo, salientando as dimensões que se enquadram no domínio da educação escolar. Ao mesmo tempo, tentámos sistematizar algumas das mais importantes funções da escola actual.

Seguidamente, foi nossa intenção reflectir sobre os contributos da educação para a formação das identidades individuais e sobre a escola como instituição que a sociedade organiza para perpetuar os seus valores e objectivos principais, através da socialização.

Por fim, debruçámo-nos sobre a escola enquanto instituição vocacionada para educar, instruir e certificar competências, funções que lhe são tradicionalmente e prioritariamente atribuídas.

No capítulo que se segue procuraremos perceber o papel da escola nos projectos educativos e de vida das famílias e as respostas que aquela tem dado, perante o desafio de solicitações diversas e muitas vezes contraditórias com os modelos que tenta difundir.

CAPÍTULO V – A ESCOLA E OS PAIS: DIVERSIDADES CULTURAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Para melhor compreendermos as representações dos imigrantes de leste face à escola, assim como os seus comportamentos em relação à escolaridade dos seus filhos a estudar nas escolas portuguesas, importa aqui reflectir sobre as relações que normalmente se estabelecem entre estas e os pais em geral. Para além disso, a nossa reflexão pecaria por incompleta se não reflectíssemos sobre as diversas formas de organização familiar e a multiplicidade dos seus projectos, práticas educativas e culturais.

1. FAMÍLIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Hoje em dia, muito dificilmente poderemos adoptar um único conceito de família, sendo que os núcleos familiares com que nos confrontamos já pouco têm a ver com os esquemas tradicionais a que estávamos habituados.

Segundo Ramiro Marques (1997, pp. 10-11), é possível constatar diferenças significativas entre as estruturas familiares dos anos 90 com as existentes 20 anos antes:

- aumento do número de famílias monoparentais;
- fragmentação e excepcionalidade do núcleo familiar alargado, constituído por pais, filhos e avós;
- privação do convívio das crianças e os avós;
- diminuição do tempo que os pais passam com os seus filhos;
- aumento do número de filhos nascidos fora do casamento;
- tendência para as mulheres terem o primeiro filho cada vez mais tarde;
- decréscimo da taxa de natalidade.

Estas e outras novas realidades, como por exemplo as possibilidades de maternidade permitidas pelos avanços da medicina, levam Sousa (1998, p. 104) a afirmar que «na actualidade desaparecem os chamados modelos familiares e o acento transfere-se da família para as famílias», pelo que esta autora refere ser possível identificar quatro novas formas de famílias:

- famílias de educador único;
- famílias reconstituídas (a partir de divórcios);

- famílias de casal homossexual;
- novas formas de parentalidade.

Como realçam a maioria dos autores consultados, a família impõe-se como espaço de relação de primordial importância. Como afirma Diogo (1998, p. 37) a família é o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo; é o lugar em que as pessoas se encontram e convivem; espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, dos valores, dos destinos pessoais; espaço privilegiado de construção social da realidade. Segundo este autor o conceito de família difere do conceito de pais, pela sua maior abrangência. Assim, considera a *família* o conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com as crianças e jovens no seu espaço/casa.

Se parece lícito aceitar que as mutações que se têm verificado nas famílias não põem em causa a sua própria existência, ao focalizarmos a nossa análise no acompanhamento que essas mesmas famílias dão aos seus filhos, os nossos alunos, verificamos que, também aqui, a situação se modificou. Mais do que nunca nos deparamos com a fragilidade das estruturas familiares de apoio às crianças, em parte devido à falta de tempo e disposição dos adultos para as acompanharem, mas também devido ao desaparecimento das relações de vizinhança, ou mesmo à diminuição do número de irmãos. O que é certo é que é cada vez menor o número de adultos de referência com que as crianças podem contar no seio das suas famílias.

Assim, é natural que a sociedade transfira para outras entidades a responsabilidade de acompanhamento das crianças, que deveria ser naturalmente exercida pela família, nomeadamente para a escola. Marques (o.c., p. 11) conclui que «a ausência dessas redes naturais de apoio cria exigências acrescidas à escola, ou seja exige da escola a prossecução de novos objectivos. A escola pública dos nossos dias não pode limitar-se à função de ensinar. Exige-se-lhe, cada vez mais, a função da ocupação educativa dos tempos livres e a função da socialização».

Mas se o que esse autor afirma parece ser incontestável, de tal forma que por vezes é difícil para os profissionais da educação inferirem sobre a sua verdadeira função, também é verdade que a família continua a ter uma função educativa bastante importante e insubstituível, ao nível da integração das crianças e dos jovens na sociedade e nos seus grupos de pertença, sendo responsável pela transmissão de valores, de ideais

colectivos, «visão do mundo» que lhes são próprios. Para além dessas funções, a família exerce, ainda uma importante influência ao nível da formação da personalidade social, identidade sexual, religiosa, política e nacional (cfr. Duru-Bellat e Zanten, 1992, p. 160) que não pode ser menosprezada, embora possa ser partilhada pela escola. Como afirma Diogo (o.c., p. 41) «a família surge como o primeiro e o principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais».

Importa aqui também referir que nem todas as famílias desejam transmitir os mesmos valores e regras de comportamento às suas crianças, sendo essa variação condicionada, em grande medida pelo grupo social em que estão inseridas e, principalmente, pelos modelos culturais construídos, transmitidos e partilhados por esse mesmo grupo (cfr. Ramos, 2003, pp. 161-164). Sobre este assunto, Diogo (o.c., p. 41) refere que «esta “herança cultural” sendo influenciada pelas condições sociais do meio de origem e pelas ferramentas linguísticas utilizadas, traduz-se numa grande variedade de práticas educativas e de esquemas culturais, pelo que será pertinente falar-se não em processo de socialização, mas em processos de socialização, não de instituição familiar, mas de famílias. (...) Os projectos educativos familiares variam não só em função do estatuto sócio-cultural das famílias, como também, consoante os papéis atribuídos a cada membro da família, às suas expectativas e necessidades».

Assim sendo, coloca-se hoje à escola uma importante questão que de forma mais ou menos dolorosa tem tentado ultrapassar: como poderá a escola de massas substituir-se às famílias, na sua função de socialização, sem entrar em conflito com os valores, os objectivos, as representações e as práticas educativas dessas mesmas famílias?

Como afirmam Duru-Bellat e Zanten (o.c., p. 164), a justificação para as diferenças nos êxitos escolares, entre crianças de grupos sociais distintos, pode ser encontrada nos diferentes valores, saberes e estilos educativos parentais. Sobre os estilos educativos das famílias, estes autores apresentam uma tipologia, tendo em conta os objectivos, os métodos parentais, a definição de regras e o grau de abertura da família ao exterior:

- estilo «estatutário» – realce para a importância dos valores de acomodação (obediência e conformação); controle coercivo dos pais; presença parental fraca; grande distância entre os pais e as crianças e reserva face a agentes de socialização externos.

- estilo «maternalista» – prioridade à acomodação; controle directo dos pais; forte distinção entre as regras educativas do pai (instrumental) e da mãe (expressivo); e fraca abertura ao exterior.
- estilo «contratualista» – importância dada à autonomia; recurso à motivação ou à sedução como técnicas de controle; regras educativas pouco diferenciadas; abertura às influências exteriores.

Reafirmando a existência de uma relação entre estilos educativos e categorias sociais, os autores afirmam que o estilo estatutário é mais característico das famílias «bastião», dos meios populares, enquanto que nas famílias «associação», dos meios dirigentes, predomina o estilo contratualista.

Sobre o mesmo tema Sousa (o.c., p. 136) afirma que «o modo como os pais exercem a influência sobre os filhos, ou seja o seu estilo educativo, define-se a partir de quatro aspectos: as dificuldades/objectivos que privilegiam na educação do seu filho; os métodos/estratégias pedagógicas que utilizam; a estruturação (diferenciação) de papéis existente na família e a forma como coordenam estas tarefas com outros agentes educativos». Estes quatro aspectos impelem as famílias para estilos educativos diferenciados: autocrático, democrático e permissivo (cfr. *ibid.*, p. 138).

Entre os factores que levam a uma diferenciação de estilos e práticas educativas, Sousa (o.c., pp. 138-139) assinala a importância dos factores de ordem estrutural, tais como a origem étnica e social dos pais, associadas ao seu nível de escolarização e à profissão: «os pais de classes populares insistem na ordem e apresentação, valorizando a obediência, respeito, evitamento de problemas, responsabilidade e centrando-se na consequência dos actos. Os pais de classes médias encorajam a autonomia e a imaginação, privilegiando independência, criatividade, ambição e procurando as intenções que guiam os comportamentos» (*ibid.*, p. 139). No entanto, a autora refere as abordagens relacionais que também acentuam os recursos económicos e culturais, acrescentando «a antecipação realizada pelos pais em relação à integração social futura do seu filho, fazendo-a depender da identidade social da criança (sexo, lugar de nascimento...). Assinalam, ainda, que o tipo de coesão da família e as características do seu funcionamento influenciam a acção educativa dos pais» (*ibidem*).

Ainda tendo em consideração as categorias sociais das famílias, Duru-Bellat e Zanten referem algumas características que distinguem os

projectos escolares das várias famílias (o.c., p. 166). Assim, seriam as famílias de classes médias «as mais incitadas e as mais capazes de construir e de problematizar a sua relação com o mundo, com uma relação explícita entre os fins e os meios e de integrar a escola como elemento central dos seus projectos» (ibidem). As classes superiores utilizam a escola na estratégia de transmissão da sua posição social. Por último, algumas famílias dos meios populares, principalmente aquelas que na sua trajectória social tiveram contactos com outro tipo de vivências, elaborariam igualmente projectos escolares coerentes, visando o assegurar do sucesso dos seus filhos, como forma de ascensão social.

A existência de projectos escolares, a par das representações positivas que os pais têm da escola, parecem-nos fundamentais para um maior envolvimento dos pais na vida da escola e no processo escolar dos seus filhos, como factor facilitador da comunicação entre a escola e as famílias, assim como parecem influenciar os resultados escolares das próprias crianças e jovens (cfr. Sousa, o.c., p. 140; Duru-Bellat e Zanten, o.c., p. 68).

2. AS ESCOLAS – ESPAÇOS DE MULTICULTURALIDADE

Durante grande parte do século XX, o sistema educativo português caracterizou-se pela homogeneidade de públicos e de ofertas educativas. Nos anos 40, a escola começou por acolher um grupo muito restrito de alunos, oriundos das classes sociais mais favorecidas. Estávamos perante uma escola de elites, que não punha em causa os saberes, nem os métodos de transmissão, e que tinha como principal objectivo a manutenção do *status quo*, ou sejam uma escola reprodutora da cultura dos grupos socialmente dominantes.

O mesmo objectivo estaria na mente dos governantes quando no final dessa década se começou a desenvolver o ensino técnico, destinado a alunos filhos das classes populares. Este ensino, estava voltado para o ingresso a curto prazo dos alunos no mercado de trabalho, procurava desenvolver competências técnicas, mas não facilitava a continuação de estudos a nível superior.

Só no final dos anos 60 se verificaram as primeiras grandes alterações no nosso sistema educativo. A escolaridade básica é alargada (mais 2 anos, para um total de 6) e surge o ensino preparatório unificado. É o passo decisivo para a verdadeira massificação do ensino.

Com o despontar dos anos 70 ganham força as teorias da reprodução que consideravam a uniformidade do ensino como necessária para contrariar as desigualdades sociais. Tais teorias levariam a que, logo após a revolução democrática de 1974, se iniciasse a unificação do ensino secundário, sem que se tivessem em conta a heterogeneidade da população escolar ou as expectativas de alguns alunos e famílias, oriundas de grupos sociais mais desfavorecidos (cfr., Alves Pinto, 1998, p. 11). Assim, durante uma década e meia, o sistema educativo português funcionou como se todas as escolas e todos os alunos fossem iguais, tivessem as mesmas condições e expectativas. Considerava-se, então que a escola ignorando as diversidades conseguiria suplantar as desigualdades sócio-culturais e económicas dos alunos, desenvolvendo a igualdade de oportunidades para todos.

Presas às orientações centrais, as escolas foram procurando, nas suas margens de autonomia, soluções cada vez mais eficazes e originais para darem resposta às cada vez maiores solicitações e necessidades diferenciadas dos alunos: modalidades de apoios educativos, adaptações curriculares, mudanças organizacionais, integração de outros agentes educativos nos processos de decisão, etc. E é assim que chegamos aos anos 90 a falar da autonomia das escolas, da especificidade e da eficácia de cada escola. Não apenas por desejo de um ou de outro político, nem por decisão expressa nalgum decreto, mas porque a procura de soluções que fossem de encontro às necessidades dos alunos, dos pais e da comunidade assim o exigiam. «Começou-se então a falar da especificidade de cada escola, de escolas de rosto próprio» (ibid., p. 12).

Apesar de todos os esforços e medidas legislativas, persiste no nosso país uma forte tendência centralizadora, contra a qual muito ainda há a fazer. As escolas portuguesas foram (?) durante muito tempo consideradas como «serviço local de Estado»⁷ em que os critérios administrativos, decididos pela administração central, prevaleciam sobre os critérios pedagógicos. Como afirma Alves Pinto, «a representação de escola num serviço periférico de Estado remete a escola e os seus intervenientes para a condição de aplicação de decisões tomadas no seu exterior» (1998, p. 16), pelos órgãos do poder central que definem a política educativa e fornecem os recursos necessários à sua implementação (cfr., Afonso, 1993, p. 132). Afonso (o.c., pp. 132-133) considera como características desta concepção de escola, o não reconhecimento da individualidade própria de cada escola e o não envolvimento das famílias e da comunidade na administração: «as famílias são entendidas como sim-

7. Conceito teórico apresentado por João Formosinho (1992), da Universidade do Minho.

ples utentes a quem não é reconhecido o direito de exercer influência *a priori*, sobre o seu funcionamento, sendo-lhes apenas reconhecida a possibilidade de reclamar, *à posteriori*, na qualidade de consumidores» (ibid., p. 133).

Mas, segundo Formosinho (o.c., p. 29) a Constituição Portuguesa aponta para a consagração de um modelo descentralizado, desburocratizado e participativo da administração pública, pelo que a escola não pode ser encarada unicamente como um serviço local de Estado e a sua direcção deve ser partilhada pela comunidade educativa. Como «comunidade educativa» entenda-se todos aqueles que de alguma forma tenham interesses no processo educativo, ou seja, os professores, os alunos, o pessoal não docente, os pais, as autarquias e os representantes dos interesses económicos, sociais e culturais da comunidade.

Como regista Alves Pinto (1998, p. 16) «o que está em causa numa perspectiva de escola como comunidade educativa é uma verdadeira alteração do paradigma de escola. O que está em causa não são, apenas, alterações de pormenor sobre a forma de ver a escola mas de ver a administração de todo o sistema educativo, a concepção de democracia e de legitimidade democrática, assim como o estatuto dos prestadores de serviços (na ocorrência de educação) e dos utilizadores desses serviços de educação». A escola encarada como comunidade educativa é uma tipologia de escola com autonomia científica, pedagógica, curricular, organizativa e administrativa (cfr., Formosinho, 1992, p. 29), articulando a sua acção com as políticas educativas definidas pela administração central, dentro dos limites da responsabilização e da prestação de contas.

Apesar de todos os condicionalismos impostos, quer por algumas instâncias da administração central, quer por alguns professores, a escola de hoje é, sem dúvida, mais favorável à participação e à diversidade, e, também por isso, lhe são exigidas novas funções e responsabilidades.

3. RELAÇÕES ENTRE AS ESCOLAS E AS FAMÍLIAS: PRÁTICAS COMUNICACIONAIS E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ESCOLAS

É unanimemente aceite a ideia de que a aproximação entre a escola e as famílias é factor determinante do sucesso educativo dos alunos. A própria escola tem mostrado alguma abertura a que essa aproximação se realize, criando novas estruturas organizacionais e canais de comunicação, espaços e tempos, que a facilitem. No entanto, não estaremos muito longe da verdade se afirmarmos que na prática muito pouco tem mudado

(cfr. Davies, 1993, pp. 18-19). De facto, parecem ainda existir, como mais à frente iremos verificar, múltiplos condicionalismos que impedem a aproximação entre a escola e as famílias.

Porém, um longo caminho foi já efectuado tendo em vista essa aproximação. Como refere Sousa (o.c., p. 145), «notam-se mudanças no sentido preconizado para a cooperação família-escola: nos anos 60, pedia-se aos pais que dêem um encorajamento às aprendizagens escolares dos seus filhos; nos anos 70, existia vagamente a ideia de uma complementaridade recíproca família-escola; já nos anos 80, recomenda-se aos professores que estabeleçam uma colaboração estreita com as famílias a fim de melhor situar as crianças no seu meio e de suscitar o envolvimento dos pais nos assuntos da escola e nas actividades escolares do seu filho».

Sobre este assunto, Diogo (cfr., o.c., p. 22) refere estudos de diversos autores que corroboram a ideia de que uma maior participação dos pais na vida das escolas, tem efeitos positivos em todos os intervenientes no processo educativo, dos alunos aos professores, aos próprios pais e à comunidade. Mas sem dúvida que os maiores beneficiários dessa aproximação serão sempre os alunos. Coutinho (1994, p. 23) afirma mesmo que uma melhoria da educação na escola tem de passar por uma maior intervenção das famílias, uma vez que estas preparam a integração e o sucesso escolar das crianças: «A escola traduz em realização cognitiva o capital cultural e social que a criança encontra no seu meio de vida» (ibidem).

Durante muito tempo, a participação das famílias foi exclusivamente determinada pelas autoridades escolares, centrais e locais. Os pais foram, e na maioria das escolas ainda o são, vistos como colaboradores ou convidados, responsáveis pela educação não escolar. Raramente foram considerados como parceiros, co-decisores, no que respeita à organização escolar. Coutinho (ibidem) conclui, no entanto, que hoje se assiste a uma «nova estruturação relacional entre estes dois meios educativos», caracterizada por uma maior cooperação recíproca, pela interpenetração de sistemas de valores e pela colaboração reflectida em ordem à educação dos alunos.

Esta aproximação entre a escola e as famílias é hoje uma prioridade a vários níveis, inclusive ao nível da gestão das escolas. A legislação portuguesa aponta nesse sentido. Se assim é, o que faz, então, com que os pais não se envolvam mais na escola e não acompanhem de perto o processo escolar dos seus educandos?

São várias as razões que têm sido apontadas para justificar o afastamento dos pais da escola. Marques (1993, p. 27) aponta quatro ordens de razões:

1. a tradição de separação entre a escola e a família, consequência de um sistema escolar centralista e burocrático;
2. o hábito de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, quando na verdade muitos pais não sabem como ajudar os filhos e como participar na vida da escola;
3. as condições demográficas e as condições de vida dos familiares;
4. os constrangimentos estruturais, como os padrões tradicionais de relacionamento com o exterior, as estruturas burocráticas e muito formais, a linguagem demasiado técnica que é usada pelos profissionais da educação.

Como podemos constatar uma parte significativa dos constrangimentos apontados pelo autor situam-se ao nível dos processos comunicacionais. Com efeito, na maioria das nossas escolas, o conceito de participação dos pais é limitado à sua presença em reuniões ou entrevistas, quando para tal são convocados, e o processo comunicacional limitado à transmissão de normas e informações por parte dos docentes ou dos serviços, não tendo em conta as características culturais dos receptores (os pais), os seus conhecimentos ao nível da linguagem específica dos contextos escolares ou até as suas dificuldades em relação ao domínio da língua portuguesa. Muitas vezes é através dos alunos que as famílias e as escolas comunicam, por vezes ignorando essa situação, e nem sempre de uma forma correcta ou construtiva. As escolas precisam de entender que a maior parte dos pais não faz parte do meio educacional.

Sobre os obstáculos ao envolvimento das famílias na escola, Davies (1989, p. 37) afirma que «esses obstáculos incluem as limitações do capital cultural por referência à cultura da escola, os conflitos entre as funções da família e as funções da escola e as características organizacionais das escolas». Algumas das razões que têm sido apontadas para justificar o afastamento dos pais da escola é a origem social das famílias, com consequentes limitações ao nível do estabelecimento da comunicação. De facto, parecem ser os pais de menores recursos económicos e culturais os que menos participam na escola (cfr., Marques, 1993, p. 11), enquanto que os mais escolarizados e que têm um nível sócio-económico mais elevado tendencialmente estão mais próximos da cultura da escola e com esta partilham de maior número de objectivos em

relação à educação/formação dos seus educandos. No entanto, «não é pelo facto dos pais falarem uma linguagem diferente da linguagem escolar ou viverem em condições degradadas que eles se mantêm alheados da escola» (ibid., p. 12), Segundo este autor, mais uma vez é à escola que devem ser atribuídas as culpas deste afastamento, uma vez que valoriza um tipo de família tradicional da classe média, que nada tem a ver com as famílias de muitos dos nossos alunos, e tem dificuldades em trabalhar com outros tipos de famílias. Marques, afirma mesmo que «os pais em desvantagem são vítimas e não culpados, mas a escola mascara-se de vítima e trata-os como culpados» (ibidem).

O que parece faltar é uma política positiva e clara em relação à participação dos pais na escola e o estabelecimento de canais e processos que favoreçam a comunicação intercultural entre a escola e a família. A maioria das vezes a participação dos pais é vista de uma maneira negativista o que, de alguma forma, cria bastantes constrangimentos à realização de comunicação construtiva entre as duas instituições sociais. É frequente ouvir os professores afirmar que os pais só participam quando há problemas que a escola não consegue resolver sozinha ou que os pais dos alunos com problemas é que deviam ir à escola. A participação activa na tomada de decisões é na maioria das vezes desencorajada, ou só tem lugar quando os profissionais da educação assim o determinam. Da mesma forma, a maior parte das vezes a comunicação é apenas um processo unilateral, da escola para a família, sem que seja encorajada a reciprocidade.

Outra razão apontada para o afastamento dos pais em relação à escola é o facto de os pais não saberem como intervir na escola e na escolaridade dos seus educandos. Barroso (o.c., p. 25) afirma que os pais podem intervir na escola a dois níveis: enquanto responsáveis pela educação dos alunos e enquanto co-educadores. Enquanto responsáveis pela educação dos alunos, os pais devem acompanhar e intervir na defesa dos interesses dos seus educandos, individualmente ou ao nível associativo. Enquanto co-educadores, devem articular as suas práticas educativas com as práticas educativas escolares, participar em actividades de natureza sócio-educativa, associar-se à tomada de decisões, no que diz respeito a questões que afectam directamente as suas modalidades de participação ou que se prendam com a definição de objectivos da escola. Mais uma vez a comunicação intercultural apresenta-se como essencial. Só através da comunicação entre os agentes educativos escolares e as famílias se poderão estabelecer as «pontes» entre as representações, expectativas e comportamentos daqueles que têm como obrigação o desenvolvimento pleno da criança/adolescente.

Um outro modelo de envolvimento dos pais, amplamente difundido é o de Joyce Epstein (1990), e que é apresentado por Marques (1993, pp. 18-21):

1. ajudar os filhos em casa, garantindo a satisfação das suas necessidades básicas;
2. comunicações escola-casa, enquanto obrigação básica da escola;
3. envolvimento dos pais na escola, através de apoio voluntário às escolas, reuniões de pais e educação de pais;
4. envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa;
5. envolvimento dos pais no governo da escola.

Particularmente interessante é o facto da autora acentuar a responsabilidade da escola na promoção de práticas comunicacionais com as famílias.

Como é óbvio, não há uma única maneira correcta de envolver os pais na escola, mas, quando a participação dos pais não acontece espontaneamente, existem processos para esta ser incentivada. Importa, pois, que se criem condições para que a todas as famílias seja permitida essa participação, nomeadamente através da promoção de práticas comunicacionais interculturais que fomentem representações e relações mais positivas entre ambas as instituições sociais.

Como salienta Ramos (2001, p. 171), «para desenvolver as aptidões de comunicação intercultural e facilitar a compreensão recíproca entre indivíduos, grupos e culturas é necessário»:

- desenvolver a compreensão do conceito de cultura, dos processos e do seu funcionamento;
- «aprender a conhecer-se a si próprio e à sua própria cultura»;
- «aprender a conhecer os quadros de referência dos outros»;
- aprender a colocar-se no lugar do outro, evitando julgamentos rápidos, preconceitos e estereótipos;
- desenvolver a empatia;
- «dispor de tempo para comunicar»;
- «desenvolver estratégias e intervenções educativas interculturais», reconhecendo e valorizando os traços culturais dos outros;

- desenvolver estratégias pedagógicas que desenvolvam nas crianças o reconhecimento e respeito pelos outros;
- implementar a formação de professores em torno dos princípios da educação intercultural (cfr. Ramos, 2001, pp. 171-172).

De salientar que COMUNICAR significa «pôr em comum», «entrar em relação com», é produzir e interpretar significados construindo um entendimento comum sobre algo. Assim, só através da comunicação as escolas e as famílias cumprirão a sua função de contribuir para o desenvolvimento de crianças e jovens responsáveis, autónomos, social e culturalmente integrados. Porém, estamos conscientes que as representações que os vários agentes educativos, os pais, o pessoal docente e não docente das escolas e os próprios alunos, têm da escola e da educação, assim como a multiculturalidade existente na instituição, coloca grandes obstáculos ao estabelecimento de uma comunicação que seja um «instrumento mobilizador, disponível para provocar efeitos de consenso universalmente aceite nos diferentes domínios da experiência moderna» (Rodrigues, 1999, p. 13).

Resumo

No presente capítulo começámos por reflectir sobre os modelos familiares actuais e as práticas educativas das famílias, assim como sobre as escolas enquanto espaços onde interagem indivíduos de diversas origens sócio-culturais e que pretende, nos nossos dias, dar resposta a solicitações cada vez mais distintas.

Seguidamente, tentámos apontar algumas características das relações entre as escolas e as famílias, perceber as práticas comunicacionais que se estabelecem e as formas de participação e envolvimento das famílias nas escolas que são adoptadas, valorizadas e incentivadas.

A educação multicultural e as políticas educativas multiculturais desenvolvidas no nosso país serão objecto de tratamento no capítulo que se segue.

CAPÍTULO VI – EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS PARA A MULTICULTURALIDADE

Segundo Rocha-Trindade, «como resultado de migrações de vária natureza, as sociedades actuais caracterizam-se por uma crescente diversidade, traduzida pela presença num mesmo espaço social, de vários grupos étnicos, distintos da sociedade maioritária quer pela sua ancestralidade, quer pela aparência física, quer pela língua, quer, ainda, pelas normas e regras de conduta por que se regem» (1995, p. 219). É esta mesma diversidade que encontramos hoje nas nossas escolas e com a qual temos de lidar, de uma forma cada vez mais equitativa em termos de oportunidades, reconhecimento e valorização.

Importa, pois, reflectir sobre a alteração das práticas da escola e sobre a forma que esta encontra para integrar e valorizar a pluralidade, de maneira a que todos nela se possam reconhecer e encontrar o seu espaço.

Assim, começaremos por apresentar o conceito de Educação Multicultural desenvolvido por diversos autores e reflectir sobre as implicações da aplicação deste modelo educativo nos currículos e nas práticas das nossas escolas.

1. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O DESENVOLVIMENTO DE NOVOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO

Como relembra Barbosa (1996, p. 21), «a heterogeneidade étnica e cultural é estruturante das sociedades contemporâneas». Este facto tem sido motivo de vários conflitos decorrentes da imposição a toda a sociedade dos modelos culturais dos grupos dominantes, das dificuldades de promoção das diferenças, da depreciação das culturas das minorias, das pressões assimilacionistas e do déficite de relações interculturais. Assim, e tendo em conta que «sendo tarefa fundamental da escola transmitir à geração seguinte a herança cultural da sociedade, numa sociedade culturalmente plural, isto significa integrar a pluralidade, para que nela todos se possam reconhecer e encontrar o seu espaço» (ibidem). Torna-se, pois, imperativo o desenvolvimento de um novo conceito de educação que tenha em conta esse pluralismo cultural – a educação multicultural.

Se tentarmos identificar as raízes da educação multicultural, por certo, as encontraremos nos movimentos de defesa dos direitos humanos,

desenvolvidos no seio de grupos socialmente desfavorecidos. São muitos os autores que apontam a luta dos movimentos afro-americanos contra a discriminação, iniciada nos anos 60, como o fenómeno que irá fazer surgir os princípios filosóficos da educação multicultural. Assim, as origens da educação multicultural estaria ligada à revitalização dos movimentos étnicos, nos anos 60, nas sociedades ocidentais, marcadamente diversificadas, etnicamente, culturalmente e racialmente. De entre as instituições sociais que foram alvo de críticas por esses grupos, a escola era uma das consideradas mais discriminatórias e hostis aos ideais de igualdade racial que eram reivindicados.

Outros elementos que em muito terão contribuído para o despontar da educação multicultural foram, segundo Banks (1986), as reivindicações dos grupos feministas que, conjuntamente com as minorias étnicas, no âmbito da sua luta pelos direitos humanos e por mudanças sociais e educacionais, reivindicavam currículos educacionais mais inclusivos, realçando as suas histórias e experiências. Outros grupos socialmente minoritários, como os grupos homossexuais ou de deficientes, em muito contribuíram, também, com as suas reivindicações para que fosse sentida a necessidade da existência de escolas, práticas pedagógicas e currículos que tivessem em conta a diversidade cultural das sociedades ocidentais actuais.

Segundo Geneva Gay (cfr. 1986, pp. 154 e ss), a maioria dos esforços de desenvolvimento de uma educação multicultural foram mais motivados por crises políticas do que por estratégias educativas, sendo que os professores, segundo o autor, colocaram sempre obstáculos à mudança.

Durante os anos 80 os fundamentos da educação multicultural foram emergindo. James Banks, um dos pioneiros na formulação dos princípios da educação multicultural, desenvolveu o conceito em torno da ideia da igualdade educacional. O autor propõe um modelo holístico, em que todos os elementos da organização escolar são conceptualizados tendo em conta as diversidades culturais existentes na escola. Nenhum factor seria prioritário e todos teriam que se desenvolver simultaneamente (cfr. Banks, 1986, p. 23).

Desde os primeiros autores que lançaram as bases da educação multicultural nos anos 60, a sua conceptualização tem sofrido transformações e tem estado em constante evolução, quer na teoria como na prática. É raro dois autores definirem «educação multicultural» da mesma forma e, como em tudo em educação, os indivíduos tendem a moldar os conceitos de acordo com os seus pontos de vista.

Como recorda Geneva Gay, «educação multicultural significa coisas diferentes para pessoas diferentes»⁸, não tanto ao nível dos objectivos mas ao nível do significado. Apesar de variadas (este autor apresenta 13 definições de diferentes autores), realça que há características comuns a todas as definições de educação multicultural: são baseadas em suposições comuns; evoluem fora dos interesses comuns; contêm linhas de acção comuns; compartilham do desejo de fazer do pluralismo cultural e da diversidade étnica partes integrantes do processo educacional. Apesar disso, algumas definições realçam as características culturais dos diversos grupos, enquanto outras enfatizam problemas sociais, o poder político e a redistribuição de recursos económicos. Alguns autores, restringem a sua aplicação a determinados grupos étnicos, enquanto outros incluem todos os grupos presentes nas sociedades. Há ainda definições que centram a sua abordagem nas questões organizacionais e outras que defendem a reforma de todo o sistema educativo.

Apesar das diferenças, os defensores da educação multicultural concordam que os programas multiculturais devem incluir elementos referentes a diferentes identidades étnicas, o pluralismo cultural, a distribuição desigual dos recursos e de oportunidades, assim como outros problemas sociais e políticos. Os autores que defendem a educação multicultural acreditam numa filosofia, numa metodologia para a reforma educacional e no desenvolvimento de áreas específicas dentro dos programas educativos. Centram as suas definições nos ideais de justiça social, de igualdade educacional e no desenrolar de experiências educacionais em que todos os estudantes alcancem os objectivos a que se propõem, quer enquanto estudantes, quer enquanto membros da sociedade, responsáveis e activos. A educação multicultural reconhece que as escolas são essenciais para a transformação da sociedade e a eliminação da opressão e da injustiça.

De acordo com Luís Souta a educação multicultural é a «abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didácticos» (Souta, 1997, p. 59), com o objectivo de encontrar soluções para os problemas da diversidade cultural resultantes das migrações e encarar com outra atitude os problemas de escolarização das minorias.

8. GAY, G., «A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education».

Para Geneva Gay, «a educação multicultural significa aprender, preparar e valorizar a diversidade cultural, ou aprender a ser bicultural»⁹. Isto requer mudanças nos programas, nas políticas e nas práticas da escola.

Segundo Parekh, «a educação multicultural é uma educação para a liberdade» (cit. por Banks, 1994, p. 1). Durante o nosso processo de socialização primária, somos culturalmente enclausurados, sendo que, por vezes, a nossa cultura entra em confronto com a cultura da escola (em especial no caso das minorias). Para além disso, raramente temos a possibilidade de identificar e questionar os nossos traços culturais (crenças, valores, etc.). Através da educação multicultural a criança/ /jovem aprende a conhecer o outro e a si próprio, reconhecendo e valorizando as diferenças e alargando os seus horizontes e opções de escolha.

Como conclui Banks (cfr. 1994, p. 24), a educação multicultural é para todos e os seus objectivos são os seguintes:

- desenvolver a igualdade de oportunidades ao nível educacional;
- ajudar todos os alunos a desenvolver a eficiência funcional, os conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam sobreviver em sociedade.

Em última análise a educação multicultural deve promover a mudança nas sociedades, contribuindo, assim, para a construção de sociedades mais equitativas e justas.

Este objectivo é igualmente partilhado pela educação intercultural. Para esta corrente, o acto educativo deve ir mais longe e garantir «trocas» igualitárias entre todos os seus membros:

«O termo intercultural, tal como o próprio nome de si diz, expressa a função de inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade. A sua preocupação não são tanto os conteúdos propriamente ditos, dos quais se serve e sobre os quais opera, mas os processos. É neste sentido que se demarca profundamente das posições pluriculturais ou multiculturais.» (Ferreira, 2003, p. 110).

Segundo Perotti (o.c., pp. 51-73), a escola é importantíssima na construção das nossas representações dos outros e dos nossos comportamentos perante eles. A escola intercultural deve dar a conhecer aos jovens as diferentes culturas e permitir a transferência criadora de traços culturais diversos, no respeito pelas

9. GAY, G., «A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education».

suas próprias identidades culturais. Como conclui Ferreira (o.c., p. 113), «é a pertença comum à essência humana que evidencia o valor fundador da opção intercultural».

2. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Segundo Gorski¹⁰, a educação multicultural implica alterações em todos os aspectos relacionados com a educação. Em primeiro lugar implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no aluno, nas suas experiências de vida, nas suas aptidões e capacidades. Os currículos devem integrar elementos culturais diversificados e os instrumentos pedagógicos devem facilitar a inclusão de saberes diferentes. O clima de escola e da sala de aula deve promover a inclusão de todos e a organização das escolas deve desenvolver ambientes educativos positivos para todos. A avaliação deve ser repensada de forma a serem apresentadas alternativas às formas tradicionais.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Banks (1994, pp.11 e ss) regista que uma escola multicultural deve ser organizada tendo em conta os seguintes princípios:

- Alteração de atitudes, percepções, crenças e acções do pessoal docente e não docente;
- Currículo e plano de estudos perspectivados para a diversidade;
- Alteração dos estilos de aprendizagem, ensino e cultura favorecidos na escola;
- Respeito pelas diferentes línguas e dialectos;
- Revisão dos materiais didácticos, com introdução de elementos multiculturais;
- Alteração dos modelos de avaliação, tendo em conta outros elementos que não apenas as competências intelectuais;
- Valorização de uma outra cultura de escola e igual valorização das diversidades culturais no currículo oculto;
- Programas de aconselhamento que ajudem os alunos das minorias a fazer escolhas de carreira.

10. GORSKI, P., «The Challenge of Defining a Single "Multicultural Education"».

Como afirma Rosa (2002, p. 364) «não chega reformular apenas as práticas pedagógicas dos professores. A transformação da escola monocultural e elitista na escola “democrática”, implica o envolvimento de toda a actividade da escola e da comunidade educativa». É necessário implementar programas e materiais escolares com referências aos diversos grupos culturais presentes, promover o ensino das línguas maternas, adaptar/flexibilizar normas e regulamentos da escola às características e necessidades dos alunos de diferentes grupos étnico-culturais e formar os pais e os outros agentes educativos, de forma a melhorar a relação entre a escola e as famílias.

O currículo multicultural deve ser considerado por diversas razões: fornece pontos alternativos em relação aos conteúdos ensinados na maioria dos sistemas educacionais; fornece aos grupos étnicos minoritários uma visão inclusiva da História, das Ciências, etc; e, diminui os estereótipos, os preconceitos, o fanatismo e o racismo¹¹. Para Barbosa (o.c., p. 27) o currículo multicultural é o «conjunto de todas as aprendizagens que, de algum modo, contribuam para a promoção de interacções positivas entre os diferentes grupos culturais e étnicos presentes numa dada comunidade educativa», aprendizagens do domínio cognitivo, sócio-afectivo, aprendizagens que veiculam valores, atitudes e comportamentos positivos face à diversidade, assim como o conjunto de práticas organizacionais da escola.

Numa escola marcada pelos princípios da multiculturalidade, a criança deve descobrir o outro na alteridade e na semelhança, em relação e em comunicação. Deve desenvolver a capacidade de agir em matéria de direitos do homem e combater qualquer forma de discriminação, pela aprendizagem colectiva, pela aceitação das diferenças e reconhecimento das analogias, pelo desenvolvimento da comunicação, como forma de prevenir e resolver os conflitos. A escola deve, em suma, dar a conhecer aos jovens as diferentes culturas e permitir a transferência criadora de traços culturais diversos.

É de salientar aqui que, de acordo com o Relatório da Unesco coordenado por Delors (2003, pp. 83-85), «Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros» é um dos quatro pilares fundamentais da educação e também um dos seus maiores desafios.

11. WILSON, K., «Multicultural Education».

3. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL EM PORTUGAL

O facto de até ao início dos anos 90 a imigração para Portugal ser essencialmente realizada por indivíduos oriundos das antigas colónias portuguesas, e por isso serem indivíduos com ligações históricas e culturais muito próximas à sociedade portuguesa, terá possibilitado que o tema tivesse sido quase desconsiderado politicamente, sendo os imigrantes e os seus descendentes maioritariamente marcados pela exclusão.

O multiculturalismo, enquanto conjunto de princípios e práticas, foi praticamente inexistente em Portugal até aos anos 90. O facto de se considerar que os grupos étnicos minoritários não tinham as competências necessárias a uma boa inserção na sociedade levava a que não fizesse sentido qualquer investimento na manutenção das culturas de origem. A escola deveria, pelo contrário, fornecer os instrumentos que possibilitassem a sua rápida integração no sistema socio-económico da cultura dominante.

Só a consciencialização do falhanço das medidas assimilacionistas na educação é que permitiu que quer ao nível local, quer ao nível central, nos anos 90 fossem ensaiados os primeiros projectos de educação multicultural em Portugal. Com base nos princípios de que o conhecimento e o respeito pelas diferenças poderia combater o preconceito e preparar os indivíduos para a integração numa sociedade multicultural, perspectivou-se que os currículos passassem a incluir conteúdos relativos às minorias étnicas e que os professores adquirissem competência que os levassem a conhecer as diferentes culturas dos seus alunos. Desta forma, foram apoiados e desenvolvidos diversos projectos que, apesar de não deixarem de ter um carácter experimental, deixaram marcas relevantes nas escolas, nos agentes educativos e nos decisores políticos.

Assim, em 1991 foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, mais tarde designado Secretariado Entreculturas com o objectivo de «coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas que visam a educação para os valores de convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas» (cit. por ROSA, p. 360). Dois anos mais tarde, no âmbito do Secretariado Entreculturas, surge o Projecto de Educação Intercultural que visava promover a igualdade de acesso à educação, cultura e ciência, assim como considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas, principalmente através da formação de professores na área da educação intercultural. No mesmo ano nasce a Associação de Professores para a Educação Intercultural que tem tido

um papel bastante importante na formação de professores e no apoio a diversos projectos de investigação.

Durante esse período surgem, ainda, vários projectos de promoção de uma educação multi/intercultural, por iniciativa do poder central, e projectos académicos de ensino e investigação na mesma área.

De acordo com o levantamento feito pelo Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (1995), no âmbito do Projecto de Educação Intercultural, em meados dos anos 90 era praticamente inexistente a formação de docentes ao nível da educação multicultural. No mesmo levantamento, o domínio da língua portuguesa era apontado (pelos professores) como a principal razão do insucesso entre as minorias étnicas, embora só muito poucas escolas realizassem alterações curriculares para compensar as lacunas a esse nível. Cerca de metade dos professores inquiridos consideravam a presença de grupos étnicos na escola como um foco de conflitos que, no entanto, não alterava significativamente as suas representações em relação à existência de um clima positivo na escola. Por fim, alguns professores afirmavam ter alterado de alguma forma as suas práticas pedagógicas mas, praticamente, nenhuns referiam alterações aos critérios e instrumentos de avaliação, no quadro de uma escola marcada pelo pluralismo cultural.

Apesar de em Portugal termos uma educação escolar tradicionalista e monocultural, a Lei de Bases preconiza a igualdade de acesso e de sucesso escolares para todos os alunos e a Constituição da República defende o princípio da igualdade entre os cidadãos e atribui às escolas a função de corrigir as desigualdades económicas, sociais e culturais. Porém, a realidade dos alunos oriundos de minorias étnicas é bem diferente. Estudos de diversos autores demonstram uma distribuição desigual desses alunos ao longo dos diferentes anos de escolaridade, com maior concentração nos anos iniciais; um maior insucesso escolar; um abandono escolar precoce; e a multiplicação das dificuldades de conseguir emprego e perspetivação do futuro.

Actualmente, é crescente a diversificação cultural nas escolas. Cada vez mais é sentida a necessidade de acolher alunos estrangeiros e nacionais com vivências sócio-culturais diferentes. Entre as alterações que são exigidas para que se criem escolas verdadeiramente multiculturais encontramos:

- necessidade de facultar o ensino do português como língua não materna;

- promover a auto-estima e a auto-imagem dos alunos;
- promover a partilha de conhecimentos, valores e culturas;
- incentivar a reflexão sobre a diversidade cultural e sobre os elementos que lhes são comuns;
- incentivar a abordagem de conteúdos educativos referentes às diferentes culturas;
- em suma, potenciar a diversidade e as relações interculturais (cfr. Ferreira, 2003, p. 100).

A necessidade de uma educação multicultural justifica a aposta na formação de professores que, na sua maioria, ou têm opções claramente monoculturais, de passivismo, ou de paternalismo face às diversidades. Respostas educativas uniformizadas para alunos diversificados parecem contribuir fortemente para o insucesso e a exclusão (cfr. Stoer e Cortesão, 1999, pp. 57-58). No entanto, uma grande parte dos professores considera, ainda, que, perante a diversidade, a uniformização do discurso, dos métodos e dos currículos pela cultura dominante é a melhor forma de combater o insucesso. Outros professores «naturalizam a diversidade», não a considerando um problema a ter em conta na prática educativa. Por fim, são ainda poucos os que reconhecem as diferenças e tentam intervir de modo a promover interacções entre as diferentes culturas (cfr. Leite, 1996, pp. 63-65).

Como constata Carlinda Leite, «as estratégias que os professores desenvolvem estão intimamente relacionadas com o paradigma em que conscientemente se situam ou que, de forma implícita orientam a sua actuação» (ibid., p. 67).

Em relação à formação dos professores, de acordo com Vieira, «para se ter consciência da multiculturalidade na sala de aulas, é preciso estar-se sensível para observar, para ouvir e para investigar os alunos com que se trabalha» (1999, p. 152). O professor deve investigar para agir, deve valorizar as experiências e a pessoa do aluno (o aluno torna-se significativo para o professor), deve tirar partido da diversidade para criar contextos de interculturalidade, deve construir a «ponte entre os saberes quotidianos e o currículo escolar» e, para isso, é fundamental que o professor tenha formação em antropologia social e cultural.

Segundo Hussen, «é mais fácil pôr em prática a política social do que a educativa» (cit. por Leite, o.c., p. 65) porque a escola é uma organização social fortemente institucionalizada. No entanto, Leite (o.c., p. 65)

salienta que é possível mudar a escola em Portugal substituindo os princípios da escola selectiva pelos de uma «escola para todos», sendo que para isso não é só necessário mudar as políticas mas, essencialmente, fornecer formação aos professores.

Stoer e Cortesão (o.c., p. 59) de alguma forma nos tornam mais optimistas em relação ao despontar de uma nova escola e de um novo conceito de educação em Portugal:

«É toda a problemática (ou não será antes riqueza) que decorre de, nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e sub-urbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural».

Sendo a sociedade portuguesa cada vez mais multicultural, no sentido descritivo do termo, o desenvolvimento de políticas educativas multiculturais deveria ser encarado como prioritário. Mas a escola é, como já vimos, depositária e reprodutora de ideais de vida e de modelos de interacção e desenvolvimento social. Assim, o abrandamento actual das políticas educativas multiculturais não deverá ser senão o reflexo do ostracismo dos grupos sociais dominantes em relação à cultura dos grupos étnicos minoritários que em Portugal tardam em ser reconhecidos enquanto cidadãos de pleno direito.

4. INTEGRAÇÃO ESCOLAR DOS FILHOS DOS IMIGRANTES DE LESTE

Independentemente da sua situação, o estado português e a Constituição por que se gere, garantem a aplicação da Declaração Universal dos Direitos dos Homem e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, principalmente no que concerne à prestação dos cuidados de saúde e ao acesso à educação. Desta forma, nenhuma criança residente em Portugal poderá ser privada da frequência das escolas públicas ou privadas, em igualdade de direitos com os filhos dos cidadãos de nacionalidade portuguesa.

Assim sendo, não será de estranhar que, paralelamente ao aumento massivo de imigrantes em Portugal, tenhamos assistido, nos últimos anos a um aumento significativo de crianças de origem estrangeira a frequentar as escolas portuguesas. A estes alunos, o Estado garante um conjunto de apoios educativos que visam a superação de dificuldades de

integração no sistema educativo português, nomeadamente ao nível do apoio na aprendizagem da língua portuguesa, ao nível da diversificação e adaptação curricular¹².

Segundo informações provisórias não validadas, gentilmente cedidas pelo GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo) do Ministério da Educação, no ano lectivo de 2002/2003, frequentavam o ensino pré-escolar, básico e secundário regular 82 065 alunos de nacionalidades estrangeiras, dos quais 1214 ucranianos, 593 moldavos, 513 romenos e 451 russos.

Quadro 7 – Alunos matriculados no ensino regular, segundo o nível de ensino, por grupo cultural/nacionalidade

Ano lectivo 2002/2003 – Dados provisórios não validados

Continente

	Educação pré-escolar	Ensino básico				Ensino secundário
		Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
Alunos matriculados no ensino regular (a):	235 208	1 058 118	464 697	251 360	342 061	250 692
Dos quais, pertencentes ao grupo cultural/nacionalidade:						
«Ex-emigrante»	682	6389	2243	1703	2443	1825
«Etnia cigana»	734	6389	5578	662	149	11
«Angola»	1312	8700	4593	1858	2249	1778
«Brasil»	861	4134	2047	885	1202	895
«Cabo Verde»	1455	7668	4505	1543	1620	986
«Guiné-Bissau»	377	2959	1565	693	701	647
«Índia»	181	650	352	133	165	41
«Paquistão»	15	31	18	8	5	2
«Macau»	31	166	49	46	71	56
«Moçambique»	191	1125	585	218	322	288
«S. Tomé e Príncipe»	231	1859	968	429	462	403
«Timor»	23	133	61	25	47	45
«Ucrânia»	301	843	509	158	176	70
«Moldávia»	128	441	260	81	100	24

[continua]

12. Previstas no ensino básico no Decreto-Lei n.º 6/2001.

(continuação)

	Educação pré-escolar	Ensino básico				Ensino secundário
		Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
Dos quais, pertencentes ao grupo cultural/nacionalidade:						
«Roménia»	107	391	252	76	63	15
«Rússia»	79	317	154	69	94	55
«República Popular da China»	85	410	196	110	104	42
«União Europeia (estrangeiros)»	1285	8440	2383	2289	3768	2986
«Outra nacionalidade»	1708	8743	2523	2675	3545	2322

Fonte: GIASE do Ministério da Educação

São ainda muito reduzidos os dados em relação ao processo de integração das crianças filhas de imigrantes da Europa de leste na sociedade portuguesa e na escola, em particular. No entanto, é usual ouvir os professores referirem-se a estes alunos como alunos altamente motivados para a escola, trabalhadores e persistentes, com um elevado grau de conhecimentos em algumas áreas científicas e que, apesar das dificuldades iniciais, facilmente aprendem a comunicar na língua portuguesa. A essas mesmas conclusões chegaram os investigadores José Palma Rita e Paula Lopes Rita, num estudo exploratório realizado em 2003, através do qual se procurou identificar, caracterizar e analisar os constrangimentos colocados à escola com o afluxo de alunos filhos de imigrantes de leste, em particular na região do Alentejo¹³: «alunos com expectativas elevadas relativamente à escola, sendo o mérito um dos valores face ao desempenho escolar; níveis de aprendizagem médios elevados com maior incidência nas áreas das artes, ciências, tecnologias e matemática. A Língua portuguesa é a maior dificuldade, principalmente na expressão escrita e conhecimento explícito da língua, não se revelando tanto na expressão e compreensão oral».

Sobre este assunto, será interessante registar as palavras de um aluno do ensino secundário de origem ucraniana (Stanislav, 16 anos) que afirmou ao jornal JRS Notícias¹⁴ que «aqui o ensino é mais fácil, o que está

13. Rita e Rita, (2004), «A Escola no caminho da fixação dos imigrantes de Leste no interior do país. Constrangimentos e desafios», in **Revista Sociedade e Trabalho**, n.º 19/20, Lisboa, DEEP-MST.

14. JRS Notícias – Número 6, Abril e Junho 2004 [Boletim Trimestral do Serviço Jesuíta aos Refugiados – Portugal].

a estudar agora (10.º ano) aprendeu na Ucrânia no 7.º, a Matemática por exemplo... Lá também tinha muitos trabalhos de casa, aqui nem por isso, se estudares tudo bem, se não o fizeres ninguém se preocupa... na Ucrânia há mais disciplina e os professores são mais rigorosos». No mesmo artigo se refere que Nadezhda, de 9 anos, irmã de Stanislav, «é quase sempre a primeira ou a segunda no aproveitamento escolar e gosta muito de Matemática. Ainda tem alguma dificuldade no português, não na fala, mas na escrita, principalmente nos ditados».

Apesar do sucesso escolar que parece ser apanágio deste grupo de alunos, a decisão da vinda dos filhos para Portugal é muitas vezes adiada ou até posta de parte por alguma desconfiança que os pais têm em relação ao sistema educativo português.

Resumo

A diversidade cultural que caracteriza as sociedades ocidentais actuais suscitou a emergência de novos paradigmas na educação, nomeadamente a educação multicultural e intercultural. Neste capítulo começámos a nossa reflexão pela compreensão destes novos conceitos e modelos educativos.

No ponto seguinte, procurámos entender as implicações desses novos modelos educativos no desenvolvimento dos currículos escolares e nas práticas educativas.

As políticas e as práticas multiculturais desenvolvidas em Portugal foram, também, tratados neste capítulo, tendo sido expostas as mais importantes medidas tomadas nos últimos anos com vista à promoção de uma educação multi/intercultural nas escolas portuguesas.

O último ponto tratado neste capítulo diz respeito à integração escolar dos filhos dos imigrantes de leste nas escolas portuguesas, sendo apresentados aqui alguns dados referentes a essa mesma integração.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA

1.1. OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO

1.1.1. Problemática

O presente trabalho desenvolve-se no âmbito das Relações Interculturais, em torno do tema: *A Escola e a Escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste.*

A questão de partida que orientou a nossa investigação foi a seguinte:

Quais as representações que os imigrantes da Europa de leste têm da escola portuguesa e dos processos de escolarização que os seus filhos aí desenvolvem?

1.1.2. Justificação do estudo

Os fluxos imigratórios para Portugal não são casos isolados mas inscrevem-se na dinâmica migratória actual, na Europa e no Mundo. Este é um fenómeno que se prende com a existência de grandes disparidades entre países, a migração é provocada pela economia, pela degradação do ambiente, pela política, pelos conflitos ou por vários destes factores conjugados.

Actualmente estima-se que cerca de 2% da população mundial (100 milhões) resida fora do seu país de origem. Assiste-se a um aumento generalizado das migrações, fenómeno a que não serão estranhos os processos de globalização e as facilidades de comunicação e transportes permitidas pelas novas tecnologias, ao mesmo tempo que se diversificam as origens e os destinos.

Portugal é um país marcado por migrações permanentes, quer migrações internas, quer a saída e a entrada de indivíduos no território nacional.

Calcula-se que o número actual de imigrantes da Europa de leste em Portugal, legais e em situação ilegal, ascenda a mais de 200 mil, principalmente provenientes da Ucrânia, da Moldávia, da Roménia, da Rússia, da Bulgária e da Bielorrússia. Esta nova vaga de imigrantes deveu-se,

sobretudo, ao facto de, com a queda dos regimes do bloco socialista, as economias e as sociedades desses países atravessarem profundos processos de reestruturação. Para além disso, o encerramento das fronteiras dos países do centro e norte da Europa, a par do crescimento económico e as cíclicas faltas de mão-de-obra no sector secundário das economias dos países do sul, como Espanha e Portugal, tornou o nosso país um destino apetecido ou de recurso para milhares de cidadãos desses territórios.

Desta forma, estamos actualmente perante um novo tipo de imigrantes, na sua maioria com um elevado grau de instrução que, devido quer às dificuldades que têm no domínio da língua portuguesa, quer às disponibilidades existentes, acabam por encontrar trabalho nos sectores menos procurados pelos cidadãos nacionais, na construção civil, nos trabalhos domésticos ou na agricultura.

Sendo na sua maioria imigrantes laborais que aproveitam situações conjunturais de desenvolvimento económico, muitos destes imigrantes terão já regressado aos seus países de origem ou procurado novos rumos migratórios. Porém, são ainda muitos os que permanecem no nosso país. Tal, tem levado a que cheguem às nossas escolas milhares de alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste que têm revelado uma maneira de estar e de conceber a escola e a escolarização de forma distinta dos jovens portugueses. Apesar das dificuldades linguísticas, a opinião corrente é de que estes alunos revelam atitudes muito positivas face à escola e às aprendizagens, atingindo rapidamente os objectivos que lhes são propostos. A tal não será alheio o facto de, na sua maioria, já terem tido experiências de escolarização nos países de origem e serem oriundos de famílias altamente escolarizadas.

Tendo em conta que,

1. «a família surge como o primeiro e o principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais» *(Diogo, 1998, p. 41)*;
2. «o modo como os pais exercem influência sobre os filhos, ou seja o seu estilo educativo, define-se a partir de quatro aspectos: as dificuldades/objectivos que privilegiam na educação do seu filho; os métodos/estratégias pedagógicas que utilizam; a estruturação (diferenciação) de papéis existentes na família e a forma como coordenam estas tarefas com os agentes educativos» *(Sousa, 1998, p. 136)*;

3. «os objectivos educativos dos diferentes grupos culturais em presença na instituição [escolar] são naturalmente diferentes» (Diogo, o.c., p. 73);
4. as diferenças nos êxitos escolares, entre crianças de grupos sócio-culturais distintos, pode ser encontrada nos diferentes valores, saberes e estilos educativos parentais (cfr. Duru-Bellat, 1992, p. 164).

parece-nos importante conhecer as representações que os imigrantes de leste têm da escola e do processo de escolarização. Ou seja, o que pretendemos perceber é quais são as suas expectativas face à escola e às aprendizagens, como desenvolvem, no nosso país, os projectos educativos familiares e a forma como os enquadram nos seus projectos de vida.

1.1.3. Questões e objectivos de investigação

Foram identificadas as seguintes questões que orientaram a nossa investigação, nomeadamente a recolha de dados:

- Quais as dimensões do conceito de educação que são mais valorizadas pelos imigrantes da Europa de leste?
- Como valorizam a escola nos seus projectos de vida?
- Quais os constrangimentos e pontos fortes que identificam no desenrolar da escolarização em Portugal?
- A que níveis consideram a sua participação na escola e no processo educativo?
- Quais as suas imagens em relação à organização das escolas portuguesas?
- De que forma a escolarização em Portugal se insere nos seus projectos/percursos migratórios?
- Quais as diferentes atitudes dos imigrantes oriundos dos países da Europa de leste face à escola e aos seus intervenientes?

Tendo em conta a temática do estudo, foram considerados como objectivos da investigação:

- Perceber as dimensões do conceito de educação que os imigrantes da Europa de leste mais valorizam;

- Identificar as suas atitudes em relação à escola e às aprendizagens;
- Elencar as imagens que têm da escola portuguesa;
- Perceber até que ponto os valores, os princípios e os traços culturais dominantes que orientam o sistema educativo português estão em concordância com os deles;
- Saber de que forma os projectos educativos familiares que desenvolvem em Portugal funcionam como reforço dos seus projectos de vida;
- Identificar as diferenças em relação a estas questões nos grupos étnicos abrangidos pelo presente estudo.

1.1.4. Limitações do estudo

No desenrolar da nossa investigação, tivemos em conta as seguintes limitações:

- As questões linguísticas que poderiam vir a ser um obstáculo à realização quer de entrevistas, quer de questionários para recolha de dados;
- A dispersão das comunidades de imigrantes de leste, alguns estabelecidos em zonas rurais de mais difícil acesso;
- O período de tempo em que decorre a investigação e as próprias competências científicas do investigador.

1.2. TIPO DE ESTUDO

Através do presente estudo, pretendemos levar a efeito uma investigação básica de tipo descritivo, utilizando uma metodologia que nos permitisse recolher informações sobre as representações e atitudes dos imigrantes de leste face à escola e à escolarização em Portugal.

«Esta área da investigação implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito. Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real. A informação recolhida

pode dizer respeito, por exemplo, a atitudes, opiniões, dados demográficos, condições e procedimentos.» (Carmo e Ferreira, 1998, p. 213).

1.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

1.3.1. O questionário

Com vista a verificar o que pensam os alunos filhos dos imigrantes de leste sobre a sua escolarização em Portugal, utilizámos um questionário, onde aplicámos diversos tipos de questões, preferencialmente, de resposta estruturada.

Na construção do questionários tivemos em conta diversos critérios, todos de igual importância para a obtenção dos resultados que pretendíamos: «o tipo de dados pretendidos»; «a flexibilidade das respostas», «o tempo para preenchimento»; «as distorções potenciais das respostas»; e «a facilidade de atribuição de cotações» (cfr. Tuckman, 1994, pp. 324-325).

Dado que todas as respostas foram objecto de tratamento estatístico e como tal careciam de ser codificadas, as questões com respostas de tipo semi-estruturado foram utilizadas em número reduzido e apenas quando se solicitava uma resposta directa. Optámos, assim, por utilizar questões com resposta com espaços a preencher, nomeadamente de caracterização dos respondentes e de identificação das áreas mais e menos fortes dos conhecimentos.

Um grupo importante de questões aplicadas no questionário foi de resposta por escala, permitindo, assim, que os respondentes exprimissem «a sua aprovação ou rejeição relativamente a uma afirmação-atitude» (Tuckman, o.c., p. 313). Para além deste tipo de questões, foram, ainda aplicadas outras de resposta por listagem e de resposta por categorias.

O questionário foi sujeito a um teste, em que participaram quatro alunos da Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de Vale de Milhaços – Seixal, o que permitiu verificar da adequação das questões apresentadas.

1.3.2. Análise estatística

Os questionários foram objecto de análise de estatística descritiva. Para o efeito, utilizámos o programa Excel e as ferramentas de análise esta-

tística desenvolvidas pelo ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho, tendo sido solicitada e concedida a respectiva autorização de utilização, pela Presidente do instituto, a Prof. Doutora Conceição Alves Pinto.

Fundamentalmente, construímos e apresentámos as tabelas de frequência referentes às questões apresentadas no questionário e, quando foi caso disso, dos dados recodificados. Aplicámos o teste do χ^2 e quando se verificam variações estatisticamente significativas são apresentadas as respectivas tabelas de contingência e os resultados do teste.

1.3.3. A entrevista

Como é sabido, a entrevista é uma técnica de recolha de dados que permite o acesso às representações mais pessoais dos sujeitos, apesar de, tal como todas as outras técnicas, estar sujeita a distorções e acarretar problemas logísticos consideráveis. Porém, considerámos ser este o instrumento de recolha de dados a utilizar para recolhermos dados sobre a opinião dos imigrantes de leste sobre as escolas e o sistema de ensino em Portugal, assim como, sobre os processos de escolarização vividos pelos seus filhos.

A entrevista semi-directiva e semi-estrurada, permitiu aos entrevistados exporem as suas ideias livremente.

O inquérito por entrevista foi testado na primeira vez que foi realizado e adaptado às características de cada um dos entrevistados, não descurando os objectivos que foram estabelecidos e que mais à frente serão apresentados.

As entrevistas foram realizadas individualmente, à excepção da realizada a um casal ucraniano, nas casas dos entrevistados ou num espaço disponibilizado na escola dos seus filhos.

A duração de cada entrevista variou entre 35 a 45 minutos, tendo o entrevistador anteriormente apresentado, exposto os objectivos do seu trabalho e criado um ambiente confortável de confiança entre os envolvidos.

Tal como nos questionários, nas entrevistas foi respeitado o anonimato, pelo que os entrevistados apenas foram identificados pelo seu nome próprio.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

1.3.4. Análise de conteúdo

Este método de análise de dados foi aplicado na análise das entrevistas, pela «possibilidade de tratar de forma metódica informações» (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 225), produzindo inferências sobre as representações dos imigrantes da Europa de Leste em relação à escola e à escolarização dos seus filhos em Portugal.

As entrevistas constituíram, assim, o *corpus*¹⁵ da nossa análise.

Após a conclusão das entrevistas, produzimos uma grelha, onde foram definidas categorias e subcategorias de análise, assim como as unidades de análise correspondentes. Na construção desta grelha tivemos em conta quer os objectivos que foram definidos para a realização das entrevistas, quer o conteúdo destas.

Assim, foram definidas as seguintes categorias e subcategorias de análise conteúdo:

1. Caracterização dos entrevistados
 - a. Sexo
 - b. Idade
 - c. Nacionalidade
 - d. Número de filhos
 - e. Habilitações literárias
 - f. Profissão no país de origem
 - g. Profissão em Portugal
2. Percurso Migratório
 - a. Motivações para partir
 - b. Escolha de Portugal como país de destino
 - c. Conhecimentos/informação sobre Portugal
 - d. Organização da partida e viagem
 - e. Acolhimento
 - f. Dificuldade de inserção
3. Reagrupamento familiar
 - a. Condições para a concretização do reagrupamento
4. Representações em relação aos restantes actores sociais
 - a. Da mesma nacionalidade
 - b. Portugueses
 - c. Imigrantes de diferentes nacionalidades

15. «Conjunto de documentos escolhidos para se proceder posteriormente à Análise de Conteúdo» (Carmo e Ferreira, 1998, p. 254).

5. Integração dos filhos na escola
 - a. Ano de escolaridade
 - b. Dificuldades de integração
 - c. Domínio da língua portuguesa
 - d. Apoios educativos
6. Representações da escolarização em Portugal
 - a. Sucesso educativo
 - b. Convivência com os colegas
 - c. Convivência com os professores
 - d. Participação/acompanhamento das actividades escolares
 - e. Desenvolvimento das aprendizagens (comparação com país de origem)
7. Expectativas de futuro
 - a. Em relação à escolarização
 - b. Em relação ao retorno ou inserção

Na análise de conteúdo das entrevistas procurámos, em primeiro lugar, explorar e descrever as ideias apresentadas pelos entrevistados, não descorando a frequência com que referiram, nas suas respostas, determinadas categorias.

1.4. ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

Num primeiro momento foi realizada uma entrevista exploratória, pouco estruturada, junto a uma representante do Serviço Jesuíta aos Refugiados, Dra. Rita Raimundo – Coordenadora dos Cursos de Português para Estrangeiros. Através desta entrevista procurámos consolidar a nossa problemática.

Esta entrevista foi fundamental para a construção do guião da entrevista realizada aos imigrantes de leste e para a construção do guião do inquérito por questionário realizado junto dos alunos. A partir daqui, tornou-se mais fácil a identificação e selecção dos indicadores de recolha de dados que viria, a dar resposta às nossas questões de investigação.

1.5. ESPAÇO E TEMPO DE RECOLHA DE DADOS

Os questionários aos alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste foram realizados durante os meses de Abril, Maio e Junho de 2005.

Responderam a este questionário alunos dos distritos de Lisboa, Santarém, Setúbal e Leiria, das escolas que a seguir se apresentam:

- Agrupamento de Escolas de Alcobertas (Rio Maior);
- Agrupamento de Escolas de Pernes;
- Escola Básica Integrada de Bucelas;
- Escola Básica Integrada Dr. Fernando Casimiro Pereira da Silva (Rio Maior);
- Escola Básica Integrada Marinhas do Sal (Rio Maior);
- Escola do 1.º ciclo do E. B. N.º 2 da Damaia;
- Escola do 1.º ciclo do E. B. N.º 3 de Oeiras;
- Escola do 1.º ciclo do E. B. de Almada;
- Escola do 1.º ciclo do E. B. de Monte Estoril;
- Escola do 1.º ciclo do E. B. N.º 1 de Monte Estoril;
- Escola do 1.º ciclo do E. B. N.º 1 de Paço de Arcos;
- Escola do 1.º ciclo do E. B. N.º 3 de Paço de Arcos;
- Escola do 1.º ciclo do E. B. N.º 1 do Pragal (Almada);
- Escola do 1.º ciclo do E. B. S.Domingos (Santarém);
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. António Gedeão (Odivelas);
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. Conde de Oeiras (Oeiras);
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. D. João II (Santarém);
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. D. Leonor de Lencastre;
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. de Corroios;
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. de Pombais (Odivelas);
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. de Ribamar;
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. de Santa Iria (Tomar);
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. de Vale de Milhaços (Seixal);
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. do Monte de Caparica;
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. José Afonso (Alhos Vedros - Moita);
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. Mem Ramirez (Santarém);
- Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do E. B. Pinhal de Frades (Seixal);

- Escola Secundária Azevedo Neves (Damaia);
- Escola Secundária de Carcavelos;
- Escola Secundária Emídio Navarro (Almada);
- Escola Secundária de Miraflores;
- Escola Secundária do Monte de Caparica;
- Escola Secundária Eça de Queirós (Lisboa);
- Escola Secundária Henriques Nogueira (Torres Vedras);
- Escola Secundária Rainha D. Amélia (Lisboa);
- Escola Secundária Rainha D. Leonor (Lisboa);
- Escola Secundária Sta. Maria do Olival (Tomar).

A distribuição e recolha destes questionários foram realizadas pelo mestrando e por professores, membros dos órgãos de gestão e dirigentes sindicais nas escolas supracitadas.

As entrevistas aos imigrantes da Europa de Leste foram realizadas nos meses de Maio, Junho e Setembro de 2005. Estas foram realizadas pelo próprio mestrando a imigrantes residentes nos distritos de Lisboa e Setúbal.

1.6. POPULAÇÃO-ALVO

A população sobre o qual incidiu o presente estudo foi o grupo dos imigrantes da Europa de Leste instalados em Portugal, independentemente do seu estatuto legal, que tivessem filhos a frequentar o ensino oficial básico ou secundário, e os seus próprios filhos, desde que estivessem nas condições atrás referidas.

À partida considerámos incluídos neste grupo todos os imigrantes oriundos dos países que faziam anteriormente parte do bloco de leste, sendo que pelo seu número nos interessámos particularmente pelos ucranianos, os moldavos, os romenos e os russos.

1.7. AMOSTRA

Dada a utilização de técnicas diferenciadas de recolha de dados e tendo em conta os objectivos que nos propusemos, seleccionámos dois grupos de amostragem distintos.

Os questionários foram respondidos por 153 alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste, que frequentavam escolas públicas portuguesas dos ensinos básico e secundário, em regime normal e diurno. Dada a dispersão desses alunos foi necessário abranger um grande número de escolas e contar com a ajuda dos professores, quer na distribuição, quer, em alguns poucos casos, na leitura e compreensão das questões apresentadas, quando os respondentes foram alunos dos primeiros anos do ensino básico.

Por outro lado, entrevistámos 6 imigrantes da Europa de Leste, sendo 3 da Ucrânia, 2 da Moldávia e 1 da Rússia.

1.8. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

1.8.1. O questionário

Através do inquérito por questionário que foi respondido pelos alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste pretendíamos:

- caracterizar, do ponto de vista sociológico e cultural, os alunos filhos de imigrantes de Leste;
- verificar as condições em que se processou a integração nas escolas portuguesas;
- esclarecer sobre as suas formas de valorização da escola enquanto instituição;
- apontar as principais dificuldades e pontos fortes em relação à aprendizagem;
- registar as suas representações em relação às causas do sucesso/insucesso escolares;
- registar as principais diferenças encontradas em relação à sua escolarização no país de origem;
- caracterizar as relações com os restantes elementos da comunidade escolar em que estão inseridos;
- conhecer as suas expectativas de futuro.

Assim, foram formuladas 26 questões, a partir do guião que a seguir se apresenta:

Objectivos	Variáveis	Questões
Caracterizar os alunos filhos de imigrantes de Leste	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Sexo - Nacionalidade - Ano de escolaridade - Tempo de permanência em Portugal - Momento da vinda em relação à vinda dos pais 	1, 2, 3, 4, 5 e 6
Verificar as condições em que se processou a integração nas escolas portuguesas	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de escolarização no país de origem e integração no sistema português - Apoio dos pais - Apoios educativos 	7, 8, 9, 10, 11 e 12
Apontar as principais dificuldades e pontos fortes em relação à aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas fortes - Dificuldades - Desempenho ao nível da língua portuguesa 	13, 14, 15, 16 e 17
Registar as suas representações em relação às causas do sucesso/insucesso escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Características pessoais - Esforço pessoal - Condicionantes externas - Aprendizagens realizadas no país de origem 	18 e 19
Esclarecer sobre as suas formas de valorização da escola enquanto instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Funções da escola <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer • Fazer • Viver com os outros • Ser 	20
Registar as principais diferenças encontradas em relação à sua escolarização no país de origem	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos de ensino/aprendizagem - Recursos - Facilidade na aprendizagem dos conteúdos - Disciplina/comportamento 	23

(continua)

(continuação)

Objectivos	Variáveis	Questões
Caracterizar as relações com os restantes elementos da comunidade escolar em que estão inseridos	Relações com – Colegas/amigos – Professores – Funcionários	21, 22 e 24
Conhecer as suas motivações e expectativas de futuro	– Conclusão ou não dos estudos em Portugal – Fixação ou retorno	25 e 26

Para a construção do questionário em muito contribuiu a consulta de alguns autores, nomeadamente em relação à atribuição causal do sucesso/insucesso escolar, o trabalho de Alves Pinto, Formosinho e Vala (1986), e em relação às representações das funções da escola, o texto da UNESCO, «Educação um Tesouro a Descobrir», coordenado por Delors (2003).

1.8.2. A Entrevista

Para a construção do guião da entrevista aos imigrantes da Europa de Leste estabelecemos os seguintes objectivos:

- Caracterizar o entrevistado;
- Descrever o seu percurso migratório;
- Explicitar os processos de reagrupamento familiar;
- Enunciar os mecanismos de integração dos seus filhos no sistema educativo português;
- Compreender as expectativas em relação à escolarização dos seus filhos em Portugal.

As entrevistas realizaram-se a partir do guião que se apresenta de seguida, onde se indicam os objectivos, as variáveis e as respectivas questões:

Objectivos	Variáveis	Questões
Caracterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - nome - nacionalidade - sexo - idade - estado civil - filhos - habilitações literárias - formação profissional - profissão no país de origem - profissão em Portugal - localidades de residência e/ou trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Como se chama? (só 1.º nome) - De onde é? - Qual a sua idade? - Quais as suas habilitações literárias? - Tem algum curso profissional? Qual? - Que profissão tinha no seu país? - E que profissão tem em Portugal? - Em que localidade vive? E em que localidade trabalha?
Descrever o seu percurso migratório	<ul style="list-style-type: none"> - motivações para partir - factores que motivaram a escolha de Portugal como destino - canais de informação disponíveis/utilizados sobre o país - partida e viagem - chegada e instalação no país - dificuldades/facilidades de inserção - relacionamento com os restantes grupos da sociedade portuguesa (portugueses e imigrantes de outras nacionalidades) - reagrupamento familiar - fixação ou regresso 	<ul style="list-style-type: none"> - O que o levou a partir do seu país? - Quais as razões que o levaram a escolher Portugal? - O que sabia/conhecia de Portugal? - Como tomou conhecimento da situação em Portugal? - Quem/como organizou a sua partida para Portugal? - Ao chegar a Portugal tinha alguém conhecido a acolhê-lo? Quem? - Onde se instalaram? - Já tinham trabalho? Se não, foi fácil arranjar trabalho? - Como arranjaram trabalho?

(continua)

(continuação)

Objectivos	Variáveis	Questões
<p>Descrever o seu percurso migratório (cont.)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais dificuldades que sentiram ao chegar a Portugal? - Tem amigos portugueses? - Qual a sua opinião em relação aos portugueses? - Conhece ou tem amigos do seu país em Portugal? Que tipo de relacionamento em com eles? - E com imigrantes de outras nacionalidades? - Como se realizou a vinda da sua família para Portugal? Quem veio 1.º ou vieram todos juntos? - Pensa ficar em Portugal ou regressar o mais rapidamente possível ao seu país?
<p>Explicitar os processos de reagrupamento familiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ordem de chegada e processo de reagrupamento - condições para que o reagrupamento se verifique - filhos (idades; níveis de escolarização no país de origem) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se não vieram todos juntos, quando vieram os filhos? Quais as condições que tiveram de ser garantidas para eles virem? - Quantos filhos têm? Estão todos em Portugal? - Que idade têm os seus filhos (que estão em Portugal)? - Frequentaram a escola no seu país? Quantos anos?
<p>Enunciar os mecanismos de integração dos seus filhos no sistema educativo português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ano que frequenta(m) em Portugal - dificuldades/facilidades de integração na escola - dificuldades na aquisição de competências ao nível da língua portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Que ano(s) de escolaridade frequentam em Portugal? - Quais as principais dificuldades que eles têm na escola em Portugal?

(continua)

(continuação)

Objectivos	Variáveis	Questões
<p>Enunciar os mecanismos de integração dos seus filhos no sistema educativo português (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - apoios sociais e educativos - áreas científicas preferenciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Os filhos tiveram muita dificuldade em aprender o português? Tiveram apoios? Quais? - Quais as disciplinas de que eles gostam mais?
<p>Compreender as expectativas em relação à escolarização dos seus filhos em Portugal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - representações dos pais em relação à integração dos seus filhos na escola portuguesa <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da convivência escolar (com colegas e professores) • ao nível das aprendizagens • ao nível do seu sucesso/insucesso escolar) - participação e acompanhamento das actividades escolares dos filhos - participação ao nível da tomada de decisões, em relação ao percurso escolar e à integração dos seus filhos na escola - representações em relação à concretização das aprendizagens em Portugal <ul style="list-style-type: none"> • diferenças com o país de origem - expectativas em relação a uma escolarização até níveis médios/ superiores ou integração rápida dos filhos no mercado de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que eles são bons alunos? Porquê? - Acha que eles têm um bom relacionamento com os colegas e com os professores? - Considera que eles têm sido apoiados nas suas dificuldades? Como? - Costuma ir à escola do seu filho? - Se sim, quando? E fazer o quê? - Acha que o ensino em Portugal é mais fácil ou mais difícil que no seu país? - Quais as principais diferenças que encontra entre as escolas dos dois países? - Até que nível gostava que os seus filhos frequentassem a escola? - Gostava mais que eles terminassem o seu curso em Portugal ou no seu país? Porquê?

(continua)

(continuação)

Objectivos	Variáveis	Questões
Compreender as expectativas em relação à escolarização dos seus filhos em Portugal (cont.)	– expectativas de futuro <ul style="list-style-type: none"> • conclusão ou não dos estudos em Portugal • inserção ou retorno 	

De salientar a importância que os trabalhos de Rocha Trindade tiveram na elaboração deste guião, principalmente no que se refere ao modelo de descrição dos percursos migratórios e de reagrupamento familiar dos entrevistados.

2. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

2.1. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Responderam ao nosso questionário 153 indivíduos. Os respondentes foram questionados no contexto escolar, tendo a sua selecção sido realizada com base nos critérios anteriormente referidos, ou seja, serem alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste a frequentar as escolas públicas portuguesas, dos ensinos básico e secundário, em regime normal e diurno.

São seguidamente apresentados os dados recolhidos através do questionário.

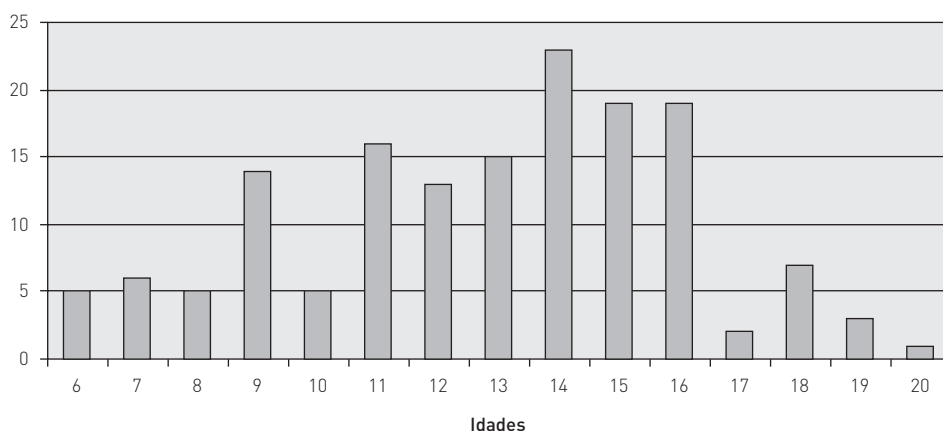
2.1.1. Características individuais dos respondentes

2.1.1.1. Idade

Através dos questionários, procurámos, em primeiro lugar, identificar as características dos respondentes.

No gráfico que se apresenta de seguida podem ser observadas as idades dos alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste que constituíram a nossa amostra.

Gráfico I – Distribuição dos respondentes por idades



Moda = 14 anos
Média = 12,83

A idade dos respondentes varia entre os 6 e os 20 anos, sendo que a moda são os 14 anos e a média de idades se situa nos 12,83.

Tendo como único objectivo operacionalizar o tratamento estatístico dos dados recolhidos, dividiu-se a amostra por 3 grupos etários, com intervalos entre os 6 e 11 anos, os 12 e 14 anos e os 15 e 20 anos.

Quadro I – Distribuição dos respondentes por grupo etário

Grupo Etário	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
6-11	51	33%
12-14	51	33%
15-20	51	33%
Totais	153	100%

2.1.1.2. Ano de Escolaridade

No quadro que se segue poderemos verificar a distribuição dos respondentes pelos anos de escolaridade que frequentavam à altura da realização dos questionários.

Quadro II – Distribuição dos respondentes pelo ano de escolaridade que frequentam

Ano de Escolaridade	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
1	9	6%
2	11	7%
3	10	7%
4	6	4%
5	19	12%
6	11	7%
7	24	16%
8	17	11%
9	15	10%
10	21	14%

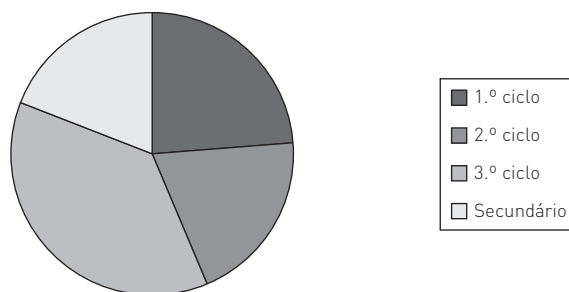
(continua)

(continuação)

Ano de Escolaridade	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
11	5	3%
12	3	2%
Não respostas	2	1%
Totais	153	100%

Como se observa no gráfico que a seguir é apresentado, a maioria dos respondentes encontrava-se a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico.

Gráfico II – Distribuição dos respondentes por níveis de ensino

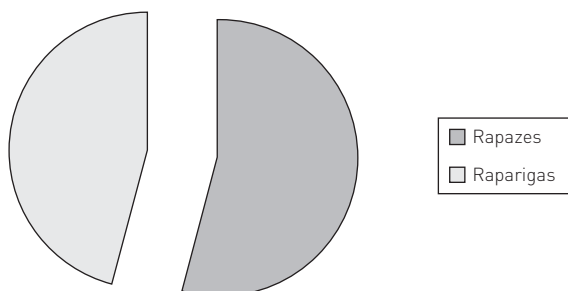


2.1.1.3. Sexo

Através do quadro e do gráfico que se seguem, verificámos que a distribuição dos respondentes por sexo é quase idêntica, com uma ligeira vantagem para o grupo dos rapazes.

Quadro III – Distribuição dos respondentes por sexo

Sexo	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Rapaz	83	54%
Rapariga	70	46%
Totais	153	100%

Gráfico III – Distribuição dos respondentes por sexo

2.1.1.4. Nacionalidade

Como afirmámos anteriormente, foram consideradas cinco nacionalidades principais nas opções de resposta à questão relativa à nacionalidade dos respondentes: Bulgária, Moldávia, Roménia, Rússia e Ucrânia. A sexta hipótese de resposta («Outro») seria utilizada por alunos respondentes oriundos de outros países.

Como se pode verificar (Quadro IV), a maioria dos nossos respondentes é originária da Ucrânia, seguidos de muito perto pelos da Moldávia, e em menor número pelos Romenos e pelos Russos. Das opções apresentadas, a Bulgária é a nacionalidade menos representada nesta amostra. Nos «Outros» encontramos respondentes da Bielo-Rússia (3), da Sérvia-Montenegro (1) e Albânia (1).

Quadro IV – Distribuição dos respondentes por nacionalidade

Nacionalidade	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Bulgária	1	1%
Moldávia	54	35%
Roménia	22	14%
Rússia	14	9%
Ucrânia	57	37%
Outros	5	3%
Totais	153	100%

Nesta amostra é de realçar a significativa importância do grupo dos moldavos, apesar de nas estatísticas oficiais ser um grupo muito menos expressivo do que o grupo dos ucranianos. Tal facto deverá, na nossa opinião, estar unicamente relacionado com a área geográfica em que o inquérito por questionário foi realizado, uma vez que segundo os dados provisórios que obtivemos no GIASE – Ministério da Educação, os alunos moldavos que frequentavam as escolas portuguesas do ensino básico e secundário em 2003 eram cerca de metade do número de alunos de origem ucraniana¹⁶.

2.1.1.5. *Tempo de permanência em Portugal*

Inquiridos sobre há quanto tempo estavam em Portugal, a maioria dos respondentes declarou que permanecia no nosso país entre um e três anos, o que indicia que a sua entrada em Portugal decorreu no período imediatamente a seguir à chegada do maior número de imigrantes da Europa de Leste a Portugal, ou seja depois de 2002.

Quadro V – Distribuição dos respondentes pelo tempo de permanência em Portugal

Tempo de Permanência	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Há menos de um ano	37	24%
Entre um e três anos	74	48%
Há mais de três anos	42	27%
Totais	153	100%

2.1.1.6. *Momento da vinda para Portugal, em relação aos pais*

Inquiridos sobre o momento da sua vinda para Portugal, em relação à vinda dos seus pais, a maioria dos respondentes (63%) declarou ter vindo depois destes. Esta tendência corresponderá à do modelo de reagrupamento familiar do tipo de imigração económica, que caracteriza a imigração da Europa de Leste para Portugal. Como veremos através das entrevistas aos pais, muitos destes imigrantes procuram encontrar alguma estabilidade profissional e residencial para, finalmente, mandarem vir as suas famílias e procederem ao reagrupamento familiar em Portugal.

16. Ver ponto 4. do Capítulo VI deste trabalho.

Quadro VI – Distribuição dos respondentes tendo em conta o momento da sua vinda, relativamente à vinda dos seus pais

Momento da vinda [ordem relativamente à dos pais]	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Vieste com os teus pais	55	36%
Vieste antes dos teus pais	1	1%
Vieste depois dos teus pais	97	63%
Totais	153	100%

2.1.2. Integração na Escola Portuguesa

2.1.2.1. *Nível de escolarização no país de origem*

Através do quadro e do gráfico que se seguem, podemos verificar que a maioria dos respondentes afirmou ter tido entre seis e sete anos de escolarização no país de origem antes de vir para o nosso país. Verificamos, também, que foram poucos os alunos que referiram ter tido mais de nove anos de escolarização no país de origem.

Quadro VII – Número de anos de escolarização no país de origem

N.º de anos que frequentou no país de origem	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
1	13	8%
2	10	7%
3	11	7%
4	13	8%
5	14	9%
6	18	12%
7	21	14%
8	10	7%
9	13	8%
10	4	3%
11	1	1%
0	25	16%
Totais	153	100%

Entre outras informações, esta questão permitiu-nos verificar que a maioria dos nossos respondentes tiveram experiências de escolarização nos seus países de origem, facto que foi bastante importante para o estudo que pretendíamos realizar.

Através do gráfico IV podemos observar a distribuição dos respondentes pelo número de anos de escolarização tidos nos países de origem.

Gráfico IV – Distribuição dos respondentes pelo número de anos de escolarização no país de origem



2.1.2.2. *Frequência da escola após a chegada a Portugal*

Procurámos saber se os respondentes tinham iniciado a escolarização em Portugal logo após a sua chegada ao país. A esmagadora maioria afirmou ter iniciado as aulas logo após a chegada a Portugal (75%), tendo 25% afirmado que não o tinham feito logo. Embora significativa, a percentagem de respondentes que afirmou não ter iniciado imediatamente a sua escolarização, poderá estar relacionada com o próprio momento da sua chegada, nalguns casos no final ou a meio do ano lectivo, tal como nos foi referido pelos pais entrevistados, ou até por terem chegado antes da idade de ingresso na escola.

Quadro VIII – Início da escolarização em Portugal

Começou logo a frequentar a escola em Portugal	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Sim	114	75%
Não	39	25%
Totais	153	100%

Estes dados indiciam que a maioria dos alunos oriundos dos países da Europa de Leste não encontram grandes dificuldades no ingresso no sistema educativo português, facto que também pode ser confirmado através das entrevistas aos pais.

2.1.2.3. Ano de escolaridade iniciado em Portugal

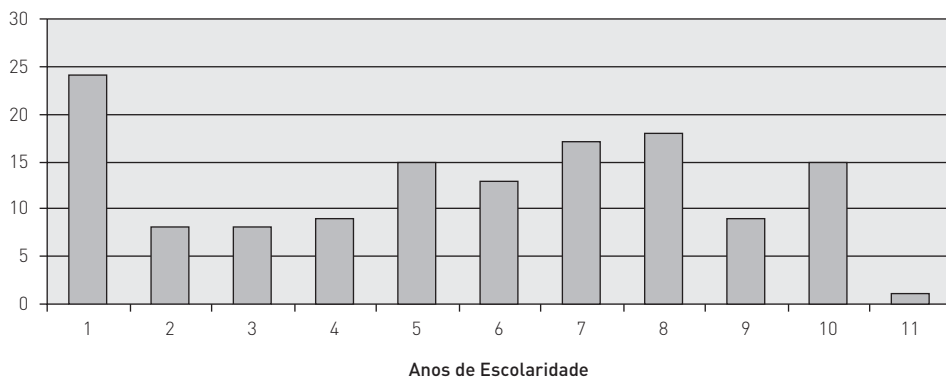
Pretendíamos saber o ano de escolaridade que os respondentes tinham iniciado depois de terem chegado a Portugal.

Como se pode observar, uma percentagem significativa iniciou o seu percurso escolar em Portugal (16%). Um outro grupo significativo de respondentes afirmou ter iniciado a sua escolarização em Portugal nos 7.º (11%) e 8.º (12%) anos, seguindo-se os anos de início do 2.º ciclo do Ensino Básico (5.º ano – 10%) e do Secundário (10.º ano – 10%).

Quadro IX – Ano de escolaridade iniciado após chegada a Portugal

Ano de escolaridade iniciado em Portugal	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
1	24	16%
2	8	5%
3	8	5%
4	9	6%
5	15	10%
6	13	8%
7	17	11%
8	18	12%
9	9	6%
10	15	10%
11	1	1%
N. R.	16	10%
Totais	153	100%

Gráfico V – Distribuição dos respondentes por ano de escolaridade iniciado em Portugal



À exceção do 8.º ano, foi nos anos de início de ciclo que os respondentes manifestaram, em maior número, ter iniciado a sua escolarização em Portugal.

2.1.2.4. Apoios Educativos

Inquiridos sobre se tinham aulas de apoio educativo, a esmagadora maioria dos alunos respondeu que sim (67%).

Quadro X – Frequência de aulas de Apoio Educativo

Aulas de apoio educativo	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Sim	103	67%
Não	47	31%
N. R.	3	2%
Totais	153	100%

Procurámos saber se existiam variações em relação aos apoios educativos tidos pelos respondentes, de acordo com as suas características.

Quadro XI – Variações das aulas de apoio educativo, segundo as características dos respondentes

	Idade	Ano de escolaridade	Sexo	Nacionalidade	Anos de permanência	Ano iniciado em Portugal
Graus de liberdade	2	3	1	3	2	3
χ^2 Observado	28,69	23,63	5,37	1,56	2,20	26,49
Probabilidade observada	0,00	0,00	0,02	0,67	0,33	0,00

Como se pode observar (Quadro XI), existem variações estatisticamente significativas, tendo em conta a idade, o ano de escolaridade que frequentam e o ano de escolaridade iniciado após a sua chegada a Portugal.

Nos quadros que se seguem podemos observar como se fazem sentir essas variações.

Quadro XII – Frequência de aulas de apoio educativo, segundo a idade dos respondentes

Aulas de apoio educativo	Idade			Totais
	6-11	12-14	15-20	
Sim	20	41	42	103
	40%	82%	84%	69%
Não	30	9	8	47
	60%	18%	16%	31%
Totais	50	50	50	150
	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade – 2,00

χ^2 Observado – 28,69

Probabilidade Observada – 0,00

Pela análise do Quadro XII, podemos verificar que são os alunos mais velhos que mais referem ter aulas de apoio educativo. A isto não será estranho o facto de os alunos mais novos, que frequentam, em princípio, o 1.º ciclo do Ensino Básico, estarem sob um sistema de monodocência, em que os professores titulares das turmas realizam um acompanhamento mais individualizado dos alunos, prescindindo de outro tipo de apoios educativos.

A mesma situação foi verificada quando analisámos a situação em relação às variações pelo ano de escolaridade iniciado após a chegada a Portugal e pelo ano de escolaridade que frequentavam na altura em que realizaram o questionário (Quadro XIII).

Quadro XIII – Frequência de aulas de apoio educativo, segundo o ano de escolaridade que iniciaram após a sua chegada a Portugal

Aulas de apoio educativo	Ano de escolaridade iniciado em Portugal				Totais
	1-4	5-6	7-9	10-12	
Sim	18	25	40	12	95
	38%	89%	91%	75%	70%
Não	30	3	4	4	41
	63%	11%	9%	25%	30%
Totais	48	28	44	16	136
	100%	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade – 3,00

χ^2 Observado – 26,49

Probabilidade Observada – 0,00

Quadro XIV – Frequência de aulas de apoio educativo, segundo o ano de escolaridade que os respondentes frequentam

Aulas de apoio educativo	Ano de escolaridade				Totais
	1-4	5-6	7-9	10-12	
Sim	10	20	51	20	101
	29%	69%	91%	71%	68%
Não	25	9	5	8	47
	71%	31%	9%	29%	32%
Totais	35	29	56	28	148
	100%	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade – 3,00

χ^2 Observado – 23,63

Probabilidade Observada – 0,00

Para além do que foi referido acima, verificou-se, ainda, que são os respondentes que frequentam o 3.º ciclo do Ensino Básico os que mais assinalam ter aulas de apoio educativo (Quadro XIV).

Quadro XV – Frequência de aulas de apoio educativo, segundo o sexo dos respondentes

Aulas de apoio educativo	Sexo		Totais
	Rapaz	Rapariga	
Sim	62	41	103
	78%	59%	69%
Não	18	29	47
	23%	41%	31%
Totais	80	70	150
	100%	100%	100%

Graus de liberdade – 1,00

 χ^2 Observado – 5,37

Probabilidade Observada – 0,02

Por fim, constatámos que apesar de a maioria dos respondentes, independentemente do seu sexo, terem referido que frequentavam aulas de apoio educativo, foram os rapazes os que tendencialmente manifestaram esse facto com maior incidência (Quadro XV).

Seguidamente, quisemos saber as áreas disciplinares que eram cobertas por essas aulas de apoio educativo (Quadro XVI). Como era de esperar, a Língua Portuguesa é a área disciplinar em que maior parte dos alunos oriundos da Europa do Leste têm apoio (68%).

Quadro XVI – Apoios educativos por áreas disciplinares

Apoios por áreas disciplinares	Sim	Não	Totais
Língua Portuguesa	104	49	153
	68%	32%	100%
Matemática	21	132	153
	14%	86%	100%
Língua Estrangeira	20	133	153
	13%	87%	100%
História	5	148	153
	3%	97%	100%
Outras	9	144	153
	6%	94%	100%

2.1.2.5. Apoio dos pais

Procurámos saber até que ponto os pais dos respondentes ajudavam os filhos na realização dos trabalhos de casa. De salientar que, segundo o estudo realizado por Ioannis Baganha e a sua equipa, em 2002, a formação académica dos imigrantes da Europa de Leste era relativamente alta (cfr. Baganha, Marques e Góis, 2004, p. 33), pelo que seria de esperar que estes estivessem motivados e habilitados para ajudar os seus filhos nos trabalhos de casa.

Surpreendentemente, as opiniões quase que se dividiram e apenas 53% dos respondentes afirmaram que os pais os ajudavam, enquanto 44% referiu que estes não o faziam (Quadro XVII).

Quadro XVII – Ajuda dos pais na realização dos TPC's

Ajuda dos pais nos T.P.C.'s	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Sim	81	53%
Não	68	44%
N. R.	4	3%
Totais	153	100%

Tal como em relação aos apoios educativos, tentámos verificar da existência de variações estatisticamente significativas do apoio dos pais com as características dos respondentes.

Quadro XVIII – Variações do apoio dos pais, segundo as características dos respondentes

	Idade	Ano de escolaridade	Sexo	Nacionalidade	Anos de permanência	Ano iniciado em Portugal
Graus de liberdade	2	3	1	3	2	3
χ^2 Observado	6,47	5,02	6,86	0,34	1,11	5,57
Probabilidade observada	0,04	0,17	0,01	0,95	0,57	0,13

Verificou-se existirem variações estatisticamente significativas com a idade e o sexo dos respondentes (Quadro XVIII).

Nos quadros que se seguem apresentamos os dados relativos a essas variações estatísticas.

Quadro XIX – Frequência do apoio dos pais, segundo a idade dos respondentes

Ajuda dos pais	Idade			Totais
	6-11	12-14	15-20	
Sim	36	31	14	81
	72%	62%	29%	54%
Não	14	19	35	68
	28%	38%	71%	46%
Totais	50	50	49	149
	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade – 2,00

χ^2 Observado – 6,47

Probabilidade Observada – 0,04

Como se pode observar (Quadro XIX), são os alunos mais novos que afirmam ter mais ajuda dos pais na realização dos trabalhos de casa. Se por um lado é sinal de uma menor autonomia por parte deste grupo de respondentes, por outro lado os pais estarão mais à vontade para os ajudar na fase inicial da sua escolarização, do que nos anos mais avançados da mesma.

Quadro XX – Frequência de aulas de apoio educativo, segundo o sexo dos respondentes

Ajuda dos pais	Sexo		Totais
	Rapaz	Rapariga	
Sim	53	28	81
	65%	42%	54%
Não	29	39	68
	35%	58%	46%
Totais	82	67	149
	100%	100%	100%

Graus de liberdade – 1,00

χ^2 Observado – 6,86

Probabilidade Observada – 0,01

Pela observação do quadro anterior, verificamos serem os rapazes os que mais frequentemente referem ter a ajuda dos pais na realização dos TPC's, o que parece revelar uma maior autonomia das raparigas em relação à realização das tarefas escolares.

2.1.3. Áreas fortes e principais dificuldades nas aprendizagens

2.1.3.1. *Disciplinas de que mais gostam*

Pretendíamos saber quais as áreas disciplinares de que os respondentes mais gostavam. Neste ponto os dados recolhidos foram sintomáticos das diferenças que existem entre estes alunos e os alunos de origem portuguesa. A disciplina que os respondentes, assinalaram inequivocamente como aquela que mais gostavam foi a Matemática (35%), que para os alunos portugueses é, geralmente, apontada como a que menos atracção exerce.

Quadro XXI – Disciplinas de que gostam mais

Disciplina de que gostam mais	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Língua Portuguesa	14	9%
Matemática	54	35%
Língua Estrangeira (F/I)	14	9%
História/Geogr./Est. do Meio	11	7%
C. N./F. Q./Biologia	9	6%
Educação Física	16	10%
Ed. Visual/Desenho/ /Ed. Tecnológica/Ed. Musical	14	9%
Outras	17	11%
N. R.	4	3%
Totais	153	100%

2.1.3.2. *Disciplinas de que gostam menos*

Em relação às disciplinas que somam menos preferências dos nossos respondentes, verificamos serem as do domínio das Ciências Sociais e

Humanas, como sejam a História, a Geografia ou o Estudo do Meio (21%), o que se compreende se tivermos em conta o afastamento destes alunos em relação à situação histórica e geográfica do nosso país, temáticas abordadas nestas disciplinas. Logo a seguir, encontramos entre as disciplinas menos preferidas a Língua Portuguesa (18%), a Matemática, que é apontada por 15% dos respondentes, e as Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês) com 14%.

Quadro XXII – Disciplinas de que gostam menos

Disciplina de que gostam menos	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Língua Portuguesa	27	18%
Matemática	23	15%
Língua Estrangeira (F/I)	22	14%
História/Geogr./Est. do Meio	32	21%
C. N./F. Q./Biologia	8	5%
Educação Física	9	6%
Ed. Visual/Desenho/ /Ed. Tecnológica/Ed. Musical	4	3%
Outras	14	9%
N. R.	14	9%
Totais	153	100%

2.1.3.3. *Disciplinas em que sentem ter menos dificuldades*

Inquiridos em relação à disciplinas em que sentiam menos dificuldades, foram novamente visíveis as diferenças entre estes e os alunos portugueses, uma vez que em maior percentagem apontaram a Matemática como sendo a disciplina em que se sentiam mais à vontade (33%).

Quadro XXIII – Disciplinas em que sentem menos dificuldades

Disciplinas em que sentem menos dificuldades	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Língua Portuguesa	11	7%
Matemática	51	33%
Língua Estrangeira (F/I)	16	10%
História/Geogr./Est. do Meio	11	7%
C. N./F. Q./Biologia	10	7%
Educação Física	17	11%
Ed. Visual/Desenho/ /Ed. Tecnológica/Ed. Musical	13	8%
Outras	18	12%
N. R.	6	4%
Totais	153	100%

2.1.3.4. *Disciplinas onde sentem ter mais dificuldades*

Por fim, quisemos saber quais as disciplinas em que os respondentes sentiam mais dificuldades. Como seria de esperar, a Língua Portuguesa foi a disciplina mais frequentemente apontada (37%).

Quadro XXIV – Disciplinas em que sentem mais dificuldades

Disciplinas em que sentem mais dificuldades	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Língua Portuguesa	57	37%
Matemática	24	16%
Língua Estrangeira (F/I)	16	10%
História/Geogr./Est. do Meio	21	14%
C. N./F. Q./Biologia	10	7%
Educação Física	4	3%
Ed. Visual/Desenho/ /Ed. Tecnológica/Ed. Musical	1	1%
Outras	6	4%
N. R.	14	9%
Totais	153	100%

2.1.3.5. Representações em relação ao desempenho ao nível do domínio da Língua Portuguesa

Tendo em conta que o domínio da Língua Portuguesa é geralmente apontado como a maior dificuldade que os alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste têm de enfrentar, e que, de alguma forma, condiciona o seu sucesso escolar, procurámos saber o que pensavam em relação ao seu desempenho a este nível.

Verificámos que a maior parte dos respondentes (41%) consideraram que falavam e escreviam bem português, 34% afirmaram falar bem mas escrever com dificuldade e só 24% consideraram ter dificuldades na oralidade e na escrita da Língua Portuguesa. De salientar que, em estudos anteriormente realizados com imigrantes da Europa de Leste, se verificou que após alguns meses de permanência em Portugal a quase totalidade destes indivíduos dominava a Língua Portuguesa, falada e/ou escrita (cfr. Baganha, Marques e Góis, 2004, p. 36).

Quadro XXV – Domínio da Língua Portuguesa

Em relação à Língua Portuguesa, consideram que...	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Falam e escrevem bem	62	41%
Falam bem mas escrevem com dificuldade	52	34%
Têm dificuldades na fala e na escrita	37	24%
N. R.	2	1%
Totais	153	100%

Tentámos verificar a existência de variações nas representações ao nível do desempenho no domínio da Língua Portuguesa com as características dos respondentes, não tendo sido assinaladas quaisquer variações estatisticamente significativas.

2.1.4. Representações do sucesso e do insucesso escolares

2.1.4.1. Atribuição causal do sucesso escolar

Questionámos os respondentes sobre as razões a que eles atribuíam os seus sucessos enquanto estudantes. Embora as respostas se dispersassem pelas hipóteses que colocámos, realçaram destas a atribuição

causal do sucesso à forma como os professores davam as aulas (18%) e o facto deles terem estudado muito (18%).

Quadro XXVI – Atribuição causal do sucesso

Consideram que o seu sucesso escolar se deve...	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
À forma como os professores deram as aulas	28	18%
A teres sido bem preparado no teu país	10	7%
A gostares da escola	7	5%
A estares muito atento(a) nas aulas	19	12%
Aos testes serem fáceis	3	2%
A teres estudado muito	27	18%
A seres um aluno inteligente	8	5%
Ao que aprendeste no teu país	3	2%
N. R.	48	31%
Totais	153	100%

Para melhor se perceber a que atribuíam os respondentes as causas dos seus sucessos escolares, agrupámos os itens propostos em torno de 4 ordens de razão: as características pessoais dos respondentes (itens **c.** e **g.**); o esforço pessoal (itens **d.** e **f.**); as condicionantes externas ao respondente (itens **a.** e **e.**); as aprendizagens realizadas no país de origem (itens **b.** e **h.**). De seguida apresentamos a tabela de frequência realizada a partir da recodificação das respostas.

Quadro XXVII – Atribuição causal do sucesso – Recodificação

Atribuição causal do sucesso	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Características pessoais	15	10%
Esforço pessoal	46	30%
Condicionantes externas	31	20%
Aprendizagem realizada no país de origem	13	8%
N. R.	48	31%
Totais	153	100%

Como se pode observar (Quadro XXVII), maioritariamente os respondentes indicaram os itens referentes ao seu esforço pessoal como os mais importantes para a concretização dos seus sucessos enquanto estudantes.

2.1.4.2. Atribuição causal do insucesso escolar

Utilizámos o mesmo critério, do ponto anterior, para tentarmos compreender as causas que os respondentes atribuíam os seus insucessos escolares.

Quadro XXVIII – Atribuição causal do insucesso

Consideram que o seu insucesso se deve a...	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Não teres estudado o suficiente	61	40%
Os professores terem explicado mal a matéria	0	0%
Não teres aprendido essa matéria na escola do teu país	3	2%
Não seres capaz de compreender a matéria	21	14%
Os testes serem muito difíceis	11	7%
Falta de organização e concentração nas aulas	10	7%
Fracos conhecimentos adquiridos teu país	1	1%
Não querereres aprender	1	1%
Outras	5	3%
N. R.	40	26%
Totais	153	100%

Nesta questão, destacadamente foi ao facto de não terem estudado muito que os nossos respondentes atribuíram as causas do seu insucesso (40%) (Quadro XXVIII).

Agrupados os itens, de acordo com os critérios apontados na questão anterior (as características pessoais dos respondentes – itens *d.* e *h.*; o esforço pessoal – itens *a.* e *f.*; as condicionantes externas ao respondente – itens *b.* e *e.*; as aprendizagens realizadas no país de origem – itens *c.* e *g.*), foi realizada a recodificação das respostas e reformulada a tabela de frequências.

Quadro XXIX – Atribuição causal do insucesso – Recodificação

Atribuição causal do insucesso	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Características pessoais	22	14%
Falta de esforço pessoal	71	46%
Condicionantes externas	11	7%
Deficientes aprendizagens realizadas no país de origem	4	3%
Outras	5	3%
N. R.	40	26%
Totais	153	100%

Confirmou-se a tendência já registada de atribuição causal do insucesso ao esforço dos respondentes.

Procedemos à verificação da existência de variações nas representações ao nível da atribuição causal do sucesso e do insucesso escolar com as características dos respondentes e não foram assinaladas quaisquer variações estatisticamente significativas.

2.1.5. Representações das funções da escola actual

Através da questão número 20, tentámos verificar as funções da escola que os respondentes mais valorizavam, utilizando como critérios para a construção dos itens das possíveis respostas os «Quatro Pilares da Educação», definidos pela Unesco, a que nos referimos na I Parte deste trabalho.

Quadro XXX – Funções da Escola

Funções da Escola		Concordo Totalmente	Concordo	Nem Concordo nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Aprender a Conhecer	A escola serve essencialmente para aprender as matérias das disciplinas	43	46	25	29	2
		28%	30%	16%	19%	1%

(continua)

(continuação)

Funções da Escola		Concordo Totalmente	Concordo	Nem Concordo nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Aprender a Conhecer (cont.)	Na escola os alunos devem adquirir conhecimentos que lhes permitam obter um diploma	59	59	18	5	2
		39%	39%	12%	3%	1%
Aprender a Fazer	Os conhecimentos que são ensinados na escola devem ter em conta as necessidades do dia-a-dia	50	72	19	6	0
		33%	47%	12%	4%	0%
	A escola deve preparar os alunos para serem bons profissionais	79	59	6	2	1
		52%	39%	4%	1%	1%
Aprender a Viver com os Outros	Na escola devemos aprender a respeitar os outros	94	39	10	2	2
		61%	25%	7%	1%	1%
	Manter boas relações com os colegas é tão importante como ser bom aluno	60	65	17	3	1
		39%	42%	11%	2%	1%
Aprender a Ser	Na escola devemos desenvolver todas as nossas capacidades físicas e intelectuais	78	54	8	1	1
		51%	35%	5%	1%	1%
	Na escola devemos aprender a ser pessoas melhores	81	50	11	3	0
		53%	33%	7%	2%	0%

Verificou-se que a maioria dos alunos não colocou em questão que os itens apresentados fossem, de facto, funções da escola actual, sendo que os que receberam maior concordância foram:

- «preparar os alunos para serem bons profissionais» (91% «Concordo Totalmente» e «Concordo»);
- «aprender a respeitar os outros» (86% «Concordo Totalmente» e «Concordo»);

- «aprender a ser pessoas melhores» (86% «Concordo Totalmente» e «Concordo»);
- «desenvolver todas as nossas capacidades físicas e intelectuais» (86% «Concordo Totalmente» e «Concordo»).

O item que mereceu menos concordância dos respondentes foi o «A escola serve essencialmente para aprender as matérias das disciplinas» que obteve 58% do total das respostas assinaladas no «Concordo Totalmente» e «Concordo».

2.1.6. Relações com os restantes elementos da comunidade escolar

2.1.6.1. *Convivência com os colegas*

Quisemos saber o que pensavam os respondentes sobre as relações de amizade que tinham com os seus colegas de escola.

Apesar de maioritariamente os respondentes afirmarem que têm amigos na escola (76%), é ainda significativa a percentagem daqueles que dizem não ter (20%), tendo em conta que a escola é muitas vezes o único espaço de convivência entre indivíduos da mesma idade dos jovens respondentes, ou pelo menos o espaço privilegiado em que essa relação se verifica.

Quadro XXXI – Relações de amizade na escola

Relações de amizade na escola	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Sim	117	76%
Não	30	20%
N. R.	6	4%
Totais	153	100%

2.1.6.2. *Convivência com os colegas oriundos do mesmo país*

Queríamos, igualmente, perceber se eles conviviam com colegas vindos do mesmo país, pelo que lhes perguntámos se na sua escola existiam mais alunos da sua nacionalidade.

Maioritariamente (63%) os respondentes referiram ter na escola colegas da sua nacionalidade.

Quadro XXXII – Relações com colegas da mesma nacionalidade

Relações com colegas da mesma nacionalidade	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Sim	96	63%
Não	50	33%
N. R.	7	5%
Totais	153	100%

2.1.6.3. Representações em relação aos outros elementos da comunidade escolar

2.1.6.3.1. Colegas

A sua representação em relação às relações que mantinham com os colegas, em geral ou da sua nacionalidade, foi uma das variáveis que esteve na base da elaboração e análise da questão que se apresenta no ponto seguinte.

Como foi afirmado, pretendíamos perceber se os respondentes preferiam o estabelecimento de relações com colegas que vieram do mesmo país que eles, em detrimento das relações que estabeleciam com os restantes colegas.

Quadro XXXIII – Convivência exclusiva com colegas que vieram do seu país

Convivência exclusiva com colegas que vieram do mesmo país	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Concordo Totalmente	10	7%
Concordo	14	9%
Nem concordo nem discordo	23	15%
Discordo	47	31%
Discordo Totalmente	48	31%
N. R.	11	7%
Totais	153	100%

Confrontados com a questão de só conviverem positivamente com colegas oriundos do mesmo país que eles, a maioria dos respondentes (61%) afirmou Discordar ou Discordar Totalmente dessa afirmação (Quadro XXXIII).

Por outro lado, no item seguinte, referente ao convívio com todos os colegas, a maioria dos respondentes assinalou a sua concordância ou concordância total (65%) (Quadro XXXIV).

Quadro XXXIV – Convivência com todo o tipo de colegas

Convivência com todo o tipo de colegas	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Concordo Totalmente	42	27%
Concordo	58	38%
Nem concordo nem discordo	30	20%
Discordo	11	7%
Discordo Totalmente	5	3%
N. R.	7	5%
Totais	153	100%

Inquirimos os respondentes sobre se se sentiam apoiados pelos seus colegas quando tinham problemas. Também nesta questão os respondentes manifestaram maioritariamente a sua concordância ou concordância total (69%) com a afirmação de que os colegas os apoiavam quando tinham problemas. Apenas 10% dos respondentes discordou dessa afirmação (Quadro XXXV).

Quadro XXXV – Apoio por parte dos colegas

Apoio por parte dos colegas	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Concordo Totalmente	34	22%
Concordo	72	47%
Nem concordo nem discordo	22	14%
Discordo	11	7%
Discordo Totalmente	5	3%
N. R.	9	6%
Totais	153	100%

2.1.6.3.2. *Professores*

Seguidamente procurámos perceber as suas representações acerca das relações que estabeleciam com os professores.

Quadro XXXVI – Convivência com os professores

Amizade dos professores	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Concordo Totalmente	56	37%
Concordo	58	38%
Nem concordo nem discordo	28	18%
Discordo	3	2%
N. R.	8	5%
Totais	153	100%

Como podemos observar (Quadro XXXVI), 75% dos respondentes concordaram ou concordaram totalmente que os professores são seus amigos.

Mais positiva é ainda a sua representação da compreensão que os professores manifestam em relação às dificuldades dos respondentes. Sobre este assunto, 81% dos respondentes concordaram ou concordaram totalmente que os professores compreendem as suas dificuldades (Quadro XXXVII).

Quadro XXXVII – Compreensão por parte dos professores

Compreensão dos professores	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Concordo Totalmente	64	42%
Concordo	59	39%
Nem concordo nem discordo	18	12%
Discordo	5	3%
Discordo Totalmente	1	1%
N. R.	6	4%
Totais	153	100%

Igualmente muito positiva é a representação dos respondentes em relação ao apoio pedagógico que lhes é dado pelos professores. Assim, 81%

dos respondentes concordaram ou concordaram totalmente que quando têm dúvidas as esclarecem com os professores (Quadro XXXVIII).

Quadro XXXVIII – Apoio pedagógico por parte dos professores

Apoio pedagógico dos professores	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Concordo Totalmente	47	31%
Concordo	76	50%
Nem concordo nem discordo	16	10%
Discordo	5	3%
Discordo Totalmente	3	2%
N. R.	6	4%
Totais	153	100%

2.1.6.3.3. *Funcionários*

Apesar da maioria dos respondentes manifestar uma opinião positiva em relação aos funcionários das escolas, esta parece ser tendencialmente menos positiva do que as verificadas em relação aos outros grupos da comunidade escolar. Tal facto poderá estar relacionado com a existência de um contacto menos próximo com estes elementos, por parte de alguns alunos.

Quando questionados sobre se os funcionários tomavam conta dos alunos, 59% dos respondentes afirmaram Concordar ou Concordar Totalmente que estes exerceriam a sua função de vigilância.

Quadro XXXIX – Vigilância dos funcionários

Vigilância dos funcionários	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Concordo Totalmente	31	20%
Concordo	59	39%
Nem concordo nem discordo	30	20%
Discordo	18	12%
Discordo Totalmente	5	3%
N. R.	10	7%
Totais	153	100%

Sobre o apoio que sentiam dos funcionários, quando precisavam de alguma informação, 56% dos respondentes concordaram ou concordaram totalmente que se sentiam apoiados (Quadro XL).

Quadro XL – Apoio dos funcionários

Apoio por parte dos funcionários	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Concordo Totalmente	36	24%
Concordo	49	32%
Nem concordo nem discordo	39	25%
Discordo	17	11%
Discordo Totalmente	4	3%
N. R.	8	5%
Totais	153	100%

Questionámos os respondentes sobre o que eles pensavam sobre a intervenção dos funcionários na resolução de conflitos entre os alunos. Apenas 43% dos respondentes concordaram ou concordaram totalmente que quando participavam em situações conflituosas chamavam um funcionário que resolvia rapidamente a questão (Quadro XLI).

Quadro XLI – Resolução de conflitos

Resolução de conflitos por parte dos funcionários	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Concordo Totalmente	21	14%
Concordo	45	29%
Nem concordo nem discordo	42	27%
Discordo	27	18%
Discordo Totalmente	9	6%
N. R.	9	6%
Totais	153	100%

2.1.7. Diferenças entre a escola portuguesa e a escola dos países de origem

2.1.7.1. Métodos de ensino

Contrariamente ao que poderíamos estar à espera, os respondentes parecem não sentir grandes diferenças em relação aos métodos de ensino utilizados por parte dos professores em Portugal e os professores dos seus países de origem. Quer em relação à forma como os professores explicam a matéria (Quadro XLII), quer em relação à atenção que prestam aos alunos (Quadro XLIII), cerca de metade dos respondentes referiram que o desempenho é idêntico. Apesar disso, são mais os que indicaram que os professores portugueses explicam melhor (21%) do que os que referem o contrário (14%). Da mesma forma, foram mais os que referiram que os professores portugueses prestam mais atenção aos alunos (22%), do que os que consideraram que prestam menos (14%).

Quadro XLII – Explicação dos conteúdos científicos

A forma como os professores explicam a matéria	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Melhor	32	21%
Igual	81	53%
Pior	22	14%
N. R.	18	12%
Totais	153	100%

Quadro XLIII – Atenção às dificuldades dos alunos

A atenção que os professores dão aos alunos	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Melhor	34	22%
Igual	79	52%
Pior	21	14%
N. R.	19	12%
Totais	153	100%

2.1.7.2. Recursos

Quando questionados em relação aos recursos das escolas, os respondentes têm uma opinião tendencialmente mais favorável às escolas portuguesas.

No que se refere aos materiais didáticos, 30% dos respondentes declarou que em Portugal os materiais utilizados pelos professores são melhores do que os materiais utilizados nas escolas dos seus países, contra apenas 9% que os considerou piores (Quadro XLIV). Mesmo assim, a maior número percentagem de respondentes considera não haver diferenças neste domínio.

Quadro XLIV – Materiais didáticos

Os materiais que os professores utilizam nas aulas	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Melhor	46	30%
Igual	72	47%
Pior	14	9%
N. R.	21	14%
Totais	153	100%

Um outro aspecto sobre o qual os respondentes têm uma opinião muito positiva diz respeito às instalações das escolas portuguesas. Sobre este assunto, 36% dos respondentes considerou-as melhores do que as das escolas dos seus países, 34% considerou-as iguais e apenas 19% as considerou piores (Quadro XLV).

Quadro XLV – Instalações escolares

As instalações da escola	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Melhor	55	36%
Igual	52	34%
Pior	29	19%
N. R.	17	11%
Totais	153	100%

2.1.7.3. Facilidade na aprendizagem dos conteúdos

Uma das ideias que por vezes é apontada para justificar a facilidade com que os alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste aprendem é a facilidade dos conteúdos científicos que são ensinados nas escolas portuguesas, quando comparados com os conteúdos científicos ensinados nas escolas dos seus países de origem. Contrariando essa perspectiva, verificámos que a maioria dos respondentes (46%) referiu que a dificuldade das matérias ensinadas em Portugal é igual à das ensinadas nos seus países de origem. Apenas 20% as considerou mais fáceis e 18% referiu, mesmo, que são mais difíceis (Quadro XLVI).

Quadro XLVI – Dificuldade dos conteúdos

A dificuldade das matérias que são ensinadas	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Melhor	30	20%
Igual	71	46%
Pior	28	18%
N. R.	24	16%
Totais	153	100%

Por outro lado, é bastante interessante a opinião dos respondentes em relação ao apoio que recebem para a superação das suas dificuldades de aprendizagem. Sobre este tema, 37% considerou que o apoio dado nas escolas em Portugal é melhor do que é dado nas escolas dos seus países de origem, e só 11% considerou esse apoio pior. Os restantes 39% dos respondentes referiram que esse apoio é igual em ambos os casos (Quadro XLVII).

Quadro XLVII – Apoio nas dificuldades de aprendizagem

Apoio nas tuas dificuldades de aprendizagem	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Melhor	57	37%
Igual	59	39%
Pior	17	11%
N. R.	20	13%
Totais	153	100%

2.1.7.4. Regras de disciplina e comportamento

Questionados sobre o rigor das regras a cumprir nas escolas, 36% dos respondentes assinalaram que em Portugal esse rigor era Pior do que nos seus países. Apenas 18% indicaram que o rigor das regras nas escolas portuguesas era Melhor e 34% dos respondentes assinalaram que era Igual (Quadro XLVIII).

Quadro XLVIII – Rigor das regras

Rigor nas regras da escola	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Melhor	28	18%
Igual	52	34%
Pior	55	36%
N. R.	18	12%
Totais	153	100%

Bastante elucidativas das diferenças existentes entre as escolas portuguesas e as escolas dos seus países de origem dos respondentes foram as respostas assinaladas em relação às diferenças de comportamento dos alunos em cada uma das situações. Em relação a esta questão, apenas uns tímidos 11% dos respondentes assinalaram que os alunos portugueses se comportavam Melhor que os dos seus países de origem, contra uma maioria de 57% de assinalou que esse comportamento era Pior em Portugal (Quadro XLIX).

Quadro XLIX – Comportamento dos alunos

A forma como os alunos se comportam nas aulas	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Melhor	17	11%
Igual	30	20%
Pior	87	57%
N. R.	19	12%
Totais	153	100%

2.1.8. Motivações e expectativas de futuro

Quisemos conhecer as motivações e expectativas de futuro dos respondentes, nomeadamente em relação ao país (de origem ou receptor) onde gostariam de terminar os seus estudos e em relação ao seu percurso migratório.

Assim, temos que uma esmagadora maioria dos respondentes (73%) assinalou que preferia terminar os seus estudos em Portugal (Quadro L).

Quadro L – País onde preferem terminar os estudos

Onde gostavam mais de terminar os estudos	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Em Portugal	111	73%
No teu país	37	24%
N. R.	5	3%
Totais	153	100%

Tendo presente a expressividade destes resultados, quisemos verificar se existiam variações estatisticamente significativas com as características dos respondentes.

Verificou-se existirem variações estatisticamente significativas entre estes resultados e a nacionalidade dos respondentes.

Quadro LI – Frequência do país em que preferem terminar os estudos, segundo a nacionalidade dos respondentes

Onde gostavam mais de terminar os estudos	Nacionalidade		Totais
	Moldavos/ /Romenos	Russos/ /Ucranianos	
Em Portugal	63	44	107
	83%	66%	75%
No teu país	13	23	36
	17%	34%	25%
Totais	76	67	143
	100%	100%	100%

Graus de liberdade – 1,00

χ^2 Observado – 4,73

Probabilidade Observada – 0,03

Como podemos verificar através da observação do Quadro LI, apesar de maioritariamente os respondentes de todas as nacionalidades assinalarem que preferiam terminar os seus cursos em Portugal, são os Moldavos e os Romenos os que mais referiram essa preferência (83%), enquanto que o grupo dos Ucrânios e Russos expressaram essa intenção em menor número (66%).

Por fim, questionámos os respondentes sobre as suas expectativas de futuro em termos de percurso migratório. Verificámos que cerca de metade dos respondentes (56%) pretendiam continuar a viver (estudar e trabalhar) em Portugal, enquanto 28% preferiam voltar ao seu país e 10% tinha a aspiração de imigrar com os seus pais para outro país (Quadro LII).

Quadro LII – Expectativas em relação ao percurso migratório

O que gostavam mais de fazer no futuro	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Voltar para o teu país	43	28%
Acabar o curso e arranjar emprego em Portugal	86	56%
Ir com os teus pais para outro país	15	10%
N. R.	9	6%
Totais	153	100%

Curiosamente, no estudo realizado em 2002 junto de imigrantes da Europa de Leste, por Ioannis Baganha e a sua equipa, 51% dos inquiridos declarou ser sua intenção regressar rapidamente ao seu país (cfr. Baganha, Marques e Góis, o.c., p. 7).¹⁷ O facto de os nossos respondentes tendencialmente preferirem ficar em Portugal, deverá indicar uma maior facilidade destes jovens, em relação aos seus pais, em se adaptarem à sociedade portuguesa, tanto mais que muitos deles já terão experimentado vivências menos positivas nos seus países de origem.

2.2. ENTREVISTA AOS PAIS

De seguida são apresentados os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas a imigrantes da Europa de Leste que tinham filhos

17. Um outro estudo, também de 2002, da autoria de Lages e Policarpo, 77% dos imigrantes da Europa de Leste que foram inquiridos manifestaram a intenção de regressar ao país de origem (Lages e Policarpo, 2003, p. 42).

a frequentar as escolas portuguesas. Para além desse critério de selecção, foi ainda considerada a nacionalidade dos entrevistados e a sua representatividade no contexto dos grupos de imigrantes oriundos desses países.

Às entrevistas realizadas foram atribuídos códigos que passamos a identificar:

- E1 – Entrevista a Ângela, da Moldávia
- E2 – Entrevista a Daria, da Rússia
- E3 – Entrevista a Nina, da Ucrânia
- E4 – Entrevista a Maria, da Moldávia
- E5a – Entrevista em grupo a Vira, da Ucrânia
- E5b – Entrevista em grupo a Ruslan, da Ucrânia

2.2.1. Caracterização dos entrevistados

2.2.1.1. Sexo

A maioria dos nossos entrevistados era do sexo feminino, o que parece sintomático de uma maior disponibilidade das mães para tratar de assuntos referentes à educação dos filhos ou para dar informações sobre o desenvolvimento da escolarização dos mesmos.

Quadro LIII – Distribuição dos entrevistados por sexo

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Sexo	Masculino	E5b
	Feminino	E1; E2; E3; E4; E5a

Apenas na entrevista realizada a um casal de ucranianos (E5 a/b) conseguimos ouvir a opinião de um elemento do sexo masculino. Para além da escassez de tempo, outra das razões geralmente apontadas para a falta de disponibilidade dos homens para dar entrevistas foi uma maior dificuldade destes, em relação às mulheres, em se exprimirem em português, uma vez que alguns deles não convivem profissionalmente com muitos portugueses. Esta dificuldade pôde ser constatada na realização da entrevista ao indivíduo E5b, que notoriamente tinha mais dificuldades de se exprimir em português do que as entrevistadas.

2.2.1.2. Idade

Como poderemos observar, todos os nossos respondentes tinham mais de 30 anos de idade, estando, igualmente, dentro da idade activa.

Quadro LIV – Distribuição dos entrevistados por idade

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Idade	31	E2
	33	E5a
	38	E1
	39	E5b
	50	E3
	51	E4

2.2.1.3. Nacionalidade

Procurámos que na nossa amostra estivessem representadas as nacionalidades mais expressivas de imigrantes da Europa de Leste, tendencialmente na proporção da sua representatividade. Assim temos que 3 dos nossos entrevistados são de origem ucraniana (grupo com maior número de imigrantes em Portugal); 2 são de origem moldava (grupo com grande expressividade nos questionários realizados aos alunos); e 1 é de origem russa (grupo menos numeroso mas com significativa representação).

Quadro LV – Distribuição dos entrevistados por nacionalidade

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Nacionalidade	Ucrânia	E3; E5a; E5b
	Moldávia	E1; E4
	Rússia	E2

2.2.1.4. Número de filhos

O número de filhos que os nossos respondentes têm não é muito variado. Dois dos respondentes têm apenas 1 filho, outros dois têm 2 filhos e apenas um dos respondentes tem 3, sendo que um destes filhos não se encontra em Portugal. O número reduzido de filhos, semelhante ao número médio que os casais portugueses têm, foi apontado como facilitador da mobilidade dos membros da família e do seu reagrupamento.

Quadro LVI – Distribuição dos entrevistados pelo número de filhos

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Número de filhos	1	E2; E5a
	2	E1; E3
	3	E4

2.2.1.5. Habilitações literárias

Como se pode verificar todos os nossos respondentes tinham pelo menos um curso superior, havendo mesmo um que tinha 2 cursos (E2). Estes dados vêm de encontro aos estudos anteriormente realizados que apontam como característica destes imigrantes o seu elevado grau de escolarização (cfr. Baganha, Marques e Góis, 2004; Rita, J. P. e Rita, P. L., 2004).

Quadro LVII – Distribuição dos entrevistados pelas habilitações literárias

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Habilitações literárias	Curso Superior	E1; E2; E3; E4; E5a; E5b

2.2.1.6. Profissão no país de origem

Tal como as habilitações literárias, as profissões que os nossos entrevistados tinham nos países de origem vêm confirmar que todos eles eram quadros altamente qualificados e, em alguns casos, com elevados níveis de especialização.

Quadro LVIII – Distribuição dos entrevistados pela profissão no país de origem

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Profissão no país de origem	Investigadora	«Fazia trabalho em microbiologia»	E1
	Economista	«Trabalhei com contabilidade e fiscal das finanças»	E2; E5a
	Engenheira	«Trabalhei como Directora-adjunta de uma fábrica»	E3
	Educadora	«Trabalhei 19 anos como Educadora»	E4
	Médico	«Médico Otorrino»	E5b

Durante a entrevista que mantivemos com Ruslan (E5b) foi-nos referido que neste momento as saídas da Ucrânia estão muito controladas, uma vez que durante os últimos anos emigraram daquele país um grande número de trabalhadores qualificados, com graves prejuízos para a economia nacional¹⁸.

2.2.1.7. Profissão em Portugal

Como era de esperar a maioria dos entrevistados desempenha em Portugal actividades profissionais que exigem níveis de qualificação muito baixos e que têm um menor reconhecimento económico e social.

Quadro LIX – Distribuição dos entrevistados pela profissão em Portugal

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Profissão em Portugal	Serviços de limpeza	«Trabalho numa escola primária às horas»	E1
		«Trabalho nas limpezas e sou empregada de balcão»	E3

(continua)

18. Segundo Malynovska (2004, p. 14), entre 2 milhões e 2 milhões e meio de ucranianos são emigrantes laborais.

(continuação)

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Profissão em Portugal <i>(cont.)</i>	Serviços de limpeza <i>(cont.)</i>	«Não sou professora. Sou empregada doméstica»	E4
	Desempregado(a)	«O meu marido não quer que eu trabalhe naquilo em que posso com o meu português»	E2; E5b
	Técnica qualificada	«Sou técnica dos serviços postais»	E5a

A realização de trabalhos menos qualificados por imigrantes com elevados níveis de qualificação é uma das características, apontadas por Ioannis Baganha e Lucinda Fonseca, dos novos fluxos migratórios da Europa de Leste para os países do Sul da Europa¹⁹.

De salientar as palavras de Malynoska (o.c., p. 20) que afirma existir uma correlação directa entre as ocupações profissionais dos imigrantes ucranianos e a duração da sua estadia nos países de acolhimento. Segundo esta autora, os trabalhadores da construção civil e os trabalhadores agrícolas geralmente ficam no estrangeiro entre um a seis meses. Por outro lado, os que trabalham na indústria, nos serviços e nos trabalhos domésticos permanecem mais tempo.

2.2.2. Percurso Migratório

2.2.2.1. Motivações para partir

À excepção do entrevistado E2 que afirmou ter vindo para Portugal por ter casado com um indivíduo de nacionalidade portuguesa, todos os outros entrevistados indicaram razões económicas para terem resolvido sair do seu país. Os baixos salários e os salários em atraso foram as razões mais referidas pelos entrevistados.

Um dos nossos entrevistados, identificado por E5b, médico de profissão, referiu a este respeito o seguinte: «Ganhava 20 euros por mês (e o custo

19. Baganha, M.^a I. e Fonseca, M.^a L., (eds.), (2004), *New Waves: Migration From Eastern to Southern Europe*, Lisboa, Fundação Luso-Americana, p. 7.

de vida é igual a cá). Para sobreviver tinha de pedir aos doentes e isso eu não queria.»

Quadro LX – Motivações para partir

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Motivações para partir	Razões económicas	E1; E3; E4; E5b
	Casamento	E2

2.2.2.2. Escolha de Portugal como país de destino

Os factores que influenciaram os nossos entrevistados na escolha de Portugal como país de destino foram variados. A influência de amigos, que anteriormente já tinham vindo para Portugal, foi determinante para 2 dos nossos entrevistados, enquanto que os restantes apontaram factores como a realização de contratos com firmas de trabalho em Portugal, a facilidade de legalização ou a alternativa a outros destinos mais apetrechados.

Quadro LXI – Escolha de Portugal

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Escolha de Portugal como país de destino	Influência de outros	«Foi um amigo do meu marido que chegou aqui»	E1
		«Foi por causa de um amigo. Eu nunca pensei sair do meu país»	E5b
	2. ^a Opção	«Eu queria ir para a Alemanha»	E3
	Contrato	«Foram firmas que nos mandaram para cá»	E4
	Legalização	«Escolhemos Portugal porque soubemos que aqui era mais fácil a legalização»	E5a

Como refere J. Malheiro (1999, p. 36), a decisão de emigrar e a escolha do destino, apesar de ser uma escolha individual, é altamente condicionada pelos factores estruturais (económicos, sociais e políticos) e pelos factores que intervêm ao nível dos fluxos (fluxos de informação, redes de solidariedade e acolhimento). Assim, apesar de não directamente referido, mas implícito nas respostas dos nossos entrevistados, o crescimento económico que se verificou em Portugal a partir da década de 90 tornou o nosso país um destino apetecível para estes imigrantes. Para além disso, constituíram factores de atracção a presença de Portugal na União Europeia e a política de imigração, menos restritiva, desenvolvida pelo Estado português, na década referida e até aos inícios do século XXI (cfr. Santos, V., 2004; Vitorino, A., 2004; Fonseca, J. M. L., 2004; Rosa, M. J. V. *et al.*, 2000; Pereira-Ramos, M.^a e Diogo, H., 2003; Baganha, Marques e Góis, 2004).

2.2.2.3. *Conhecimentos/informação sobre Portugal*

Os conhecimentos que os nossos entrevistados possuíam sobre o nosso país, antes de virem para Portugal, eram bastante reduzidos. Alguns referiram conhecimentos que tinham adquirido na escola (E1 e E5a), outros afirmaram ser muito difícil obter informações sobre Portugal nos seus países de origem (E2 e E3), e outro, ainda, referiu não conhecer nada do nosso país antes de para cá vir (E4).

Quadro LXII – Conhecimentos/informação sobre Portugal

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Conhecimentos/ /informação sobre Portugal	Nada	«Não sabia nada. Não conhecia uma palavra de português»	E4
	Pouco	«Sabia qual era a capital»	E1
		«É muito difícil aprender alguma coisa de Portugal na Rússia»	E2
		«Não havia informação»	E3
		«Que Portugal era o mais pobre país da Europa»	

(continua)

(continuação)

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Conhecimentos/ /informação sobre Portugal (cont.)	Pouco (cont.)	«Sabíamos coisas que tínhamos dado na escola»	E5a

Como se pode verificar, a maioria dos nossos entrevistado parece ter vindo para Portugal sem ter um conhecimento adequado sobre a situação social, económica ou política do país, ou até um conhecimento da nossa história ou da nossa cultura. A informação que tinham do país era geralmente a transmitida por amigos compatriotas ou pelas agências que lhes preparavam as viagens e lhes acenavam com possibilidades de trabalho e de ganhos financeiros em Portugal.

2.2.2.4. Organização da partida e viagem

Tal como é referido pela maioria dos autores, os nossos entrevistados recorreram a agências para que lhes tratassem de todo o processo relativo à partida, viagem e entrada em Portugal.

Quadro LXIII – Organização da partida e viagem

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Organização da partida e viagem	Agências	«O meu marido veio através de uma agência e pagou quase 2000 euros por um visto que custava 50 euros»	E1
		«Eram malandros que receberam dinheiro... agências»	E3
		«Trataram de tudo»	E4
		«Nós pagámos muito dinheiro»	E5a

A maioria das vezes, são estas agências que determinam o destino dos migrantes (cfr. Malynoska, o.c., p. 21), sendo estes obrigados a pagar elevadas quantias pela aquisição da documentação necessária para a

entrada nos países de acolhimento. Como nos referiram alguns dos entrevistados, através dos serviços oficiais é, nesses países, muito difícil a obtenção de vistos de entrada nos países da União Europeia, mesmo que estes vistos sejam de turismo e de curta duração.

2.2.2.5. *Acolhimento*

Inquiridos sobre se tinham alguém à sua espera em Portugal, a quando da sua chegada ao país, quem os tivesse ajudado na instalação e procura do primeiro emprego, dois dos entrevistados referiram que tinham amigos que os ajudaram nesse processo. Outro dos entrevistados (E3) afirmou que tinha à sua espera um elemento indicado pela agência que trouxe da viagem mas que este foi de pouca utilidade.

Quadro LXIV – Acolhimento

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Acolhimento	Amigos		E1; E5b
	Agência	«A pessoa da agência que estava à nossa espera cá, que ia arranjar tudo, incluindo o curso para aprendermos português, ainda estava pior do que nós.»	E3
	Ninguém		E4

2.2.2.6. *Dificuldades de inserção*

As dificuldades de compreensão e de expressão na língua portuguesa foram referidas por quase todos os entrevistados, como sendo o problema mais complicado que tiveram de ultrapassar.

Curiosamente nenhum deles referiu dificuldades de instalação ou de encontrar trabalho, o que indicia a existência de redes formais ou informais que garantiam a supressão dessas necessidades.

As dificuldades inerentes ao processo de legalização foram apenas referidas por um dos entrevistados, curiosamente por aquele que se encontra em Portugal há mais tempo (cerca de 8 anos), tendo chegado ao país

antes de 2001, altura em que se procedeu à regularização da situação dos imigrantes ilegais em Portugal e procedeu à concessão de autorizações de permanência (Dec.-Lei 4/2001).

Quadro LXV – Dificuldades de inserção

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Dificuldade de inserção	Língua	E1; E2; E3; E5b
	Legalização	E3

2.2.3. Reagrupamento familiar

2.2.3.1. Condições para a concretização do reagrupamento

Como era de esperar, a melhoria das condições económicas foi a razão mais invocada pelos nossos entrevistados para que fosse possível realizar o reagrupamento familiar. Apenas um entrevistado (E1) referiu que esse reagrupamento foi uma consequência do prolongamento da sua estadia em Portugal, para além do previsto inicialmente.

Quadro LXVI – Condições para a concretização do reagrupamento

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Condições para a concretização do reagrupamento	Prolongamento da estadia	E1
	Melhores condições económicas	E3; E5b

Como nos referiu Ruslan (E5b), a sua família só ficou inicialmente na Ucrânia porque vindo primeiro ele sozinho seria mais fácil conseguir encontrar os meios de subsistência que lhe permitiram rapidamente «chamar» o resto da família.

2.2.4. Representações em relação aos restantes actores sociais

2.2.4.1. Da mesma nacionalidade

Procurámos saber a opinião dos nossos entrevistados sobre os restantes indivíduos na sociedade portuguesa, assim como as relações que com eles estabeleciam.

Começámos por os questionar em relação aos seus compatriotas.

A maioria referiu ter amigos em Portugal da sua nacionalidade, com quem tinham relações de convivência muito próximas. Para além das relações de amizade, um dos entrevistados (E5a) referiu, ainda, que muitos dos seus compatriotas lhe pediam ajuda, principalmente para tratar de assuntos relacionados com os processos de legalização.

Quadro LXVII – Representações em relação a elementos da mesma nacionalidade

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Da mesma nacionalidade	Amigos	«Aqui há muitas pessoas do nosso país»	E1; E3; E4; E5a
	Apoio/ajuda		E5a

2.2.4.2. *Portugueses*

Quisemos, também, saber a sua opinião sobre os portugueses e o tipo de relações que mantinham com estes.

As opiniões formuladas em relação aos portugueses foram altamente favoráveis: amigos, simpáticos, comunicativos, prestáveis e pacientes, foram alguns dos adjectivos usados para caracterizar as atitudes dos portugueses em relação aos entrevistados.

Todos os entrevistados afirmaram ter amigos portugueses, com quem conviviam e com quem partilhavam festas familiares.

Consideravam os portugueses pessoas simpáticas e comunicativas, o que foi apontado como uma das vantagens dos portugueses em relação a outros povos da Europa (E1). Outra das características dos portugueses que mereceu distinção é a sua vontade de ajudar: «Os portugueses ajudam muito os estrangeiros.» (E5b).

Curiosamente, nas duas entrevistas realizadas aos imigrantes de origem moldava foi-nos referida uma certa semelhança de comportamentos entre estes e os portugueses:

- «Nós somos muito parecidos com os portugueses, acho eu!»
- E1
- «Eu já me habituei e as pessoas são parecidas com as da nossa terra. Não faz diferença.» - E4

Quadro LXVIII – Representações em relação aos portugueses

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Portugueses	Amigos		E1; E2; E3; E4; E5a
	Simpáticos	«São pessoas simpáticas»	E1; E5a; E5b
	Comunicativos		E1; E2
	Prestáveis	«Estão sempre dispostos a ajudar»	E5a; E5b
	Pacientes	«O seu povo tem muita paciência»	E3

2.2.4.3. Imigrantes de diferentes nacionalidades

Menos expressiva foi a opinião dos entrevistados em relação aos imigrantes de outras nacionalidade. Apenas um deles se referiu a amigos de outras nacionalidade (E5b) e outros dois referiram que conheciam imigrantes de outros países.

Quadro LXIX – Representações em relação a outros imigrantes

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Imigrantes de diferentes nacionalidades	Conhecidos	E1; E2
	Amigos	E5b

2.2.5. Integração dos filhos na escola

2.2.5.1. Ano de escolaridade

Começámos por inquirir os entrevistados sobre o ano de escolaridade frequentado pelos seus filhos.

Verificou-se que os filhos dos nossos entrevistados frequentavam anos de escolaridade dispersos por todos os ciclos de ensino, sendo que um (E4) não estava integrado no ensino normal, encontrando-se apenas a ter aulas de língua portuguesa numa escola secundária, uma vez que já tinham chegado a Portugal depois do início do ano lectivo.

Quadro LXX – Ano de escolaridade que os filhos frequentam

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Ano de escolaridade	1.º	E2
	6.º	E5b
	8.º	E1
	9.º	E1
	11.º	E3
	Apenas a estudar português	E4

2.2.5.2. Dificuldades de integração

Questionámos os nossos entrevistados sobre as dificuldades que tinham tido na inserção dos seus filhos nas escolas portuguesas, nomeadamente em relação a matrículas e obtenção de equivalências. Apenas um deles referiu ter sido fácil a integração dos filhos na escola portuguesa (E2). Outros dois entrevistados referiram-se a dificuldades de matrícula (E1) e a dificuldades de obtenção de equivalências (E3).

Quadro LXXI – Dificuldades de integração

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Dificuldades de integração	Sim	«Disseram que não os podiam aceitar porque a escola não tinha condições para apoiar os meus filhos»	E1; E3
	Não	«Como foi dos primeiros não havia equivalências»	E2

2.2.5.3. Domínio da língua portuguesa

Aparentemente a língua não é um obstáculo para os filhos dos nossos entrevistados. Apenas um entrevistado (E4) assumiu que o filho tinha

dificuldades, facto perfeitamente natural, uma vez que este só se encontrava em Portugal há 6 meses. Todos os outros entrevistados afirmaram que os filhos não tinham dificuldades no domínio da língua portuguesa.

Curiosamente o entrevistado E5b afirmou que o seu filho é o segundo melhor aluno de Português, na sua turma, e que esta disciplina é das que ele gosta mais.

Quadro LXXII – Domínio da língua portuguesa

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Domínio da língua portuguesa	Aprenderam rapidamente	«Fala bem porque quer aprender... e porque os pais o obrigam a aprender»	E1; E2; E3; E5b
	Mais ou menos		E4

2.2.5.4. Apoios educativos

Apesar de nos terem anteriormente referido que os filhos não tinham dificuldades no domínio da língua portuguesa, todos os entrevistados registaram os apoios que tinham sido dados a esses e que os ajudaram na supressão das dificuldades.

Quadro LXXIII – Apoios educativos

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Apoios educativos	Sim	E1; E2; E3; E4; E5b

2.2.6. Representações da escolarização em Portugal

2.2.6.1. Sucesso educativo

Quisemos saber a opinião dos respondentes em relação ao sucesso educativo dos seus filhos. Verificámos que todos os inquiridos tinham uma representação muito positiva sobre este assunto. Curioso foi verificar que, para os nossos entrevistados, a principal causa do sucesso educativo aos seus filhos é o esforço pessoal que estes desenvolvem para conseguir bons resultados escolares.

Se tivermos em conta que a maioria dos filhos dos nossos respondentes desenvolvem a sua escolarização em contextos que lhes são estranhos, quer socialmente quer culturalmente, será, sem dúvida, curioso que os pais considerem que os seus filhos «não têm dificuldades» (E5a).

Quadro LXXIV – Representações do sucesso educativo dos filhos

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Sucesso educativo	Sim	«Eles têm boas notas»	E1
		«Tem força de vontade a mais»	E3
		«Não tem dificuldades»	E5a

2.2.6.2. Convivência com os colegas

As questões da convivência foram igualmente tratadas na nossa entrevista. Procurámos saber qual a opinião dos nossos entrevistados sobre as relações que os seus filhos mantinham com os colegas. Maioritariamente foi-nos referido que esses tinham um bom relacionamento com os colegas e que conviviam com eles.

O único entrevistado que abordou alguns problemas foi o E5b que referiu que o filho tinha problemas de relacionamento com os colegas, uma vez que tinha sido colocado numa turma problemática, com mau aproveitamento e comportamento, fora do seu círculo de amizades, o que fazia com que existisse uma situação menos confortável.

De notar que, neste caso, o grau de exigência comportamental e educacional se transfere para os próprios colegas de turma, sendo uma condicionante das relações que se estabelecem entre este aluno e os seus colegas.

Quadro LXXV – Representações da convivência com os colegas

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Convivência com os colegas	Bem aceites		E1; E2
	Apoio		E1; E2
	Amigos		E3

(continua)

(continuação)

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Convivência com os colegas <i>(cont.)</i>	Bom relacionamento		E5b
	Problemas	«Ele sabe que a turma é fraca e que os amigos dele estão na outra turma... por isso queixa-se»	E5b

2.2.6.3. *Convivência com os professores*

Em relação aos professores a situação apresentou-se muito semelhante à anterior. Os professores foram considerados amigos e carinhosos. Quando foram apontados problemas de relação, estes decorreram, novamente, do grau de exigência elevado destes alunos em relação às práticas pedagógicas (E3).

Quadro LXXVI – Representações da convivência com os professores

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Convivência com os professores	Amigos	«Sempre foram muito carinhosos com eles»	E4
	Carinhosos		E1
	Problemas	«Com os professores às vezes tem problemas. É muito exigente. Quer que os professores expliquem as matérias... diz que é obrigação deles»	E3

2.2.6.4. *Participação/accompanhamento das actividades escolares*

Os nossos entrevistados mostraram ser pais muito empenhados no acompanhamento das actividades escolares dos seus filhos. Apenas um dos entrevistados (E3) referiu que não tinha tempo para ir à escola, o que é compreensível, uma vez esta imigrante vive sozinha com o filho e tem dois empregos para poder sustentar a sua família.

De salientar a resposta do entrevistado E2, cujo filho tem Necessidades Educativas Especiais (NEE), que referiu ir à escola «para corrigir o programa escolar... ver o que ele ainda não pode fazer e o que ele já pode fazer».

Quadro LXXVII – Representações da participação/acompanhamento das actividades escolares

Subcategorias	Unidades de Registo	Entrevistados
Participação/ /acompanhamento das actividades escolares	Reuniões	E1; E5a; E5b
	Horas atendimento DT	E1; E5b
	Revisão Plano Curricular	E2
	Não tem tempo	E3

2.2.6.5. *Desenvolvimento das aprendizagens*

A opinião dos nossos entrevistados em relação ao desenvolvimento das aprendizagens em Portugal, quando comparado com o realizado no seu país de origem, é distinta de caso para caso. No entanto, há um ponto em que quase todos são unânimes: o ensino em Portugal é pouco exigente.

Segundo a maioria dos nossos respondentes os alunos em Portugal estudam pouco e são utilizados nas escolas métodos de ensino demasiado facilitadores da aprendizagem. Um dos nossos entrevistados garante, mesmo, que os filhos têm bons resultados em Portugal, não pelo ensino que aqui é desenvolvido mas porque tiveram uma experiência anterior de escolarização no seu país de origem (E1).

Por outro lado, para a nossa entrevistada E2 tem uma representação muito positiva do ensino em Portugal, porque aqui foi permitido ao seu filho, que sofre de autismo, frequentar a escola do ensino regular, situação que não aconteceria no seu país.

Finalmente, mas não menos importante foi a afirmação da importância do Diploma conseguido em Portugal, que foi referido pela nossa entrevistada E5a. Segundo esta imigrante, apesar do ensino em Portugal ser de fraca qualidade o diploma que aqui é atribuído no final dos estudos

permitirá ao seu filho exercer uma profissão em qualquer país da União Europeia, o que já não acontece com os diplomas obtidos na Ucrânia. Assim, apesar de pouco valorizado o desenvolvimento das aprendizagens em Portugal como veremos a seguir, quase todos os entrevistados preferem que os seus filhos terminem os seus estudos em Portugal e aqui obtenham um diploma.

Quadro LXXVIII – Representações do desenvolvimento das aprendizagens

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Desenvolvimento das aprendizagens (comparação com país de origem)	Ensino muito fraco	«Os meus filhos conseguem boas notas, mesmo com dificuldades no português, porque vêm bem preparados da Moldávia»	E1
	Pouco exigente	«Eles não estudam, marcam os textos e mais nada. Na nossa terra o ensino é mais duro»	E1; E3; E5a; E5b
	Falta de continuidade pedagógica (docentes)	«Os professores nunca estão certos num lugar e isso é mau»	E1
	Integração das crianças com NEE	«Na Rússia crianças com autismo não podem frequentar escolas normais. Aqui podem»	E2
	Valorização do Diploma português		«Aqui convive com as outras crianças e é melhor para a sua integração na sociedade»
«Nós estudamos de muito mas não vale de nada. Os portugueses estudam pouco mas o diploma dá para toda a União Europeia»			

2.2.7. Expectativas de futuro

2.2.7.1. Em relação à escolarização

Inquiridos sobre até que nível gostariam que os filhos realizassem a sua escolarização, quase todos os respondentes, à excepção do E2, pelas limitações já anteriormente apontadas, referiram que gostariam que eles realizassem um curso superior.

Quando lhes perguntámos onde gostariam que eles terminassem os seus estudos, apenas um dos entrevistados se mostrou indeciso (E1), referindo que se os filhos terminassem os estudos em Portugal, muito dificilmente voltariam para o seu país. Todos os outros referiram que gostariam que os filhos terminassem os seus estudos em Portugal, pelas razões já apontadas no ponto anterior.

Quadro LXXIX – Expectativas em relação à escolarização

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Em relação à escolarização	Curso Superior		E1; E3; E4; E5b
	Em Portugal		E2; E4; E5b
	Não sabe o que fazer	«Isso é um dilema muito grande»	E1

2.2.7.2. Em relação ao retorno ou inserção

A última questão colocada tinha a ver com as expectativas em relação a um possível rápido retorno ao seu país ou à inserção a médio/longo prazo na sociedade portuguesa. Também neste ponto só o entrevistado E1 manifestou a intenção de voltar, enquanto que o E2 manifestou dúvidas em relação a esta questão. Todos os outros afirmaram preferir, a médio prazo, ficar por Portugal.

Quadro LXXX – Expectativas em relação ao retorno ou inserção

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Em relação ao retorno ou inserção	Retorno	«Eu não estou aqui bem»	E1

(continua)

(continuação)

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Em relação ao retorno ou inserção (cont.)	Inserção	«Eu fico em Portugal»	E3; E4; E5b
		«Esta casa já é nossa!»	
	Não sabe	«Eu não sei. Isto para mim é como um sonho mau... eu lá tinha tudo, trabalho, família, amigos»	E2

Sintomática da facilidade com que estes imigrantes se integraram na sociedade portuguesa foi a resposta de E5b, dada com duplo sentido: «Esta casa já é nossa!»

CONCLUSÕES

No estudo exploratório que realizámos, foi nosso objectivo identificar processos e reflectir sobre a forma como os alunos filhos dos imigrantes da Europa de Leste se têm integrado nas escolas portuguesas, elencar e reflectir sobre as representações sociais que estes imigrantes e as suas famílias têm da escola e da escolarização em Portugal e perceber como integram a escolarização nos seus percursos migratórios e nos seus projectos de vida. Com o nosso trabalho pretendemos contribuir, de forma modesta, para que as nossas escolas desenvolvam medidas que promovam a integração destes alunos e garantam o sucesso educativo dos mesmos, tendo em conta as suas diversidades culturais e expectativas dos alunos e das suas famílias.

Na realidade, o grande fluxo de imigrantes da Europa de Leste que chegou a Portugal, particularmente a partir do ano 2000, veio chamar a atenção dos governantes e das escolas para a necessidade de integração e garantia de sucesso de crianças oriundas desses países, com os quais Portugal, para além de traços culturais europeus comuns, não partilhava (nem partilha) um quadro de referências históricas e culturais.

De salientar que, como foi referenciado na primeira parte do nosso trabalho, no triénio de 2001-2003 a Ucrânia liderava a lista dos países de proveniência dos indivíduos a quem o governo português concedeu autorizações de permanência (quase o dobro dos indivíduos oriundos do Brasil, segundo país da lista). Da Ucrânia, da Moldávia, da Rússia, da Roménia, da Bulgária e da Bielorrússia, entre outros países, chegaram milhares de imigrantes à procura de melhores condições de vida, e, se para alguns Portugal foi apenas um destino temporário, para muitos Portugal passou a ser a «sua casa» e aqui recomeçaram uma nova vida com as suas famílias.

Elegemos, assim, como objecto de estudo o universo dos imigrantes da Europa de Leste instalados em Portugal, independentemente do seu estatuto legal, que tivessem filhos a frequentar o ensino oficial básico ou secundário, e os seus próprios filhos, desde que estivessem nas condições atrás referidas, tendo realizado a nossa investigação, por questões logísticas, nos distritos de Leiria, Lisboa, Santarém e Setúbal.

Os dados recolhidos através da realização de um questionário aos alunos filhos de imigrantes da Europa de Leste e através de entrevistas a imigrantes desses países que tivessem filhos a frequentar a escola, foram apresentados na segunda parte deste trabalho. Porém, pela sua

importância e pertinência em relação aos objectivos a que nos tínhamos proposto, passamos de seguida à discussão de alguns dos dados apresentados.

Sem que tenha havido uma selecção prévia em relação aos imigrantes da Europa de Leste que iriam fazer parte da nossa amostra, para além dos critérios atrás apontados, curiosamente, todos os seis pais entrevistados possuíam cursos superiores e nos seus países de origem exerceram profissões altamente qualificadas e especializadas. Deste modo, os nossos entrevistados revelavam ter tido uma ampla experiência de escolarização com resultados de sucesso que se consubstanciaram na aquisição de um diploma ou certificado de curso superior. Esta característica da nossa amostra, e que parece ser comum a um largo número de imigrantes dos países da Europa de Leste, só por si, de acordo com os autores estudados, é determinante de um largo número de representações que estes possam ter da escola e do sucesso escolar dos seus filhos (cfr., Duru-Bellat e Zanen, 1992; Santiago, 1993; Gilly, 1989).

Apesar de em Portugal terem profissões de baixa qualificação e fraco reconhecimento social e económico, não nos podemos esquecer, como salienta Doise (1986, p. 229), que cada indivíduo tem várias pertenças sociais e que umas servirão mais de ponto de ancoragem das suas representações do que outras, pelo que as experiências escolares e profissionais desenvolvidas nos países de origem parecem ter prevalência nas representações que estes imigrantes têm da escola e da escolarização.

De facto, a valorização do saber e da escola, essencialmente como local de sanção e certificação de competências e conhecimentos, por parte deste grupo de imigrantes, foi uma questão patente em todas as nossas entrevistas, posicionando-se estes imigrantes de forma bastante crítica e exigente em relação à escola portuguesa.

De qualquer forma, a escolarização dos seus filhos em Portugal faz, na maioria dos casos, parte do projecto de vida familiar destes imigrantes e é notória a importância que dão a que os seus filhos terminem os cursos em Portugal e assim obtenham um diploma que possa ser aceite e reconhecido em todos os países da União Europeia, ao contrário do que acontece com os diplomas obtidos nos seus países de origem. A escola e a escolarização são, principalmente num contexto adverso, encarados como uma estratégia de promoção social, cultural e profissional.

É unanimemente reconhecida a influência que as representações sociais dos pais em relação à escola e à escolarização têm no desempenho

escolar dos filhos. Genericamente considerados pelos professores portugueses alunos inteligentes e aplicados nas actividades escolares, foi bastante interessante identificar e reflectir sobre as representações sociais que os filhos dos imigrantes da Europa de Leste têm da escola e da escolarização, assim como das relações que estabelecem com os restantes elementos da comunidades escolar. Se dúvidas existissem, seria pelo menos de considerar uma grande coincidência que estes alunos valorizassem, em maior percentagem, tal como os seus pais, a função instrutiva e de certificação de competências que é atribuída à escola – «preparar os alunos para serem bons profissionais» (91% Concordo e Concordo Totalmente).

Tendo chegado há relativamente pouco tempo a Portugal, os filhos dos imigrantes da Europa de Leste rapidamente iniciaram a sua escolarização em Portugal e a maioria deles tem uma representação positiva em relação ao seu domínio da língua portuguesa, apesar de muitos terem frequentado aulas de apoio educativo de Português, o que é perfeitamente normal. O domínio da língua portuguesa foi, aliás, referido pelos pais entrevistados como o maior problema que tiveram de ultrapassar após a sua chegada a Portugal. No entanto, a maioria rapidamente aprendeu a comunicar em Português, quer pelo convívio com portugueses, quer através da frequência de cursos de língua portuguesa. Para além de ser um instrumento imprescindível para a sua integração, o domínio da língua é também encarado como um factor de promoção social, uma vez que permite a estes imigrantes procurar outro tipo de ocupações profissionais que não aquelas a que são obrigados após a sua chegada a Portugal. Não será, por isso, de estranhar que os pais entrevistados tivessem dado uma grande importância ao facto dos seus filhos se exprimirem correctamente em Português.

Ao serem questionados sobre as causas do insucesso e do sucesso escolar, quer filhos, quer pais, foram peremptórios em considerar que o esforço pessoal, ou a falta deste, condicionavam em muito os resultados escolares. Porém, a forma como os professores dão as aulas foi também referida como uma das causas do sucesso, mas nunca do insucesso. Ou seja, mesmo em contexto adverso, de distanciamento cultural e social, a atribuição causal do insucesso educativo é atribuída aos próprios alunos (cfr. Formosinho, Alves Pinto e Vala, 1986, pp. 109-112). Mesmo nestas condições os pais entrevistados manifestaram uma representação muito positiva do sucesso escolar dos seus filhos.

Curioso foi verificar que, ao contrário dos seus colegas portugueses, a disciplina que estes alunos referiram como a que gostavam mais e na

qual têm menos dificuldades foi a Matemática, disciplina com um elevado índice de insucesso entre os alunos portugueses. O insucesso foi aliás referido por alguns entrevistados que não entendem como é possível que o ensino em Portugal seja tão pouco exigente e que os alunos tenham insucesso na escola.

Através dos questionários e das entrevistas, foi-nos possível verificar que estes alunos, tal como os pais sobre os mesmos assuntos, são muito críticos e exigentes, quer em relação a si próprios, como em relação aos colegas ou aos próprios professores.

Se há questão em que estes alunos têm uma opinião mais desfavorável sobre a escola portuguesa é em relação ao comportamento dos seus colegas, que consideram francamente pior do que o comportamento que os alunos têm nas escolas dos seus países de origem. Por outro lado, a falta de continuidade pedagógica, provocada pelo processo de colocação e mobilidade dos professores não deixou de ser criticado pelos pais que o consideram uma das razões dos fracassos da educação em Portugal.

À parte estas questões, os alunos tendencialmente exprimem opiniões muito positivas em relação à escola, assim como em relação aos restantes elementos da comunidade escolar e às relações que aí estabelecem. Nunca será demais lembrar que as interações que os indivíduos desenvolvem são por si só geradoras de representações e, conseqüentemente, reguladoras de comportamentos sociais, pelo que não será de estranhar que todos os entrevistados considerem que os seus filhos estão bem integrados no sistema educativo português e que esses desenvolvem comportamentos positivos em relação à escola e à sua escolarização.

Os pais entrevistados demonstraram o seu empenhamento em acompanhar as actividades escolares dos seus filhos, quer através da ida a reuniões para que são convocados, quer através de outros contactos com os professores para recolha de informações sobre o processo educativo dos filhos, quer através da ajuda na realização das tarefas escolares. Como foi referido na primeira parte deste estudo, a participação dos pais na escola decorre directamente da existência de projectos educativos familiares que valorizem a escola e das representações sociais que se têm sobre esta. Para além disso, para os nossos entrevistados parecem não existir limitações culturais ou distanciamento em relação à cultura da escola, e nem a língua parece ser um obstáculo à sua participação. Em suma, estes imigrantes valorizam a escola mas, para além disso, sabem como intervir e são exigentes em relação à sua participação.

Por fim, tal como os pais, os alunos inquiridos, manifestaram maioritariamente a intenção de terminar os seus cursos em Portugal. É de realçar que tanto a maioria dos pais entrevistados como dos alunos inquiridos manifestou o desejo de permanecer em Portugal, o que indicia terem vivenciado experiências de integração positivas na sociedade portuguesa.

Não nos podemos esquecer que, como salienta Perotti, a escola é importantíssima na construção das nossas representações dos outros, pelo que «a comunidade educativa (...) deve transmitir os conhecimentos e os valores, e dar a cada um a capacidade de assumir as suas particularidades, em referência ao universal (a pessoa e a sua dignidade, a razão, a liberdade de consciência, os direitos do homem)» (1997, p. 52).

Para além disso, é nosso desejo que a escola portuguesa esteja à altura de assegurar a estes alunos as condições que possibilitem a continuidade do seu sucesso escolar e a manutenção da sua motivação para as aprendizagens e para a escolarização, pelo que consideramos necessário que se continuem a aprofundar os conhecimentos que temos sobre as suas especificidades.

Recomendações e pistas para futuras investigações

Temos consciência que no estudo que realizámos apenas se fez uma abordagem exploratória e incipiente em relação aos processos de integração dos alunos filhos dos imigrantes da Europa de Leste nas escolas portuguesas, pelo que consideramos importante o aprofundamento do tema através de novas investigações.

Para isso apresentamos algumas pistas de trabalho que nos parecem úteis para a realização de futuros trabalhos:

- Projectos de Educação Multicultural desenvolvidos nas escolas e que têm como objectivo fomentar a integração destes alunos;
- Resultados e percursos académicos destes alunos, de forma a adequar os processos de escolarização e integração desenvolvidos;
- Representações dos restantes elementos da comunidade escolar em relação a estes alunos;
- Escolhas profissionais e integração no mercado de trabalho;
- Percursos migratórios da 2.^a geração de imigrantes da Europa de Leste – inserção ou retorno.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Geral

ABRIC, J. C., (1989), «L'étude expérimentale des représentations sociales» in JODELET, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 187-203.

AFONSO, N., (1993), «A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas», in *INOVAÇÃO*, vol. 6, Lisboa, IIE, pp. 131-155.

ALVARENGA, C., (2002), «Reflexão sobre a História e a Migração em Portugal», in *A Imigração em Portugal*, Lisboa, SOS Racismo, pp. 21-28.

ALVES-PINTO, C., FORMOSINHO, J. e VALA, J., (1986), «Factores motivacionais e representações sociais na atribuição causal do insucesso escolar», in ALVES-PINTO, C., ALÇADA, I., SILVA, J., eds., *Análise social e organizacional da educação*, Lisboa, ESE, pp. 103-113.

ALVES PINTO, C., (1992) «A escola como campo de acção e intervenção» (versão provisória), in ISET, *Textos de Apoio – Administração Escolar*, I Módulo, Caderno n.º 2, Porto, Edições ISET, pp. 31-44.

ALVES PINTO, C., (1995), *Sociologia da Escola*, Alfragide, McGraw-Hill.

ALVES PINTO, C., (1998), «Escola e autonomia», in DIAS, A. G., COSTA e SILVA, A. M., ALVES PINTO, C., *Autonomia das escolas*, Lisboa, Texto Editora, pp. 9-24.

ALVES PINTO, C., (2003), «Da socialização familiar à socialização escolar», in ALVES PINTO, C. e TEIXEIRA, M. (org.), *Pais e Escola, parceria para o sucesso*, Porto, Edições ISET, pp. 21-70.

BALLION, R., (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

BAGANHA, M.^a I., MARQUES, J. C. e GÓIS, P., (2004), «The unforeseen wave: migration from eastern Europe to Portugal», in BAGANHA, M.^a I. e FONSECA, M.^a L., (eds.), *New Waves: Migration From Eastern to Southern Europe*, Lisboa, Fundação Luso-Americana, pp. 23-39.

BANKS, J., (1986), «Multicultural Education Development, Paradigms and Goals», in J. BANKS e J. LYNCH (ed.), *Multicultural Education in Western Societies*, East Sussex, Holt, Rinehart and Winston, Ltd., pp. 2-25.

BANKS, J., (1994), *An Introduction to Multicultural Education*, Massachusetts, Allyn and Bacon.

BARBOSA, J., (1996), «Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática», in *Inovação*, 9, Lisboa, IIE, pp. 21-33.

BARBOSA, M., (1991), «A Educação como Antropogénese: principais modelos explicativos», in AAVV, *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 534-542.

BARROSO, J., (1995), *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*, Lisboa, IIE.

BASTOS, J. G. P. e BASTOS, S. P., (2002), «Imigrantes, minorias étnicas e minorias nacionais em Portugal, hoje: da exclusão social e identitária ao multiculturalismo?» in *A Imigração em Portugal*, Lisboa, SOS Racismo, pp. 273-288.

BEJA HORTA, A. P., (2004), «Immigration policies and citizenship rights in post colonial Portugal», in *AEMI Journal*, vol. 2-2004, Association of European Migration Institutions.

BENEDICT, Ruth, (2000), *Padrões de Cultura*, Lisboa, Livros do Brasil.

BERTRAND, Y, e VALOIS, P., (s/d), *Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedades*, Lisboa, Instituto Piaget.

BOUDON, Raymond e BOURRICAUD, François, (2000), *Dicionário Crítico de Sociologia*, São Paulo, Editora Ática, 2.ª edição.

CARDOSO, C. M., (1996), «Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo», in *Inovação*, 9, Lisboa, IIE, pp. 7-20.

CARDOSO, C. M., (1996), *Educação Multicultural – Percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editora.

CARVALHO, A. Dias, (1992), *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto, Edições Afrontamento.

CARVALHO, A. Dias, (1994), *Utopia e Educação*, Porto, Porto Editora.

CONVENÇÃO EUROPEIA, (2003), *Projecto de Tratado que Estabelece uma Constituição para a Europa*.

CORREIA, J. A., (1998), *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto, Porto Editora.

COUTINHO, M., (1994), *O Papel do Director de Turma na Escola Actual*, Porto, Porto Editora.

CUCHE, D., (s/d), *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*, Lisboa, Fim de Século Edições.

DAVIES, D., (1994), «Parcerias Pais-Comunidade-Escola», in *INOVAÇÃO*, vol. 7, n.º 3, Lisboa, IIE., pp. 377-389.

DAVIES, D. (ed.), (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.

DAVIES, D., MARQUES, R. e SILVA, P., (1993), *Os Professores e as Famílias – a Colaboração Possível*, Lisboa, Livros Horizonte.

DELORS, J. (coord.), (2003), *Educação um Tesouro a Descobrir*, Porto, Edições ASA, 8.ª edição.

DIOGO, J. M. L. (1998), *Parcerias Escola-Família/A caminho de uma educação Participada*, Porto, Porto Editora.

DOISE, W., (1986), «Les représentations sociales: definition d'un concept», in DOISE, W., PAMONARI, A. (eds.), *L'étude des représentations sociales*, tradução livre do ISET, pp. 81-94.

DOISE, W., (1989), «Attitudes et représentations sociales», in JODELET, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 220-238.

DORTIER, J. F., (1998), «L'individu dispersé et ses identités multiples», in RUANO-BORBALAN, J. C.(coord.), *L'identité – L'individu, le group, la société*, Auxerre –France, Édition Sciences Humaines.

DURU-BELLAT, M. e ZANTEN, A., (1992), *Sociologie de l'École*, Paris, Armand Colin.

EAGLETON, Terry, (2003), *A Ideia de Cultura*, Lisboa, Temas e Debates.

EURYDICE, (2004), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe – Portugal, National Description 2003/04*, Brussels, Eurydice.

FERREIRA, M. M., (2003), *Educação Intercultural*, Lisboa, Universidade Aberta.

FOLGÔA, C., PALMA, E. e PESSOA, I. C., (2000), «Racismo e xenofobia na Europa», in *Janus 2001, Anuário de Relações Exteriores*, Lisboa, Jornal Público e Universidade Autónoma de Lisboa, pp. 124-125.

FONSECA, J. M. L., (2004), «Dinâmicas de integração dos imigrantes: estratégias e protagonistas», in ACIME, *I Congresso Imigração em Portugal, Diversidade-Cidadania-Integração*, Lisboa, ACIME, pp. 108-140.

FORMOSINHO, J., (1992), «De serviço de Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa», in *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), Braga, Univ. do Minho, pp. 53-86.

GAY, G., (1986), «Multicultural Teacher Education», in J. BANKS e J. LYNCH (ed.), *Multicultural Education in Western Societies*, East Sussex, Holt, Rinehart and Winston, Ltd., pp. 154-174.

GILLY, M., (1989), «Les représentations sociales dans le champ éducatif», in JODELET, D. (ed.), *Représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 363-386.

GILLY, M., (1990), «Psychosociologie de l'éducation», in MOSCOVICI, S., *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, pp. 473-494.

GUERRA, I., (1996), «Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural», in *Inovação*, 9, Lisboa, IIE, pp. 83-97.

HEWSTONE, M., (1989), «Répresentations sociales et causalité», in JODELET, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 252-274.

HORTON, Paul B. e HUNT, Chester, (1981), *Sociologia*, São Paulo, Editora McGraw-Hill.

IBÁÑEZ, R. M., (1991), «Posibilidad y Necesidad de la Educación», in AAVV, *Filosofia de la Educacion Hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 373-391.

JODELET, D., (1990), «Répresentation social, phénomènes, concept et théorie», in MOSCOVICI, S., *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, pp. 357-378.

LEITE, C., (1996), «O multicularismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular?», in *Inovação*, 9, Lisboa, IIE, pp. 63-81.

LEMOS PIRES, E. e SOUSA FERNANDES, A. (1991), «A Problemática Social da Educação Escolar», in LEMOS PIRES, E., SOUSA FERNANDES, A. e FORMOSINHO, J., *A Construção Social da Educação Escolar*, Edições ASA, Rio Tinto, pp. 21-60.

LEMOS PIRES, E. e SOUSA FERNANDES, A. (1991a), «Génese e Institucionalização da Educação Escolar», in LEMOS PIRES, E., SOUSA FERNANDES, A. e FORMOSINHO, J., *A Construção Social da Educação Escolar*, Edições ASA, Rio Tinto, pp. 61-101.

LIPIANSKY, E. M., (1998), «L'identité personnelle», in RUANO-BORBALAN, J. C. (coord.), *L'identité – L'individu, le group, la société*, Auxerre – France, Édition Sciences Humaines.

LAGES, M. F. e POLICARPO, V., (2003), *Atitudes e Valores perante a Imigração*, Lisboa, ACIME.

MACHADO, F. L., (2002), *Contrastes e Continuidades – Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.

MALHEIRO, J. M., (1996), *Imigrantes na Região de Lisboa – Os Anos da Mudança*, Lisboa, Edições Colibri.

MALYNOVSKA, O., (2004), «Internacional labour migration from Ukraine: the last ten years», in BAGANHA, M.^a I. e FONSECA, M.^a L., (eds.), *New waves: Migration From Eastern to Southern Europe*, Lisboa, Fundação Luso-Americana, pp. 11-21.

MARQUES, R., (1993), *A Escola e os Pais. Como Colaborar?*, Lisboa, Texto.

MARQUES, R., (1994), «Colaboração Família-Escola em escolas portuguesas: em estudo de caso», in *INOVAÇÃO*, vol. 7, n.º 3, Lisboa, IIE, pp. 357-375.

MARQUES, R., (1997), *Professores, Famílias e Projecto Educativo*, Porto, Ed. ASA.

MENDES, J. M., (2000), «A Europa e os migrantes na viragem do século», in *Janus 2001, Anuário de Relações Exteriores*, Lisboa, Jornal Público e Universidade Autónoma de Lisboa, pp. 120-121.

MOLLO, S., (1979), *A Escola na Sociedade*, Lisboa, Edições 70.

MONTANDON, C., (1987), «Pratiques educatives, relations avec l'école et paradigme», in MONTANDON, C. e PERRENOUD, Ph., *Entre enfants et enseignants un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang, pp. 169-229.

MONTANDON, C., (1991), *L'école dans la vie des familles*, Genève, S. R. Sociologique.

MOREIRA, A., (1996), *Teoria das Relações Internacionais*, Coimbra, Livraria Almedina.

MORIN, Edgar, (s/d), *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, Lisboa, Publicações Europa-América, 5.ª edição.

NETO, F., (1998), *Psicologia Social*, vol. 1, Lisboa, Universidade Aberta.

NETO, Félix, (2003), *Estudos de Psicologia Intercultural – Nós e Outros*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2.ª edição.

NEVES, J. C. , (2004), «Imigração e desenvolvimento», in ACIME, *I Congresso Imigração em Portugal, Diversidade-Cidadania-Integração*, Lisboa, ACIME, pp. 74-90.

OCDE, (1985), *O Ensino na Sociedade Moderna*, Rio Tinto, Edições ASA.

PAPADEMETRIOU, D., (2004), «Imigração, perspectivas e desafios», in ACIME, *I Congresso Imigração em Portugal, Diversidade-Cidadania-Integração*, Lisboa, ACIME, pp. 22-30.

PEREIRA-RAMOS, M.ª e DIOGO, H., (2003), «Le Portugal, pays relais de la migration en Europe», in *Migrations Etudes*, n.º 116, Paris, ADRI-Agence pour le Développement des Relations Interculturelles.

PEROTTI, A., (1997), *Apologia do Intercultural*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.

PIRES, R. P., (2003), *Migrações e Integração*, Oeiras, Celta Editora.

PORTES, A., (1999), *Migrações Internacionais – Origens, tipos e modos de incorporação*, Oeiras, Celta Editora.

POURTOIS, J. P., DESMET, H. & BARRAS, C., (1994), «Educação familiar e parental», in *INOVAÇÃO*, vol. 7, n.º 3, Lisboa, IIE, pp. 289-305.

RAMOS, N., (2001), «Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, n.º 2, Coimbra, Universidade de Coimbra, pp. 155-178.

RAMOS, N., (2003), «Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança. Uma perspectiva intercultural e preventiva», in C. Pires *et al.* (coord.), *Psicologia, Sociedade & Bem Estar*, Leiria, Ed. Diferença, pp. 161-177.

REBELO, M., (2000), «Tendências migratórias nos países europeus da OCDE», in *Janus 2001, Anuário de Relações Exteriores*, Lisboa, Jornal Público e Universidade Autónoma de Lisboa, pp. 122-123.

RIBEIRO DIAS, J., (1993), «Filosofia da Educação – Pressupostos, Funções, Método, Estatuto», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo XLIX, fases 1-2, Braga, Faculdade de Filosofia de UCP, pp. 3-28.

RITA, J. P. e RITA, P. L., (2004), «A Escola no caminho da fixação dos imigrantes de Leste no interior do país. Constrangimentos e desafios», in *Revista Sociedade e Trabalho*, n.º 19/20, Lisboa, DEEP-MST.

ROCHA-TRINDADE, M.ª B., (1993), «Perspectivas sociológicas da interculturalidade», in *Análise Social*, vol. XXVIII (123-124), 4.º-5.º, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 869-878.

ROCHA-TRINDADE, M.ª B., (1995), *Sociologia das Migrações*, Lisboa, Universidade Aberta.

ROCHA-TRINDADE, M.ª B., (2000), «Portugal, uma sociedade multicultural», in *Janus 2001, Anuário de Relações Exteriores*, Lisboa, Jornal Público e Universidade Autónoma de Lisboa, pp. 202-203.

ROCHA-TRINDADE, M.ª B., (2000a), «História da imigração em Portugal», in *Janus 2001, Anuário de Relações Exteriores*, Lisboa, Jornal Público e Universidade Autónoma de Lisboa, pp. 170-173.

ROCHA-TRINDADE, M.ª B., (2004), «A Realidade da Imigração em Portugal», in ACIME, *I Congresso Imigração em Portugal, Diversidade-Cidadania-Integração*, Lisboa, ACIME, pp. 172-184.

RODRIGUES, A. D., (1999), *Comunicação e Cultura: a experiência cultural na era da informação*, Lisboa, Ed. Presença, 2.ª ed.

RODRIGUES, H. N., (1985), «Nota de Apresentação», in *Portugal, a Europa e as Migrações*, Lisboa, Conselho Económico e Social, pp. 7-10.

ROSA, M. J. V. *et al.*, (2000), *Imigrantes internacionais: dos factos ao conceito*, Lisboa, Socinova Working Papers, FCSH-UNL (policopiado).

ROSA, A., (2002), «Multiculturalidade e Educação», in AAVV, *A Imigração em Portugal*, Lisboa, SOS Racismo, pp. 352-365.

SANTIAGO, R., (1993), *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*, Tese de Doutoramento da Universidade de Aveiro.

SANTOS SILVA, A., (1986), «A ruptura com o senso comum nas ciências sociais», in SANTOS SILVA, A. e PINTO, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, 7.^a edição.

SANTOS, V., (2004), *O Discurso Oficial do Estado sobre a Emigração dos Anos 60 a 80 e Imigração dos Anos 90 à Actualidade*, Lisboa, ACIME.

SAVATER, Fernando, (1997), *O valor de educar*, Lisboa, Editorial Presença.

SILVA, P., (1994), «Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994 – duas décadas de balanço», in *INOVAÇÃO*, vol. 7, n.º 3, Lisboa, IIE, pp. 307-355.

SIMÕES, M. D. F. e BOAVIDA, J., (1999), «“Náufragos” ou “astronautas”? Pós-modernidade e educação», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, n.º 1, 5-17, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

SOUSA, L., (1998), *«Crianças (con)fundidas entre a escola e a família»*, Porto, Porto Editora.

SOUSA FERREIRA, E., RATO, H. e MORTÁGUA, M.^a J., (2004), *Viagens de Ulisses – Efeitos da imigração na economia portuguesa*, Lisboa, ACIME.

SOUTA, L., (1997), *Multiculturalidade e Educação*, Porto, Profedições.

STOER, S. e CORTESÃO, L., (1999), *Levantando a Pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento.

VALA, J., (1996), «Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social», in VALA, J., MONTEIRO, B., *Psicologia social*, Lisboa, F. C. Gulbenkian, pp. 353-384.

VALADE, Bernard, (1995), «Cultura», in BOUDON, R., *Tratado de Sociologia*, Porto, Edições ASA.

VERGANI, Teresa, (1995), *Excrementos do Sol – a propósito de diversidades culturais*, Lisboa, Pandora.

VERMEULLEN, H., (s/d), *Imigração, Integração e Dimensão Política da Cultura*, Lisboa, Editora Colibri.

VIEIRA, R., (1999), «Da multiculturalidade à interculturalidade: a antropologia da educação na formação de professores», in *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 12, Porto, Edições Afrontamento.

VITORINO, A., (2004), «Políticas de imigração», in ACIME, *I Congresso Imigração em Portugal, Diversidade-Cidadania-Integração*, Lisboa, ACIME, pp. 33-38.

ZABALZA, M. A., (1997), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto, Edições ASA.

Bibliografia da Metodologia

BARDIN, L., (1991), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

CARMO, H. e FERREIRA, M.^a M., (1998), *Metodologia da investigação*, Lisboa, Universidade Aberta.

MUCCHIELLI, R., (1979), *O questionário na pesquisa psicossocial*, São Paulo, Martins Fontes Ed.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L., (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva.

TUCKMAN, B. W., (2000), *Manual de investigação em educação*, Lisboa, F. C. Gulbenkian.

VALA, J., (1986), «A Análise de Conteúdo», in SANTOS SILVA, A. e PINTO, J. M. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, 7.^a edição.

Outra Documentação Consultada

Projecto de Tratado que Estabelece uma Constituição para a Europa, (2003), Convenção Europeia.

Relatório Estatístico 2003, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, Ministério da Administração Interna.

Consultas na Internet

GAY, G., «A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education», in <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>

GORSKI, P., «The Challenge of Defining a Single Multicultural Education», in <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>

GORSKI, P., «Multicultural Philosophy Series, Part: A Brief History of Multicultural Education», in <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/philosophy/1history.html>

GORSKI, P., «Multicultural Philosophy Series, Part 3: Transforming Self to Transform Schools», in <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/philosophy/3critical.html>

GORSKI, P. e COVERT, B., « Defining Multicultural Education», in <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos in <http://www.ocde.org>

WILSON, K., «Multicultural Education», in <http://www.edchange.org/multicultural/papers/keith.html>

EDIÇÃO CO-FINANCIADA PELO FUNDO SOCIAL EUROPEU



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu