

EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E CIDADANIA

NATÁLIA RAMOS (COORDENAÇÃO)

MARIA DA CONCEIÇÃO RAMOS

ILEANA CONSTANTINESCU

MARIA DA PENHA LIMA COUTINHO

JOSÉ COELHO MATIAS

MARIA TABITA ALMEIDA

ADELINO TORRES ANTUNES

MILENA PRESS

BUCARESTE

2008

EDITURA MILENA PRESS

B-dul Iuliu Maniu nr. 186, Bloc E, Sc. B, Et. 5, Ap. 130

Sector 6, București

Telefon: 004/0727.598.614

ISBN: 978-973-7873-20-0

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Natália Ramos----- 4

CAPÍTULO 1 – DESAFIOS À EUROPA SOCIAL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO – GESTÃO DA DIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES MULTICULTURAIS E DO CONHECIMENTO

Maria da Conceição Pereira Ramos----- 6

CAPÍTULO 2 – LOS NUEVOS REQUISITOS DE LA EDUCACIÓN DENTRO DE LA GLOBALIZACIÓN

Ileana Constantinescu ----- 30

CAPÍTULO 3 – MANUEL DE SÁ (1530-1596): DA DIÁSPORA E INTERCULTURALIDADE À JUSTIÇA E CIDADANIA

José Coelho Matias ----- 35

CAPÍTULO 4 – CRIANÇAS E FAMÍLIAS EM CONTEXTO MIGRATÓRIO E INTERCULTURAL – DESAFIOS ÀS PRÁTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, SOCIAIS E DE CIDADANIA.

Natália Ramos ----- 53

CAPÍTULO 5 – ADOLESCENTES IMIGRANTES BRASILEIROS NO CONTEXTO ESCOLAR EM PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E VIVÊNCIAS PSICOAFFECTIVAS EM CONTEXTO INTERCULTURAL

Maria da Penha de Lima Coutinho; Natália Ramos----- 73

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO E INDISCIPLINA NA DIVERSIDADE

Maria Tabita Ferreira Almeida; Adelino Torres Antunes----- 86

BREVES NOTAS CURRICULARES DOS AUTORES----- 108

APRESENTAÇÃO

A presente obra oferece para leitura e discussão um conjunto de textos sobre algumas questões que se colocam hoje aos indivíduos, às sociedades e à educação, relacionadas com problemáticas da interculturalidade, globalização e cidadania.

Os autores provenientes de diferentes países e áreas disciplinares proporcionam ao leitor uma abordagem e perspectiva diversificadas sobre a temática em estudo.

O *Capítulo 1* aborda as questões da gestão da diversidade cultural e da educação nas sociedades multiculturais, em particular na União Europeia e em Portugal, salientando como a sociedade de informação e o processo de globalização condicionam as prioridades do Estado nos domínios do conhecimento, colocando novos desafios à formação e qualificação, aos direitos de cidadania e à inclusão social.

No *Capítulo 2* destaca-se a importância do ensino das línguas estrangeiras, no contexto da globalização, das relações interculturais, assim como, para promover a comunicação e a cooperação entre os especialistas dos diferentes domínios, dando-se exemplos de dicionários de especialidade multilingues, acompanhados de materiais e aplicações multimédia, desenvolvidos na Roménia com este objectivo.

O *Capítulo 3* apresenta-nos um jesuíta português do século XVI – Manuel de Sá – o qual pela sua formação, percurso, acção e pedagogia, pode considerar-se um pioneiro ao nível das questões de justiça social, de cidadania e de interculturalidade e um personagem da maior actualidade.

As questões e políticas de adaptação social, sucesso educativo e igualdade de oportunidades das famílias e crianças em contexto migratório e multi/intercultural são analisadas no *Capítulo 4*, através de uma abordagem multidimensional e de uma perspectiva intercultural, onde se destacam os múltiplos e complexos factores individuais e colectivos intervenientes neste processo e numa sociedade em crescente pluralismo cultural e globalização.

O *Capítulo 5* apresenta resultados de uma pesquisa sobre os distúrbios psico afectivos em adolescentes imigrantes brasileiros em contexto educacional em Portugal, salientando-se a importância da sintomatologia depressiva nestes adolescentes, e como este problema poderá afectar o bem-estar, a integração e o desenvolvimento psicológico, social e educativo destes adolescentes.

No *Capítulo 6* aborda-se a questão da indisciplina e da violência em contexto escolar, nomeadamente através de um estudo realizado numa escola básica e multicultural da periferia de Lisboa e da percepção de professores e alunos da referida escola sobre o assunto. Destaca-se como este problema em aumento crescente ao nível internacional e nacional é, também, uma realidade nesta escola que preocupa os responsáveis e os docentes, assim como, a necessidade de promover e melhorar a comunicação não só no seio do espaço escolar entre os diferentes actores mas, igualmente, com as famílias e a comunidade, de modo a fazer da escola um espaço privilegiado de aprendizagem, de cidadania e de diálogo intercultural e intergeracional.

O conjunto de trabalhos desta obra reúne as comunicações apresentadas na *“Conferência Internacional – Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação”* (João Pessoa, Brasil, 19-22 de Fevereiro de 2008), mais concretamente na Mesa Redonda intitulada: *“Educação, Interculturalidade e Cidadania”*.

Espera-se que a obra venha contribuir para a reflexão e desenvolvimento de práticas, estratégias e políticas individuais, grupais e institucionais, promotoras de cidadania, de inclusão, de bem-estar, de educação e comunicação interculturais e de igualdade de oportunidades dos indivíduos e dos grupos.

Natália Ramos

CAPÍTULO 1

DESAFIOS À EUROPA SOCIAL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO – GESTÃO DA DIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES MULTICULTURAIS E DO CONHECIMENTO

Maria da Conceição Pereira Ramos

Faculdade de Economia - Universidade do Porto, Portugal

email: cramos@fep.up.pt

Resumo

A sociedade de informação e o processo de globalização condicionam as prioridades de acção do Estado Nação em domínios do conhecimento (educação, formação, inovação) e colocam novos desafios aos direitos de cidadania e ao modelo social europeu.

O papel da educação/formação é fundamental na edificação da cidadania e da inclusão social. A formação e integração sócio-profissional de populações migrantes assume importância crescente, constituindo um desafio para o sistema educativo, mas também para a coesão social. Em Portugal e na União Europeia, o aprofundamento da inclusão social, o desenvolvimento da sociedade do conhecimento e a gestão da diversidade cultural na era da globalização, exigem uma atenção acrescida às questões da educação e da cidadania. Como reage a Escola face à crescente diversidade das sociedades actuais e ao crescimento de múltiplas pertenças, multilinguismo e cidadanias múltiplas nas sociedades multiculturais contemporâneas?

Portugal e a União Europeia só poderão sustentar o seu modo de vida e o seu modelo social, reformando-o e criando uma nova base de crescimento e emprego, assente em factores competitivos ligados à qualificação, à inovação, ao conhecimento, à diversidade e à coesão social.

Palavras-Chaves: Globalização; Migrações; Educação; Cidadania; Inclusão Social; Coesão Social; Multiculturalidade.

Introdução

O paradigma emergente de economias baseadas no conhecimento apela às políticas de apoio à inovação, entendida esta como o aumento de valor acrescentado, com base na produção e utilização de novos conhecimentos. Os novos modelos de produção da economia baseada no conhecimento criam riscos de exclusão social, nomeadamente, de desqualificação profissional e de desemprego. Considerando-se o emprego a melhor forma de inserção social das pessoas, deve a educação e a formação profissional procurar ser um potente factor de empregabilidade e, por essa via, de coesão social. O princípio da

aprendizagem ao longo da vida sugere uma centralização da sociedade em torno da escola (Ramos, 2007 a).

O conceito da chamada sociedade da informação e do conhecimento é utilizado para sintetizar as preocupações e intenções contidas na chamada “Estratégia de Lisboa”, aprovada pelo Conselho Europeu de Março de 2000. Nesta “estratégia” integram-se várias medidas que visam atingir o objectivo de tornar a União Europeia o espaço mais dinâmico e competitivo do mundo até 2010, promovendo o crescimento, a competitividade, o pleno emprego e o desenvolvimento da sociedade do conhecimento.

Em Portugal e na União Europeia, o aprofundamento da inclusão social e o desenvolvimento da sociedade do conhecimento exigem uma atenção acrescida às questões da qualificação e aprendizagem ao longo da vida, da inovação e da multiculturalidade. A questão da imigração constitui um tema central na agenda política europeia, uma vez que é indissociável de alguns dos maiores desafios que se colocam à UE: o desafio do desenvolvimento e do crescimento, o desafio demográfico e da sustentabilidade dos sistemas de saúde e segurança social e o desafio da coesão social e do diálogo intercultural.

A noção de globalização, que exige uma análise sistémica, desenvolve-se a partir dos anos 80 e modificou profundamente o funcionamento da economia mundial. A mobilidade dos investimentos mudou a geografia do emprego e das desigualdades e conduziu também à deslocação das pessoas. A internacionalização da produção e do mercado de trabalho acelera a mobilidade dos recursos humanos. Qual o impacto da mundialização sobre a oferta potencial de imigrantes? Sassen (1989) avançou o argumento segundo o qual as indústrias instaladas nas zonas periféricas de exportação estimulam a emigração, familiarizando a sua mão-de-obra com as políticas culturais do mundo desenvolvido.

Os avanços tecnológicos e a aceleração da globalização originam a procura de novas estratégias de competitividade, provocam maiores exigências de qualificação do factor trabalho, reduzem as oportunidades de emprego dos trabalhadores manuais não qualificados e aumentam as oportunidades para os trabalhadores com empregos que requerem capacidades de raciocínio e gestão, bem como “know how” técnico. Assiste-se assim à aceleração dos fluxos migratórios de trabalhadores altamente qualificados e tem-se verificado também um aumento do número de migrantes que procura os continentes europeu e americano para produzir ou divulgar de forma mais eficaz a sua produção de cariz cultural.

Se os migrantes altamente qualificados contribuem para o desenvolvimento da “sociedade global do conhecimento”, o seu movimento migratório pode prejudicar o

desenvolvimento das sociedades de origem, correspondendo ao fenómeno da fuga de cérebros e afectar negativamente estas sociedades, em termos de capital humano e no que diz respeito à consolidação e reforço da sociedade civil.

Também temos vindo a assistir a um crescimento da oferta e do consumo de produtos culturais oriundos dos países de emigração da África, da Ásia, da América Latina em vários países europeus e a um aumento do fluxo de produtores culturais que procura participar neste mercado, recorrendo a estratégias migratórias.

Formação, Emprego e Inclusão Social no Projecto Europeu

Portugal, no seu processo de integração europeia (desde 1986), tem vindo a prosseguir um conjunto de políticas sociais de grande alcance, nomeadamente em educação e formação, consolidando, desta forma, o seu fraco Estado-Providência (Ramos, 1998, 2003). A reconfiguração dos modelos europeus de Estado-Providência e a definição das novas políticas sociais europeias têm levado Portugal a adoptar uma "nova geração de políticas sociais" ao nível do emprego, da formação profissional e da acção social, numa nova perspectiva de direitos sociais e de cidadania. O conceito de cidadania que caracteriza o modelo social europeu é baseado numa perspectiva de inclusão social, através do exercício de direitos de cidadania comuns relativos ao emprego e à formação. Estes dois aspectos condicionam decisivamente a participação social.

No âmbito do modelo social europeu, assumem modalidades de regulação os Planos Nacionais para o Emprego (PNE) e os Planos Nacionais para a Inclusão (PNAI). A Estratégia Europeia para o Emprego foi consagrada no Tratado de Amesterdão de 1997. Em Novembro desse ano, na Cimeira do Luxemburgo, aprovaram-se directrizes para as políticas de emprego e de luta contra o desemprego, como uma prioridade da União Europeia. Desde 1998, os Estados-membros da União estão envolvidos numa Estratégia Europeia de Emprego consubstanciada em Programas Nacionais de Acção. No contexto da Estratégia Europeia de Emprego, os Estados-Membros são incentivados a definir medidas destinadas a facilitar, no âmbito dos seus planos de acção nacionais, a integração das minorias na escola e no mercado de trabalho (Blaschke e Volhmer, 2004).

A Estratégia Europeia para o Emprego redefiniu os objectivos na segunda fase (2003-2006), orientando-se para a "promoção do pleno emprego", a "melhoria da qualidade e da produtividade do trabalho" e "o reforço da coesão e da inclusão social". A maior interdependência pretendida entre os objectivos do emprego e da inclusão social

levou à criação dos Programas de Acção para a Inclusão Social (2001-2003; 2003-2005; 2006-2008). Várias recomendações da União Europeia vão no sentido de fomentar a inserção e empregabilidade de pessoas que enfrentam dificuldades especiais no mercado de trabalho, tais como os imigrantes e as minorias étnicas:

- necessidade de introduzir na construção europeia a dimensão cultural, dada a crescente diferenciação entre as etnias, culturas e religiões dos cidadãos da Europa, e fortalecimento da coesão social;

- apoio a políticas de promoção da integração de grupos desfavorecidos, nomeadamente através da iniciativa comunitária EQUAL, programa especificamente vocacionado para o combate à discriminação por motivo de raça ou origem étnica e promover a integração no mercado de trabalho e na sociedade dos imigrantes, no respeito pelas suas identidades culturais, religiosas e étnicas;

- priorização de financiamento aos grupos desfavorecidos, incluindo as minorias étnicas, no âmbito dos fundos estruturais da UE, como o Fundo Social Europeu, que no período de 2007-2013 se centrará no reforço do combate à discriminação. O programa PROGRESS completará a actividade do FSE neste domínio.

No âmbito da Estratégia Europeia para o Emprego, o Plano Nacional de Emprego (PNE-2005-2008) pretende:

- apoiar a integração sócio-profissional dos imigrantes, combatendo a discriminação social e laboral, quer através de programa específico de emprego dirigido a este grupo-alvo, quer reforçando as valências dos Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante (CNAI – tratamento mais eficaz de assuntos relacionados com emprego, formação profissional, saúde, educação e segurança social), alargando a rede de Centros Locais de Apoio ao Imigrante (CLAI – criado em 2003) com base na dinamização e consolidação de parcerias e promovendo o acesso a competências básicas ao processo de integração na sociedade e no mercado de trabalho português (linguísticas, culturais e profissionais);

- aprofundar a implementação de um serviço de reconhecimento de habilitações e de qualificações obtidas no estrangeiro (foram criados em 2003 Gabinetes de Apoio ao reconhecimento de habilitações e competências) e criar mecanismos de integração e incentivo a quadros qualificados nas áreas em que o país detém maiores carências.

Estado Providência, Mobilidade e Sociedade do Conhecimento

A gestão da imigração e da diversidade cultural colocam actualmente grandes desafios a nível mundial e também à construção europeia, obrigando a repensar as políticas de educação, do trabalho, da protecção e da coesão social.

A Europa ocidental é actualmente um dos principais pólos de atracção no sistema migratório mundial. Há que repensar a configuração do Estado-providência europeu, na tentativa de se pôr em prática um sistema de protecção social mais compatível com os tipos de economia, emprego e família actualmente em construção e tomando em consideração a diversidade de regimes de bem-estar social na Europa e as novas realidades migratórias (Bommes e Geddes, 2000; Brucker, 2001; Finer, 2006; Schiump *et al*, 2006).

É necessário perspectivar a mobilidade do trabalho no quadro comunitário, face às dificuldades de harmonização dos mercados de trabalho, às pressões migratórias oriundas de países terceiros, aos novos fluxos migratórios e às inter-relações económicas crescentes, no quadro da globalização e dos processos de transnacionalismo. A livre circulação dos trabalhadores na UE é uma das liberdades fundamentais consagradas pelo Tratado da CE. Mas os actuais fluxos de trabalhadores entre países da União são pouco significativos: as estatísticas oficiais apontam para apenas 0,1% da mão-de-obra nacional da UE15 a mudar anualmente para outro Estado-Membro (Eurostat). Há todo o interesse em estimular a mobilidade de trabalhadores dentro do espaço europeu e entre sectores de actividade económica, tendo 2006 constituído o ano europeu da mobilidade profissional, pretendendo-se que os trabalhadores adquiram novas competências e experiências na economia global. As estatísticas do Eurostat indicam que apenas 2% dos cidadãos da UE em idade activa vivem num outro Estado-Membro e essa percentagem, praticamente, não registou alteração nos últimos trinta anos. Este número representa menos de 20% do total da mão-de-obra estrangeira na União Europeia.

No Conselho Europeu de 22 de Julho de 2003, foram aprovadas orientações para o emprego (orientação 7): "Os Estados membros deverão fomentar a inserção de pessoas que enfrentam dificuldades especiais no mercado de trabalho, designadamente, os jovens que abandonam o ensino precocemente, os trabalhadores não qualificados, as pessoas com deficiência, os imigrantes e as minorias étnicas, desenvolvendo a respectiva empregabilidade, aumentando as oportunidades de emprego e prevenindo toda e qualquer forma de discriminação de que sejam alvo". Estas orientações vão no sentido de reforçar as seguintes dimensões da construção europeia: promoção dos direitos humanos, da democracia e do Estado de Direito; necessidade de investir na dimensão cultural, dada a

crescente diferenciação entre as etnias, culturas e religiões dos cidadãos da Europa; fortalecimento da coesão social.

Políticas de imigração e regulação dos fluxos numa Europa globalizada

O acréscimo dos fluxos migratórios e o aparecimento de penúrias de mão-de-obra conferem às migrações um papel mais importante na escolha das prioridades políticas dos países da UE e da OCDE, mas a gestão das migrações internacionais tornou-se uma tarefa difícil (Hollifield, 2000; Geddes, 2003). Regulamentar os movimentos migratórios não é necessariamente militarizar as fronteiras, mas é maximizar uma política de interação multicultural (Sassen, 1998). Assim, a integração dos imigrantes não pode ser unilateral, pois esta diz respeito aos países de partida, aos países de chegada e, principalmente, aos imigrantes. A globalização torna cada vez mais necessária a transição do “controle migratório” para a “gestão migratória” em sentido amplo. Na “era das migrações” (O’Rourke, 2004) a construção do Estado-Nação parece ser cada vez mais suplantada por uma consciência transnacional, multicultural e global, assistindo-se ao enfraquecimento do Estado-Nação e à emergência do multiculturalismo à escala planetária (Cohen, 1999; Kymlicka, 2001).

Nalguns países, a selecção efectua-se com base nas competências linguísticas, experiência profissional, nível de instrução, idade, etc. (Austrália, Canadá, Nova Zelândia...). Noutros países, como nos da União Europeia, o empregador escolhe o imigrante, mas a definição do número a admitir não é evidente. Se as autorizações de trabalho são insuficientes em período de forte procura, os movimentos irregulares tendem a aumentar. Os Estados exercem um controlo, dividindo os migrantes internacionais em categorias diferenciadas. Se, por um lado, estas categorias tendem a abandonar critérios raciais ou étnicos, por outro lado, as políticas de selecção assentam cada vez mais em critérios económicos, sociais e humanitários, em que se utilizam as qualificações, o conhecimento da língua, a posse de capital ou as previsões acerca da capacidade de adaptação.

A União Europeia recebe milhões de imigrantes oriundos dos mais diversos países, no entanto, continua a carecer de uma política comum na gestão dos fluxos migratórios, no combate ao tráfico de pessoas e na integração de imigrantes e de minorias. A limitação dos fluxos migratórios está presente nas políticas da União Europeia, dividida pelos receios suscitados pelo desemprego, pela transformação cultural visível na concentração de imigrantes nos principais centros urbanos dos países de acolhimento, pelas vantagens de

empregadores desejosos de baixar os custos para melhor se inserirem na competitividade económica mundial e pelos problemas demográficos dos países da União.

A imigração é um fenómeno que se tornou estrutural na Europa, devido a várias transformações: passagem de uma imigração de trabalho a uma imigração permanente; acréscimo da diversidade étnica; aceleração da concentração urbana da população imigrante; redução da população em idade activa; necessidades específicas de trabalhadores (Rugy, 2000).

As políticas restritivas da imigração que se desenvolveram há mais de vinte anos nos países industrializados baseiam-se, muitas vezes, implicitamente, na ideia de que a imigração tem efeitos negativos no emprego e nos défices públicos. Mas como salientam muitos autores, o medo suscitado pela imigração não se justifica ao nível dos mercados de trabalho, finanças públicas ou taxa de crescimento da economia. Por outro lado, face ao envelhecimento da população europeia, há uma série de problemas que se colocam a médio e longo prazo: a sustentabilidade financeira da segurança social e as penúrias de população activa. Uns porque se inquietam da falta de mão-de-obra, outros porque se preocupam com o envelhecimento demográfico e o desequilíbrio entre o número de activos e de reformados, muitos são os que vêem a imigração como uma solução de recurso.

Os trabalhadores imigrantes têm vindo a exercer profissões onde existe um défice de oferta por parte dos trabalhadores nacionais, comprovando as teorias da segmentação do mercado de trabalho¹: concentração de imigrantes nos segmentos secundários e onde a inexistência destes trabalhadores conduziria à sub-utilização da capacidade produtiva instalada.

Numa obra sobre trabalho e globalização, Munck *et al.* (2004) dão uma visão detalhada dos problemas com que se defronta o mundo do trabalho no contexto da globalização económica e avançam com respostas e pistas de análise. Uma interrogação/indignação é trazida por D. Macshane no prefácio da obra: se o novo proletariado é hoje composto maioritariamente por imigrantes, onde estão os líderes sindicais provenientes de comunidades étnicas minoritárias? Efectivamente, há um baixo nível de sindicalização dos trabalhadores imigrantes e é limitada a sua participação nos movimentos sindicais, seja por razões financeiras, culturais ou inerentes à condição imigrante (nomeadamente a situação de ilegalidade e de precariedade).

¹ Teorias desenvolvidas nos anos 70, nomeadamente por M. Piore, que orientou nos anos 80 as suas investigações para a especialização flexível (Ramos, 2003).

O aumento das migrações sucessivas, repetidas, de migrantes não comunitários no espaço da União Europeia é uma realidade. Existem grandes países tradicionais de acolhimento (Alemanha, França, Reino Unido, Países Baixos) que são visados pelos migrantes, através de novos países de imigração, como Portugal. Podemos falar de novas dinâmicas e de circulações migratórias, associando diferentes países e combinando comportamentos e estratégias migratórias diferenciadas (Ramos, 2004, 2007c; Mouhoud, 2006). Nos países tradicionais de imigração, as políticas são formalmente restrictivas, particularmente no que diz respeito aos imigrantes não diplomados. Nos novos países de imigração e periféricos, em relação aos países centrais da zona euro, as estratégias de abertura selectiva desenvolvem-se em maior ou menor escala.

Globalização, redes sociais e comunidades transnacionais

As migrações internacionais, condicionadas pelas estruturas económicas, políticas e sociais inerentes às sociedades de origem e de acolhimento, são uma constante da história e da economia mundiais. A acuidade do fenómeno é hoje crescente, dado o desenvolvimento de novas formas de mobilidade internacional do trabalho e os múltiplos processos de integração regional e de globalização (Nielsen, 2003; Barreto, 2005; Ramos, 2005) e a sua importância numérica é bem visível. Os imigrantes constituem uma parte significativa da força de trabalho nos países de acolhimento, segundo os dados da OCDE (2006): 12% na Alemanha; 45% no Luxemburgo; 25% na Suíça; 10% em Portugal.

Se as dinâmicas de imigração nos países da União Europeia que recebem a maioria dos imigrantes, tais como Reino Unido, França, Alemanha, continuam fortes (Penninx, 2006), assistimos, desde meados dos anos 80, a uma retoma dos fluxos de imigração, que se acelerou a partir dos anos 90, nos mais recentes países de imigração como Portugal, mas também em Itália, Espanha e Grécia. Portugal ocupa uma posição específica no contexto da divisão internacional do trabalho, enquanto país simultaneamente emissor e receptor das migrações internacionais. Os emigrantes portugueses e seus descendentes, constituem uma das grandes diásporas no mundo, com carácter de continuidade e para a qual contribuíram fortemente as redes sociais constituídas por familiares e conterrâneos (Ramos, 1999)².

As migrações internacionais, actualmente mais diversificadas e mais complexas, comportam o desenvolvimento de práticas transnacionais dos migrantes e a emergência das denominadas comunidades transnacionais (Castles, 2002). O transnacionalismo é o conjunto dos processos pelos quais os migrantes tecem e desenvolvem relações sociais de

² Na emigração portuguesa continuam a verificar-se saídas de, fluxos essencialmente temporários, ajustando-se ao trabalho sazonal e aos ciclos económicos, para alguns países da UE (França, Reino Unido, Espanha...) e Suíça (INE, *Inquérito aos movimentos migratórios de saída*).

natureza múltipla ligando as sociedades de origem e as de acolhimento, construindo espaços sociais que atravessam as fronteiras geográficas, culturais e políticas. O campo do transnacionalismo é composto por transacções económicas, políticas e culturais (Faist, 2000; Portes, 2006; Vertovec, 2004). Os conceitos de redes e de capital social encontram no campo dos estudos transnacionais uma aplicação singularmente fértil. As redes migratórias de relacionamento interpessoal facilitam ao recém-chegado imigrante apoio à instalação e informação sobre o mercado de trabalho e outros direitos e estimulam novas correntes migratórias.

Cidadania cosmopolita intercultural, coesão social na Europa e múltiplas pertenças nas sociedades multiculturais

As questões da inclusão e da cidadania activa estão no centro das preocupações actuais. Assinale-se o processo de alargamento dos direitos formais de cidadania aos cidadãos estrangeiros, que tem ocorrido em muitas democracias ocidentais, nomeadamente em Portugal (Ramos e Gomes, 2007).

Com a transnacionalização do capital e das empresas, a mobilidade do trabalho, a globalização das migrações, o desenvolvimento dos meios de transporte, de comunicação, tecnológicos e de conhecimento, o trabalhador migrante é cada vez mais um cidadão transnacional (Portes, 2006; Castles, 2002). Formam-se comunidades transnacionais, forjadas em torno de indivíduos com estratégias de vida bi-nacionais e bi-culturais (Ramos, 2005a, Ramos *et al.*, 2007). Cada vez mais os residentes dos Estados-Nações detêm cidadanias múltiplas, há um número crescente de cidadãos estrangeiros que ganham acesso a direitos previamente atribuídos somente a nacionais ou, ainda, comunidades migrantes ou minorias étnicas que, independentemente do seu estatuto de cidadania, são objecto de exclusão e de discriminação. Os princípios da integração, respeito e valorização da diversidade têm efeitos ao nível da construção das pertenças individuais e colectivas dos migrantes.

Como se colocam as nações face à globalização económica, social, política e cultural? Com o aumento do neoliberalismo e das desigualdades, as exigências de competitividade e o fenómeno de *dumping* social à escala planetária, teme-se o desmantelamento progressivo dos sistemas de protecção social. A intensificação da competição mundial, conjugada com a desregulamentação, afecta prioritariamente os direitos económicos e sociais (o nivelamento por baixo das remunerações e dos sistemas de protecção social, a degradação das condições de trabalho e a precarização do emprego),

mas também os direitos cívicos e políticos, apelando à necessidade de uma globalização justa (Comissão Mundial, 2005).

A mundialização suscita a emergência na cena internacional de novos actores que entendem mobilizar-se contra os Estados e o poder, julgado exorbitante, das grandes multinacionais, formando progressivamente o começo de uma *cidadania cosmopolita/intercultural/global* (Kmlyka, 1995; Santos, 2004). Há necessidade de uma consciência planetária de direitos e de deveres universais e de uma concepção multicultural de direitos humanos. Para Kmlyka (2001) uma teoria de justiça num Estado multicultural deverá incluir direitos universais atribuídos aos indivíduos, independentemente do grupo a que pertencem e alguns direitos diferenciados ou “estatutos especiais” para minorias culturais.

Há necessidade de reconhecimento dos direitos de cidadania às comunidades transnacionais que o aumento do fluxo migratório origina. A Europa tem condições para ser berço de cidadanias múltiplas e multinacionais que abranjam não apenas os nacionais dos países europeus, mas também todos aqueles que nela vivem e trabalham.

Combate à discriminação e igualdade de oportunidades na União Europeia

Os Estados devem procurar activamente políticas multiculturais, para evitar a discriminação nos domínios culturais - religioso, étnico e linguístico (PNUD, 2004). A União Europeia, com 27 países membros, representa uma diversidade geográfica e societal, também devido à imigração. O combate à discriminação constitui uma pedra fundamental na UE e, desde a sua criação, a União tem vindo a fomentar a igualdade de oportunidades para todos. A construção da Europa do bem estar e da coesão torna necessário o aprofundamento de uma identidade forjada no convívio entre diferentes povos e no respeito de culturas diversas. A cidadania europeia é originalmente uma cidadania global. A Europa intercultural enfrenta hoje os importantes desafios da gestão da diversidade e da integração. A situação dos países europeus, enquanto países de acolhimento, é muito diversificada. Certos países acolhem maioritariamente migrantes intra-comunitários, como o Luxemburgo, a Irlanda e a Bélgica. Outros, como a Alemanha, Grécia, Espanha, França, Portugal, recebem migrantes essencialmente extra-comunitários.

A imigração suscita polémicas e controvérsias e coloca numerosas questões ao mercado de trabalho ao nível global. A presença de imigrantes pode comportar riscos de *dumping* salarial em determinados sectores e acréscimo de precariedade laboral. Os imigrantes aceitam empregos desvalorizados, penosos e mal pagos, abandonados nas

actividades pouco competitivas e de carácter sazonal e temporário, exercendo assim uma função de complementaridade com os nacionais.

O aprofundamento dos direitos de cidadania e de combate à discriminação são desafios que a União Europeia enfrenta actualmente. Em 29 de Junho de 2000, o Conselho Europeu adoptou a directiva relativa à introdução do principio de igualdade e tratamento entre as pessoas sem distinção de raça ou de origem étnica, que se aplica aos domínios do emprego, formação, protecção social, educação... (Directiva 2000/43, de 19/7/2000, (180)). Esta, conhecida como a directiva Raça, foi transposta para o Direito Português pela lei nº 18/2004 de 11 de Maio.

No entanto, as atitudes ou comportamentos discriminatórios com base em estereótipos ou preconceitos subsistem. Segundo um estudo do Eurobarómetro sobre “Discriminação na União Europeia” (Junho/Julho de 2006), mais de metade dos Europeus consideram que a discriminação está demasiado presente, sendo a de origem étnica, uma das mais comuns. Igualmente preocupante é o facto de apenas um cidadão europeu em cada três afirmar conhecer os seus direitos se for vítima de discriminação. O relatório (13/02/2007) da ECRI – European Commission Against Racism and Intolerance (órgão independente do Conselho da Europa), constatou que em Portugal os ciganos sofrem de discriminação por parte da população, dos agentes policiais, dos poderes e da comunicação social, sublinhando que a educação e formação são necessárias para combater este fenómeno.

2007 foi designado como o Ano Europeu da igualdade de oportunidades para todos. O objectivo é sensibilizar a opinião pública para os problemas da discriminação ainda existentes nas sociedades europeias e promover a igualdade na diversidade. A legislação europeia para a igualdade de oportunidades adoptada por todos os Estados membros ao longo dos últimos anos introduziu um nível de protecção comum contra a discriminação no emprego, educação, segurança social, cuidados de saúde e acesso a bens e serviços com base na origem nacional ou étnica e no sexo. A legislação visa aplicar o princípio da igualdade de tratamento, independentemente da religião ou crença, deficiência, orientação sexual e idade. Outras iniciativas comunitárias visam ajudar a mudar atitudes e comportamentos. A gestão da imigração e da diversidade cultural colocam grandes desafios à construção europeia. Neste sentido, a Comissão Europeia propôs 2008 como Ano Europeu do Diálogo Intercultural.

Gestão intercultural, factor de prevenção da discriminação e de coesão social

A discriminação no trabalho está a aumentar em todo o mundo e o desemprego acresce as tensões raciais. Se, em muitos países, as formas mais tradicionais de discriminação começaram a diminuir, outras persistem e assumem formas mais subtis e

dissimuladas. Existem também novos preconceitos contra minorias étnicas e raciais, grupos que são afectados pela discriminação no trabalho, no acesso ao emprego, no desemprego, na desigualdade salarial...(Viprey, 2001). Essa discriminação afecta a moral dos trabalhadores e a produtividade, tendo, por isso, consequências sociais, políticas e económicas negativas.

A pluri-segmentação e a etnicização crescente do mercado de trabalho aplicam-se às migrações internacionais (Sassen, 1996; Safi, 2006; Silberman e Fournier, 2006). Há que melhorar a integração dos imigrantes no mercado de trabalho e demonstrar aos empregadores que a gestão da diversidade constitui uma vantagem para as empresas e o conjunto da sociedade. As migrações conferem uma utilidade económica às competências culturais (saberes específicos e conhecimentos linguísticos) (Berset, 2000; Prieur, 2006).

A Comissão Europeia publicou um estudo independente em Novembro de 2003, relativo à "argumentação comercial em prol da diversidade"³. Com base num inquérito a mais de 200 pequenas e grandes empresas, o estudo identificou um conjunto de importantes benefícios relacionados com a diversidade da mão-de-obra. Entre estes, incluem-se o prestígio da empresa, o capital humano e economia de custos associados à discriminação e ao assédio no local de trabalho. Entre os desafios, identificados pelo Relatório, contam-se a falta de sensibilização, a resistência à mutação organizacional e as dificuldades relacionadas com a recolha de dados.

Esta questão prende-se também com a da gestão intercultural (Loth, 2006). A mundialização da economia, a internacionalização dos mercados e a complexidade crescente do ambiente da empresa engendram novas concepções de gestão, visando melhor integrar as diferenças de culturas para otimizar o funcionamento das organizações.

Papel da educação na edificação da cidadania - Migrantes e sociedade de informação e do conhecimento

Dados da OCDE indicam que cerca de 2,12 milhões de pessoas estudava em 2003 fora do seu país de origem, sendo os Estados Unidos, o Reino Unido e a Alemanha os países que acolhiam o maior número. À crescente mobilidade das pessoas acresce a mobilidade de informação, de conhecimento e de comunicação que as tecnologias proporcionam. O Processo de Bolonha, visa uniformizar o ensino superior na União Europeia, e facilitar a mobilidade e inserção no mercado de trabalho europeu e global.

³ http://europa.eu.int/comm/employment_social/fundamental_rights/prog/studies_en.htm

É dada importância à análise da mobilidade de estudantes entre e para países da União Europeia e da OCDE. Os estudantes estrangeiros podem contribuir para atenuar, no país de acolhimento, as penúrias de mão-de-obra. É desejável encorajar a sua mobilidade reforçando a cooperação entre os países de origem e de acolhimento, a fim de limitar os riscos de uma fuga de cérebros. Mais de 17 mil estrangeiros estão inscritos no ensino politécnico e universitário em Portugal e a maioria é oriunda de Angola e Cabo Verde, segundo os dados do Observatório Português da Ciência e do Ensino Superior (OCES).

Nos países tradicionais de imigração da Europa, o aparelho escolar e de formação profissional tem realizado imensos progressos na formação para populações migrantes. O papel da família, da comunidade e das associações é muito importante nos modos de inserção social e profissional das populações migrantes. O associativismo imigrante constitui um meio de comunicação e de transmissão da diversidade cultural, um veículo de promoção da integração social e de participação cívica dos imigrantes.

Grupos de natureza multicultural, tais como minorias étnicas e imigrantes, ganham cada vez maior visibilidade e assumem-se como prioridades na política educativa e na intervenção social (Kalekin-Fishman et al, 2002; Ramos, 2003; Ramos e Gomes, 2007). A mobilidade social e o futuro das “segundas” gerações de migrantes são uma das linhas de investigação pertinentes e de prioridades políticas das migrações internacionais, especialmente no actual contexto da sociedade de informação e do conhecimento⁴ (Crul, Vermeulen, 2003).

A educação deve ter em conta a formação de docentes para a interculturalidade, a colaboração das associações de imigrantes na promoção do acesso à escola e o reforço da informação sobre o sistema educativo português para as famílias estrangeiras, aprendizagem da língua portuguesa, factor de cidadania e condição necessária para encontrar um emprego, prática de solidariedade no trabalho, respeitando o intercultural. A aposta na formação dos professores, na pedagogia intercultural, no privilegiar das opções vocacionais da população migrante e das suas realidades linguísticas e sócio-culturais, no conhecimento das situações experimentadas no país de origem, são factores a considerar na inserção escolar e profissional de populações migrantes. As migrações lançam um repto à educação e à sociedade, de que os esforços de integração devem prosseguir, pois os benefícios do pluralismo são numerosos e a diversidade da sociedade fornece vantagens competitivas.

⁴ Em Portugal, o Programa *Escolhas 2ª Geração*, pretende elaborar políticas sociais para jovens oriundos de contextos sócio-económicos desfavorecidos.

A participação trans-nacional dos imigrantes (movimento associativo, criação de empresas) é mais importante nos imigrantes com um nível de instrução mais elevado e melhor inserção nas redes sociais (Ramos *et al.*, 2007).

A procura de mão-de-obra qualificada estrangeira, nomeadamente no sector da saúde

A mundialização representa um desafio económico e social sem precedentes para as nações, sendo essencialmente vantajosa para os países desenvolvidos. Reforçando as desigualdades entre e no interior das nações, a mundialização favorece o crescimento de certos fluxos, como o das migrações qualificadas (Dumont e Le Maître, 2005). Veja-se o fenómeno da fuga de cérebros (*brain drain*), estudantes e pessoal qualificado e o seu aumento em países europeus como o Reino Unido, França e Alemanha, mas também os fluxos de mão-de-obra não qualificada dos países pobres para os países ricos.

O *brain drain* ou "êxodo de competências" para os países desenvolvidos é um fenómeno que afecta sobretudo os países mais pobres e é uma realidade crescente. Os países desenvolvidos tentam captar pessoal mais qualificado e vários países da União Europeia e da OCDE têm tomado medidas para facilitar o recrutamento de trabalhadores estrangeiros qualificados e altamente qualificados (Docquier *et al.*, 2005). Apesar do desemprego, certos países industrializados, como a Alemanha e o Reino Unido, sofrem de penúrias de mão-de-obra em sectores específicos, nomeadamente das tecnologias de informação e de comunicação, da saúde e da educação, ou igualmente no domínio do trabalho indiferenciado, como é o caso de Portugal. Para colmatar estas necessidades, os países facilitam a entrada de especialistas no país, associando assim a definição de uma política de imigração à situação real do mercado de trabalho. De forma a tornar Portugal mais atractivo para a mão-de-obra altamente qualificada, a lei nº 23/2007 simplifica o regime de concessão de autorização de residência a investigadores, docentes do ensino superior e outros cidadãos estrangeiros altamente qualificados que pretendam desenvolver a sua actividade em centros de investigação, estabelecimentos de ensino superior ou outras entidades que acolham actividades altamente qualificadas, públicas ou privadas, nomeadamente empresas.

Quais as consequências da emigração de mão-de-obra qualificada para os países do Sul? Quais as consequências do êxodo de cérebros para os países emissores? Apesar dos resultados contrastados, está-se perante um fenómeno em que os custos de formação das elites científicas de um país nem sempre se repercutem em termos de acréscimo da riqueza

nacional, mas sim podem acentuar o subdesenvolvimento. A fuga dos trabalhadores qualificados e dos “cérebros” tem efeitos paradoxais. Se ela não vai sistematicamente ao encontro dos países de origem, a repartição dos seus benefícios entre países de emigração e de imigração é um desafio real. Se a fuga de cérebros não é sempre negativa para os países de origem, os seus benefícios são mal repartidos. Um efeito positivo está associado à diminuição das tensões dos mercados de trabalho dos países de origem, onde a taxa de emprego dos diplomados é muito baixa⁵. Certos países em desenvolvimento mais rápido conseguiram mobilizar no estrangeiro os seus investigadores e incitá-los ao retorno. Outros continuam a sofrer de uma emigração que resulta de factores económicos, políticos e científicos.

Segundo as tendências verificadas para os países da OCDE (2005b), as migrações com fins de emprego qualificado representam uma parte crescente da mobilidade internacional há cerca de uma dezena de anos: recrutamento de pessoal associado às novas tecnologias e ao sector da saúde⁶, aumento do efectivo de estudantes estrangeiros, nomeadamente no Reino Unido e em França, tendência à "fuga de cérebros".

São ainda escassas as pesquisas sobre profissionais imigrantes na área da saúde. Em Portugal, em algumas profissões altamente qualificadas (dentistas, enfermeiros, médicos), os estrangeiros têm vindo a colmatar carências do mercado de trabalho. Os médicos da União Europeia entram directamente em Portugal, pelo acordo de integração, e os seus títulos são válidos em Portugal. Nos últimos anos, assistimos à entrada crescente de médicos e enfermeiros estrangeiros no sistema de saúde português, especialmente espanhóis e brasileiros. Em 2006, os recursos humanos estrangeiros no sector nacional de saúde (1 999 médicos e 1 054 enfermeiros), representam 29% no total dos efectivos (Direcção Geral de Saúde).

Face à falta de clínicos gerais nos centros de saúde portugueses, o governo português pretende colocar anúncios no estrangeiro para recrutar médicos de família interessados em trabalhar em Portugal, submetendo-os a um programa de aprendizagem adequado à realidade portuguesa, com a colaboração das instituições representativas dos profissionais do sector da saúde. Os médicos estrangeiros que trabalhavam em Portugal, colmatam

⁵ Veja-se o caso de Portugal, onde, segundo a Associação de Bolseiros de Investigação Científica, 20% dos licenciados portugueses estão a trabalhar no estrangeiro.

⁶ As migrações de pessoal de saúde têm um impacto significativo, por exemplo, no sector da saúde da África sub-sahariana. Apenas 50 dos 600 médicos formados desde a independência ainda exercem na Zâmbia. Calcula-se que actualmente haja mais médicos do Malawi a exercer em Manchester (Inglaterra), do que em todo o Malawi (Comissão mundial sobre as migrações internacionais, 2005; cf. igualmente Dumont e Meyer, 2003).

necessidades de certas regiões do país. Segundo a Ordem dos Enfermeiros, no final de 2004, existiam 2 402 enfermeiros estrangeiros no nosso país: 77% são Espanhóis; 55% trabalham no distrito de Lisboa; 65% exercem a sua actividade em hospitais. Trata-se de uma população jovem (50% têm entre 26 a 30 anos) que procura Portugal essencialmente para obter experiência e regressam ao país de origem terminado o período de formação. Devem ser reguladas as políticas de atracção de profissionais qualificados, nomeadamente na área da saúde, no contexto das dinâmicas actuais europeias e mundiais.

Para os países em desenvolvimento, as migrações são uma componente da mundialização, mais dinâmica do que os fluxos de IDE, de comércio ou de tecnologia (Mouhoud, 2006) .

Dinâmicas da imigração em Portugal e desafios às políticas de cidadania

É grande a actualidade e pertinência do tema das migrações internacionais na economia e na sociedade portuguesa, afectadas por mudanças aceleradas. Portugal é um país tradicional de emigração (cerca de 5 milhões de portugueses e seus descendentes em diáspora, representando quase 50% da população residente no país)⁷, mas a imigração tem aumentado significativamente nos últimos anos, representando, actualmente, cerca de 5% da população total (essencialmente de África, do Brasil e do Leste europeu). O país viu-se inserido num mercado internacional de trabalho globalizado e numa dinâmica migratória cada vez mais complexa.

Além das oportunidades de emprego existentes em Portugal, da entrada do país na União Europeia, em 1986, numa época em que os Estados da Europa Central e do Norte impunham fortes barreiras à entrada de trabalhadores não comunitários, aumentou a pressão migratória de países terceiros, sobre os países da Europa do Sul, nomeadamente Portugal, que passou também a funcionar como plataforma giratória de mão-de-obra, para os mercados dos países ricos do Norte, assistindo-se ao fenómeno das migrações repetidas e sucessivas, constituindo Portugal um país de passagem de novos fluxos migratórios (Ramos, 2004, 2007c). Destaque-se a grande mobilidade dos movimentos migratórios e a forma como os próprios imigrantes encaram o seu trabalho em Portugal: maiores condições de permanência no caso dos africanos e brasileiros; situação de permanência temporária e

⁷ Espalhada por todos os continentes (31% na Europa; 58% na América; 7% na África; 3% na Ásia e 1% na Oceânia), assume importância significativa em diversos países europeus (França, Luxemburgo, Suíça, Reino Unido...), na América do Norte (EUA e Canadá), na América do Sul (Brasil, Venezuela) e na África do Sul (Ramos, 2007d).

de grande circulação migratória no caso dos do Leste que, face à precariedade do seu estatuto laboral e ao facto de serem em grande parte trabalhadores isolados, procuram novas oportunidades de trabalho no espaço da UE alargada ou o retorno ao país de origem.

A imigração portuguesa iniciou uma nova etapa, nos anos oitenta do século XX, 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). A participação dos estrangeiros na economia portuguesa é polarizada entre as profissões altamente qualificadas (quadros e especialistas) e os empregos de baixas qualificações (essencialmente na construção e serviços domésticos). No seguimento das regularizações dos imigrantes de 1992, 1996 e 2001, acentuou-se o peso deste último grupo.

Nas duas primeiras regularizações, a maioria dos pedidos, cerca de 70%, pertenciam aos Países Africanos de Língua Portuguesa, destacando-se a importância dos Angolanos. Com a última regularização de 2001, foram concedidas, no período de 2001 a 2004, autorizações de permanência temporárias (podendo ir de 1 até 5 anos), segundo as necessidades do mercado de trabalho, a cerca de 184 mil estrangeiros, abrangendo, sobretudo, os Ucrainianos (35% do total) e os Brasileiros (21% do total). Mais de metade das autorizações de permanência foram concedidas a cidadãos do Leste da Europa (56%). (Ramos, 2007b). O resultado deste processo foi um crescimento contínuo, desde meados dos anos oitenta, do número de estrangeiros residentes em Portugal, particularmente africanos oriundos dos países de língua portuguesa⁸, brasileiros e europeus, que constituem desafios para Portugal ao nível político, cultural, demográfico⁹ e económico. Esta súbita e inesperada vaga migratória veio alterar drástica e substancialmente a composição da imigração em Portugal. À medida que a imigração foi aumentando, assistiu-se ao alargamento e diversificação das áreas de recrutamento. A proporção dos cidadãos dos PALOP diminuiu, enquanto aumentou a percentagem de brasileiros, europeus do leste e asiáticos (chineses, indianos...).

Nos últimos anos, os fluxos de imigração em Portugal registaram uma intensidade sem precedentes. A diversificação destes fluxos ao longo dos anos 80 foi o resultado da

⁸ Em 2005, as maiores comunidades estrangeiras com estatuto de residente em Portugal (275 906 indivíduos), eram compostas por cidadãos de Cabo Verde (20,5% do total), do Brasil (11,4%), de Angola (10,8%), da Guiné-Bissau (7,7%), do Reino Unido (6,9%), de Espanha (5,9%), da Alemanha (4,9%), de França (3,5%), de S. Tomé e Príncipe (3,0%) e dos EUA (2,9%) (INE-*Estatísticas Demográficas*).

⁹ Desde 1993 que o saldo migratório é a principal componente do acréscimo populacional em Portugal. Os estrangeiros contribuíram em um quinto para o aumento da população residente na década de noventa do século XX e sem eles a população activa teria diminuído (Ramos, 2004).

entrada de Portugal para a CEE (Ramos, 2000). Os auxílios comunitários concedidos contribuíram para dinamizar o crescimento económico, baseado, em dimensão significativa, em trabalho desqualificado, nomeadamente na construção civil e obras públicas e em alguns serviços, o que aumentou a procura de activos estrangeiros. Adicionalmente, a modernização do tecido empresarial português criou a necessidade de importar especialistas e profissionais científicos e técnicos, provenientes essencialmente do Reino Unido, Espanha, Alemanha e França.

Em 2005, residiam de forma legal em Portugal 415 934 cidadãos estrangeiros, distribuídos entre titulares de autorização de residência (275 906), de prorrogações de autorizações de permanência¹⁰ (93 391)¹¹ e de prorrogações de vistos de longa duração¹² (46 637) (SEF). Ao abrigo dos vários títulos legais, os nacionais de Cabo Verde (67 457), Brasil (63 654) e Ucrânia (43 799) são os principais países fornecedores de trabalhadores para Portugal. A maioria dos vistos prorrogados em 2005, devem-se a motivos de estada temporária (49,7%), seguindo-se os motivos de trabalho (34,6%) e de estudo (15,7%). Enquanto a maior proporção de brasileiros se registava nos vistos de trabalho, os ucranianos detinham uma maior propensão nos vistos de estada temporária, sendo que os cabo-verdianos eram a comunidade mais representativa nos vistos de estudo.

A imigração em Portugal apresenta algumas especificidades: forte representação dos cidadãos dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), até à regularização de 2001¹³, pois, desde o final dos anos 90, esta mão-de-obra tem sido complementada, ou substituída, pela proveniente dos países da Europa de Leste; grande diversificação dos fluxos com o aumento do número dos originários do Brasil, da Europa do Leste e da Ásia; dispersão dos fluxos dos imigrantes recentes no conjunto do território português, e não somente nas regiões metropolitanas do litoral, especialmente de Lisboa e do Algarve, permitindo dinâmicas de desenvolvimento regional; aumento dos níveis de instrução dos fluxos actuais, nomeadamente dos provenientes do Centro e do Leste da Europa, com qualificações superiores à média nacional (Ramos, 2004, 2007b).

¹⁰ Mecanismo criado ao abrigo da regularização de 2001. As autorizações podem ser prorrogadas por períodos anuais, desde que subsista por parte do titular o exercício de uma actividade profissional subordinada e o período total de concessão não pode exceder os 5 anos.

¹¹ Correspondendo a 50,8% do total das concedidas entre 2001 e 2004.

¹² Vistos de estudo, vistos de trabalho e vistos de estada temporária (estada para tratamentos médicos, acompanhamento de familiares e reagrupamento familiar).

¹³ Em 2000, 77% da imigração em Portugal era constituída por imigrantes de países lusófonos, isto é, das ex-colónias portuguesas de África e do Brasil. Não tendo em conta esta regularização, e analisando apenas os estrangeiros com estatuto de residente em Portugal em 2005, os nacionais de Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe representam 41,2% do total, contra 21,2% originários da UE (Reino Unido, Espanha, Alemanha, França) e 11,4% do Brasil.

É necessário analisar a relação entre o fenómeno imigratório em Portugal e a natureza das respostas institucionais, relativamente às políticas de cidadania activa e de inclusão. O Plano Nacional de Emprego (anual desde 1998) e o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (desde 2001) prevêm o acompanhamento da integração dos imigrantes e das minorias étnicas no emprego, na educação e na sociedade. Para muitos imigrantes, a principal dificuldade nos primeiros tempos de estadia é a da língua portuguesa. Criado em 2001, o Programa *Portugal Acolhe*, dinamizado pelo IEF, visa assegurar a integração sócio-profissional dos imigrantes, garantindo, para tal, os instrumentos necessários ao exercício de uma cidadania activa, nomeadamente através de um melhor domínio da língua portuguesa e do conhecimento dos direitos e deveres consagrados na Constituição e na legislação portuguesas. Em 2007 foi apresentado pelo Governo o Plano para a Integração dos Imigrantes (D.R., I série, 85, 03/05/2007).

Reflexões finais - A diversidade cultural como fundamento da coesão e do desenvolvimento

É necessário encarar o fenómeno imigratório em Portugal à luz da diversidade que encerram os cerca de 500 mil estrangeiros em situação legal, oriundos de países, línguas e culturas diferentes. Gerir essa diversidade e promover a sua inserção activa na comunidade nacional, assegurando elevados níveis de coesão social, configuram-se como grandes desafios para os próximos anos.

Uma política europeia de imigração, para além de promover o controlo dos fluxos migratórios e de reforçar a cooperação com os países de origem, deve investir muito mais na integração dos imigrantes nas sociedades de acolhimento, reforçando a coesão social. A globalização torna cada vez mais necessária a gestão migratória. São necessários novos instrumentos de política migratória, ancorada em Direitos Humanos, capazes de assegurar uma eficaz gestão das migrações efectivas e previsíveis no curto e no médio prazo. Portugal tem que enfrentar novas e importantes questões relacionadas com a gestão da diversidade e a integração de imigrantes, estabelecendo políticas apropriadas para o emprego, a segurança social, a educação e a formação profissional, com vista a responder às transformações em curso.

Bibliografia

Baubock, R. et al (eds) (1996) *The challenge of diversity: integration and pluralism in societies of immigration*, Aldershot, Avebury.

Berset, A. et al. (2000) *Main-d'œuvre étrangère et diversité des compétences*, Paris, L'Harmattan.

Blaschke, J.; Vollmer, B. (eds) (2004) *Employment strategies for immigrants in the European Union*, Berlin, ed. Parabolis.

Barreto, A. (coord.) (2005) *Globalização e migrações*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Bataille, Ph. (2006) "Promouvoir la diversité et lutter contre les discriminations", *Revue Migrations Société*, n° 105/106, mai/août

Bommes, M.; Geddes, A. (org.) (2000) *Immigration and welfare : challenging the borders of the welfare state*, London, Routledge.

Brucker, H. et al. (2001) *Managing migration in the European Welfare State*, Milão, Fundação de Benedetti.

Castles, S. (2002) Migration and community formation under conditions of globalization, *International Migration Review*, 36(4), 1143-1168

Clasquin, B. et al (eds.) (2004) *Wage and welfare: new perspectives on employment and social rights in Europe*, Brussels, PIE, Peter Lang.

Cohen, J. (1999) *Global Diasporas. An introduction*, London, UCL Press.

Comissão Mundial sobre a Dimensão Social da Globalização (2005) *Por uma globalização justa: criar oportunidades para todos*, Oeiras, Celta Editora

Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais (2005) *As migrações num mundo interligado. Novas linhas de acção*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Crul, M. ; Vermeulen, H. (2003) The second generation in Europe, *International Migration Review*, 37 (4), 965-986.

Docquier, F. et al. (2005) "Union Européenne et migrations internationales: l'UE contribue-t-elle à l'exode des travailleurs qualifiés?", *Revue économique*, 56, n° 6, 1301-1330.

Dumont, J. C.; Meyer, J. B. (2003) "La mobilité internationale des personnels de santé: évaluation et enjeu à partir du cas sud-africain", in *Tendances des migrations internationales*, OCDE, Paris.

Dumont J. C. ; Lemaître G. (2005) « Beyond the headlines. New evidence on the brain drain », *Revue Economique*, 56 (6), novembre, 1275-1299.

Epingard, P. (1999). *L'investissement immatériel – coeur d'une économie fondée sur le savoir*. Paris: CNRS Editions.

Esping-Andersen, G. *et al.* (2002) *Why we need a new welfare state*, Oxford, Oxford University Press.

European Commission (2006) *Employment in Europe 2006*, Luxembourg, Official Publications of the European Communities.

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2005) *Racism and xenophobia in the EU Member States : trends, developments and good practices*, Annual Report 2005, Viena, EUMC.

Faist, Th. (2000) *The volume and dynamics of International Migration and Transnational Social Space*, Oxford, Clarendon Press.

Fibbi, R. (2006) Discrimination dans l'accès à l'emploi des jeunes d'origine immigré en Suisse, *Formation-Emploi*, n° 94, 45-58.

Finer, J. C. (ed) (2006) *Migration, immigration and social policy*, Blackweel Publishers

Gang I. N.; Zimmermann K. F. (2000) "Is child like parent? Educational Attainment and Ethnic Origin", *Journal of Human Resources*, XXXV(3), Summer, 550-569.

Geddes, A. (2003) *The politics of migration and immigration in Europe*, London, Sage Publications.

Geddes, A.; Niessen, J. (coord.) (2005) *European civic citizenship and inclusion*, Brussels, European Commission.

Géographie et Cultures (2007) *Multiculturalisme/Mondialisation*, n° 58, janvier.

Kalekin-Fishman, D.; Pitkanen, P.; Verma, G.K. (2002) *Education and immigration : settlement policies and current challenges*, London, Routledge Falmer.

Kastoryano, R. (dir.)(2005) *Quelle identité pour l'Europe? Le multiculturalisme à l'épreuve*, Paris, Presses de Sciences Po.

Kymlicka, W. (1995) *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*, Oxford, Clarendon.

Kymlicka, W. (2001) *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford, Oxford University Press.

Loth, D. (2006) *Le management interculturel*, Paris, ed. L'Harmattan

Mouhoud, E. M. (2006) "Les nouvelles migrations en Europe" in *Les nouvelles migrations – Un enjeu Nord-Sud de la mondialisation*, Paris, Universalis, 141-151.

Munk, R. (org.) (2004) *Labour and globalisation: results and prospects*, Liverpool, Liverpool University Press.

Nielsen, E. (ed) (2003) *International migration and sending countries: perceptions, policies and transnational relations*, New York, Palgrave Macmillan.

- OECD (2005) *Trends in international migration*, Paris, OECD.
- Hollifield, J. F. (2000) The politics of international migration, in Brettel C. ; Hollifield J. *Migration theory – talking across disciplines*, New York, London, Routledge, 137-185.
- O'Rourke, K. H. (2004) *The era of migration : lessons for today*, CEPR Discussion Paper n° 4498, Londres.
- Penninx, R. et al. (2006) *The dynamics of international migration and settlement in Europe*, Amsterdam University Press.
- PNUD (2004) *Relatório do desenvolvimento humano 2004 – Liberdade cultural num mundo diversificado*, Lisboa, ed. Mensagem
- Portes, A. (2006) *Estudos sobre as migrações contemporâneas – Transnacionalismo, empreendedorismo e a segunda geração*, Lisboa, ed. Fim de Século.
- Pries L. (2001) "The Approach of transnational social spaces: responding to new configurations of the social and the spacial" in Pries L. *New Transnational Social Spaces*, Londres, Routledge, 3-33.
- Prieur, E. et al. (2006) *Travail social et immigration – Interculturalité et pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Ramos, M. C. Pereira (1998) « Evolution du marché du travail au Portugal suite à son intégration communautaire : transformations et défis » in Dusautoy M. (dir.) *Intégration européenne et emploi*, Paris, Presses de la Sorbonne, 55-122.
- Ramos, M. C. Pereira (1999) *La diaspora portugaise et la diversité de ses formes d'insertion dans les pays d'accueil*, Paris, OCDE.
- Ramos, M. C. Pereira (2000) « Economic integration of Portugal in the European Union : effect on direct investment, migration and employment” in *Globalisation, Migration and development*, Paris, OECD, 158-179.
- Ramos, M. C. Pereira (2003) “Intervenção social em contexto multicultural”, in *Acção Social na área do emprego e da formação profissional*, Lisboa, ed. Universidade Aberta, 262-280.
- Ramos, M. C. Pereira (2004) “Nouvelles dynamiques migratoires au Portugal et processus d'intégration”, *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 2, avril-juin, Paris, Ministère de l'emploi et de la Solidarité, 111-144.
- Ramos, M. C. P.(2005a) "Dupla Cidadania, Governação e Educação: um Desafio para o Estado Nação Europeu", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 39, n° 1, Universidade de Coimbra, 240-245.
- Ramos, M. C. Pereira (2005b) « Immigration, construction européenne et globalisation”, in *Economie Teoretica si Aplicata*, vol. 1, Universitatea Romano Americana, Bucuresti, Universul Juridic, 363-392.
- Ramos, M. C. P. (2007a) “Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41 – 3, número especial, Educação e Formação de Adultos, 299-333.

- Ramos, M. C. P. (2007b) "Imigração, Desenvolvimento e Competitividade em Portugal" in *Revista Economia e Sociologia*, nº 84, 2º semestre, 71-108.
- Ramos, M. C. P. (2007c) "Travail et Circulations Migratoires – Le Portugal pays relais des migrations en Europe" in Mouhoud, E. M.; Oudinet, J. (dir.) *L'Europe et ses Migrants – Ouverture ou Repli ?*, Paris, L'Harmattan, 215-270.
- Ramos, M. C. (2007d) « Diásporas, culturas e coesão social » in Bizarro, R. (coord.) *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*, Porto, Areal Editores, 78-95.
- Ramos, M. C. P. (2007e) « Economia solidária, promoção do emprego e Estado-providência – novos desafios ao modelo social no contexto da globalização” *2º Congresso Nacional dos Economistas*, Lisboa, 11-12 Out. (<http://www.ordemeconomistas.pt/congresso/pdf/>).
- Ramos, M. ; Gomes, M. (2007) «Dual citizenship, governance and education : the situation in Portugal » in Kalekin-Fishman, D. ; Pitkanen, P. (eds) *Multiple citizenship as a challenge to European Nation-States*, Rotterdam, Sense Publishers, 171-211.
- Ramos, M. et al. (2007) "Multiple Citizenship - Case-Studies Among Individual Citizens in Portugal" in P. Pitkanen; D. Kalekin-Fishman (eds.) *Multiple State Membership and Citizenship in the Era of Transnational Migration*, Rotterdam, Sense Publishers, 41-65.
- Ramos M; Teixeira, A. (2008) "Dual Citizenship, Governance and Education: Survey Among National Policy Makers and Authorities in Portugal" in D. Kalekin-Fishman; P. Pitkanen (eds.), *An Emerging Institution? Multiple Citizenship in Europe Views of Officials*, Bern, Peter Lang Publishers, 187-222.
- Ramos, N. (2001) Comunicação, cultura e interculturalidade : para uma comunicação intercultural, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (35), 2, 155-178.
- Rex, J. (2006) *Ethnicité et citoyenneté. La sociologie des sociétés multiculturelles*, Paris, L'Harmattan
- Rugy, A. de (2000) *Dimensão económica e demográfica das migrações na Europa multicultural*, Oeiras, Celta.
- Safi, M. (2006) Le processus d'intégration des immigrés en France : inégalités et segmentation, *Revue Française de Sociologie*, 47, 1, 3-48.
- Santos, B. de Sousa; Ferreira, S. (2001). A reforma do Estado-Providência entre globalizações conflituantes. In *Risco Social e Incerteza – Pode o Estado Social recuar mais?*. Porto, Afrontamento, 177-225.
- Santos, B. Sousa (2004) *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*, Porto, ed. Afrontamento
- Sassen, S. (1996) New Employment Regimes in Cities: the impact on immigrant workers, *New Community*, 22 (4), 579-594.
- Sassen, S. (1998) Immigration policy in a global economy, *Unesco Courier*, vol. 51, ISSUE 11.

- Schiump, C. U.; Hansen P.; Castles S. (2006) *Migration, citizenship and the European welfare state: a twenty-first century dilemma*, Oxford University Press.
- Silberman, R. ; Fournier, I. (2006) Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée, *Revue Française de Sociologie*, 47-2, 243-292.
- Soysal J. (1994) *Limits of citizenship: migrants and postnational membership in Europe*, Chicago, University of Chicago Press.
- Stzigsohn J.; Saucedo S. (2002) "Immigrant incorporation and sociocultural transnationalism", *International Migration Review*, 36(3), 766-798.
- Vertovec, S. (2004) Migrant transnationalism and modes of transformations, *International migration review*, 38 (3), 970-1001.
- Viprey, M. (2001) Les discriminations raciales sur le marché du travail, *Problèmes économiques*, n° 2694, 3 de Janeiro, 1-6.
- Weil, P. (2005) *La république et sa diversité : immigration, intégration, discrimination*, Paris, ed. du Seuil.
- Wieviorka M. (1996) (dir.) *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte.

CAPÍTULO 2

LOS NUEVOS REQUISITOS DE LA EDUCACIÓN DENTRO DE LA GLOBALIZACIÓN

Ileana Constantinescu

Academia de Estudios Económicos

Bucarest

Dentro de la globalización, los contactos entre los especialistas de los diversos dominios de actividad son cada vez más frecuentes. Que se trate de negociaciones, de empresas virtuales, de equipos virtuales, de sociedades multinacionales o bien de cooperaciones internacionales, en el dominio de la educación, personas de diferentes países entran más frecuentemente en contacto directo o bien virtual, debido al Internet. Es por eso que el papel de la educación es el de formar los futuros especialistas en varias lenguas extranjeras y en dominios de especialidad, para que éstos puedan adquirir la terminología. Conociendo bien la terminología de los dominios económico, técnico, médico, educacional, psicológico, así como del dominio de la informática y del Internet, tendremos la garantía de una buena comunicación y colaboración entre los futuros especialistas de los dominios clave. Es un meta que podrá ser alcanzado a través de los libros de lenguas extranjeras, que comprenden metas específicos, y de los diccionarios de especialidad en varias lenguas, acompañados por aplicaciones multimedia. Esta comunicación científica abarca ejemplos de diccionarios en varias lenguas, que han sido ya publicados en Rumanía, para varios dominios de actividad donde he colaborado.

Deseamos precisar desde el principio de nuestra comunicación que la globalización no se puede entender como una uniformización en el dominio lingüístico o económico, sino como un desarrollo de los cambios internacionales, especialmente en el plan comercial. Pero, esto no significa una sola cultura del comercio o del consumo, o bien, en general, una sola cultura, teniendo en cuenta que, si hablamos de una cultura mundial, hay que reconocer que ésta abarca toda una diversidad de las culturas.

En la época actual, mientras el número de las empresas multinacionales crece – debido a su ubicación en los paraísos fiscales –, mientras la migración de la fuerza de trabajo aumenta continuamente, mientras los profesores colaboran cada vez más en contratos, proyectos, conferencias internacionales, etc., es muy importante que la comprensión de varios dominios de especialidad sea la mejor posible. Es por eso que consideremos que es muy importante que existan diccionarios de especialidad en varias lenguas, que revelen la nueva terminología de dicho dominio y que los autores propongan equivalencias nuevas o ya en circulación para los términos extranjeros, generalmente anglosajones, y, evidentemente, que revisen también la terminología de base, antigua, del dominio.

Claro que sería preferible que existiera una política lingüística en cada país, como lo hay en Francia; de este modo, los nuevos términos propuestos para los términos extranjeros, en su mayoría anglosajones, términos propuestos por las comisiones de especialidad, serán validados por la Academia y luego difundidos, con sus definiciones mínimas, a través del Boletín Oficial. Como esta política lingüística no existe, será preferible, para Rumanía, que los equipos interdisciplinarios, formados por filólogos y especialistas en los dominios meta de los diccionarios, colaborasen para realizarlos. Con la mención de que, para una colaboración aun más intensa dentro de la globalización, la comprensión de varios dominios de actividad es fundamental. De otro modo, la colaboración puede padecer, las negociaciones no pueden alcanzar un final en buenas condiciones, los contratos no están bien redactados o respetados por causa de los malentendidos de las cláusulas, la colaboración entre los especialistas se vuelve difícil, aun imposible.

Teniendo en cuenta que en 2007 Rumanía ha entrado en la Unión Europea, nosotros hemos intentado prepararnos en avance con nuevos materiales en el dominio de las lenguas extranjeras, respectivamente en el dominio de los lenguajes de especialidad. De este modo, ha sido publicada toda una serie de nuevos diccionarios en Rumanía.

Mencionamos que están por ser publicados el *Diccionario explicativo de la informática y del Internet, con definiciones mínimas* francés-rumano, rumano-francés, fruto de un contrato de investigación, para el cual he colaborado con especialistas de la cátedra de informática de la Academia de Estudios Económicos y que tendrá también una aplicación multimedia. El CD propone pruebas de comprensión y de adquisición de los términos del diccionario. Se trata de cuestionarios con múltiples variantes de respuesta, él que aprende

teniendo que elegir la respuesta correcta. Si no sabe la respuesta, podrá dar clic en una imagen, donde verá la secuencia del diccionario donde se encuentra la respuesta. El CD abarca el rumano y el francés y es adecuado para los estudiantes y los informáticos que quieren mejorar sus conocimientos de especialidad en francés.

Asimismo, mencionamos que el fruto de la cooperación rumano-portuguesa en el dominio de la investigación es el Pequeño diccionario concerniendo el management financiero y de los recursos humanos rumano-francés-portugués, que está por ser publicado brevemente, para el cual he colaborado con María Ramos (Universidad de Porto, Facultad de Economía) y con otros compañeros de la Academia de Estudios Económicos y de la Universidad Rumano-Americana.

No hay duda que, a través de estos diccionarios, el idioma rumano ha adquirido varios términos creados por nosotros, como equivalentes de los términos extranjeros. De este modo, hemos creado, para el marketing, el termino mercática, según el termino francés *mercatique*, creado por François Perroux. Es cierto que, sin la mercática, la empresa no puede conocer el interes de los consumidores potenciales de un producto que quiere estrenar, no puede conocer la concurrencia, el segmento del mercado donde lo podrá vender y no puede saber el precio de venta con respecto a la concurrencia. De este modo, como mejor ejemplo que me parece el más elocuente, solamente en *el Diccionario de negocios* hemos introducido 18 tipos de mercática: mercática después de la venta (en inglés *reporting*), que representa la fuerza después de la venta, especializada en recoger las informaciones que conciernen las no adaptaciones del producto a las necesidades; mercática asociada (en inglés *trade marketing*), que representa una asociación mercática entre los productores y los distribuidores; mercática comportamental (en inglés *situational marketing*), que es una técnica que privilegia el comportamiento del consumidor a un momento dado; mercática de masa (en inglés *mass marketing*), una técnica mercática que supone un tratamiento global y no individual de los consumidores; mercática de relanzamiento (en inglés *remarketing*), que supone revisar la mercática de un producto cuya necesidad disminuye; mercática ecológica (en inglés *ecomarketing*), una técnica mercática que utiliza los argumentos ecológicos; mercática electrónica (en inglés *cybermarketing, electronic marketing*), el conjunto de las técnicas mercáticas que utilizan soportes o redes electrónicas; mercática informatizada (en inglés

database marketing), una técnica mercática apoyada en la explotación sistemática de las bases de datos, etc.

La mercática es el fundamento de la producción de bienes y servicios, siendo muy utilizada en el exporte de productos o de servicios que respondan a las necesidades de los potenciales consumidores, a sus gustos, a sus costumbres, por lo tanto para venderse. No se puede concebir una venta exitosa de unos productos en un mercado local o extranjero sin la mercática. Un ejemplo elocuente es la empresa L'Oréal, la cual, en 1992, ya exportaba en 110 países, pero exitosas eran también la mercática practicada, la cualidad de los productos y una buena distribución.

Estos diccionarios pueden ser utilizados en Rumanía y correlacionados con algunos libros de lenguas extranjeras, centrados en metas específicos, tales:

– *Le français des affaires*, volumen I, autor: Ileana Constantinescu, segunda edición revisada y mejorada, Milena Press, 2005, Bucarest, Rumanía;

– *Le français des affaires*, volumen II, autores: Ileana Constantinescu, Liliana Blajovici, segunda edición revisada y mejorada, Milena Press, 2005, Bucarest, Rumanía.

La primera edición de este libro ha recibido, en 2004, una diploma y una medalla en Paris, en el Ministerio de la Economía y de las Finanzas, en Bercy, bajo los auspicios del Ministerio de la Cultura y de la Agencia Intergubernamental de la Francofonía.

El libro arriba mencionado realiza la organización de una empresa, los tipos de empresas, la mercática, la publicidad, la comunicación interna y externa, los aspectos que conciernen los transportes, la fiscalidad, los paraísos fiscales, los aspectos que conciernen el turismo, la hotelería y los restaurantes, los tipos de tiendas, de mercados, la mundialización. Claro que existen otros ejemplos en el dominio de los libros de lenguas extranjeras en lo que concierne los metas especializados, que han sido publicados en Rumanía, ya que se trata tanto de libros en francés, como en inglés, alemán y español.

De esta manera, consideramos que Rumanía está lista para afrontar los nuevos requisitos de la globalización, asegurando la enseñanza de las lenguas extranjeras en las facultades, partiendo desde las nuevas realidades.

Bibliografía

Diccionario financiero-bancario rumano-francés, francés-rumano, coordinadores: Ileana Constantinescu, Petre Brezeanu, segunda edición, revisada y mejorada, Milena Press, 2005, Bucarest, Rumanía;

Diccionario de negocios francés-rumano, rumano-francés, autores Ileana Constantinescu, Ancor Nicoleta Precup, edición cuarta revisada y mejorada, Milena Press, 2005, Bucarest, Rumanía;

Diccionario financiero-contable con definiciones mínimas rumano-francés, autores: Ileana Constantinescu, Liana Anica-Popa, Ionut Anica-Popa, Petre Brezeanu, Anca-Nicoleta Precup, Milena Press, 2007, Bucarest, Rumanía;

Pequeño diccionario del Internet y para la informática rumano-francés-inglés, autores: Ileana Constantinescu, Alexandru Ilie, Daniel Ghironte, Anca-Nicoleta Precup, Milena Press, 2005, Bucarest, Rumanía;

Pequeño diccionario de psicología rumano-francés-portugués, autores: Ileana Constantinescu, Natalia Ramos, Milena Press, 2006, Bucarest, Rumanía;

Pequeño diccionario de psicología francés-rumano, autores: Ileana Constantinescu, Natália Ramos, segunda edición revisada y mejorada, Milena Press, 2005, Bucarest, Rumanía;

Diccionario médico rumano-francés, autores: Ileana Constantinescu, Gheorghe Godeanu, Dan Nasta, segunda edición revisada y mejorada, Milena Press, 2006, Bucarest, Rumanía;

Pequeño diccionario jurídico rumano-francés, francés-rumano, autores: Ileana Constantinescu, Cristian Buzan, Daniel Moisei, segunda edición revisada y mejorada, Milena Press, 2005, Bucarest, Rumanía;

Léxico del derecho de los asuntos y del derecho comunitario francés-rumano, rumano-francés, autores: Ileana Constantinescu, Cristian Buzan, segunda edición revisada y mejorada, Milena Press, 2005, Bucarest, Rumanía.

CAPÍTULO 3

MANUEL DE SÁ (1530-1596): DA DIÁSPORA E INTERCULTURALIDADE À JUSTIÇA E CIDADANIA

José Coelho Matias
Universidade Portucalense
zecomat@netcabo.pt

Resumo

Hoje, mais que nunca, nos países marcados pelos fenómenos da globalização, diásporas e migrações, sentem-se vários problemas, cuja resolução causam dificuldades aos poderes políticos, sociais, educativos e religiosos. Geram-se problemas de ordem familiar e social e criam-se antagonismos, não só entre a população nacional e os imigrantes, mas também entre os múltiplos grupos das diferentes etnias que vivem no mesmo espaço. Por outro lado, existem desequilíbrios na distribuição da riqueza, da justiça e na igualdade de oportunidades colocando-se em primeiro plano o neo-liberalismo e as questões económicas, em detrimento da educação, dos valores e da pessoa humana, surgindo, desta forma, a desconfiança e o desrespeito pelas próprias leis dos Estados e pelos governantes e originando exclusão e conflitos.

Manuel de Sá, português que estudou e ensinou em Portugal, Espanha e Itália, influenciou profundamente o ensino teológico e da ética e valores em todo o mundo, entre o século XVI a XVIII, através da sua obra oral e escrita. A sua experiência nas questões das injustiças sociais, contra judeus e mouros, fez dele uma autoridade reconhecida na doutrina sobre as obrigações das autoridades e sobre os direitos dos grupos minoritários. Devido a essa doutrina e à sua própria condição de migrante e cidadão, poderá ser considerado um diásporo português de quinhentos ao serviço das ciências da educação, um pioneiro da interculturalidade um paladino da justiça e da cidadania e. São estas quatro perspectivas que tentaremos explicar na exposição em epígrafe.

Palavras-chave: Diáspora; Educação; Interculturalidade; Justiça; Cidadania

Introdução

Estamos na era onde nunca tanto se falou da interculturalidade, justiça e cidadania. A razão da acuidade desta temática reside sobretudo na multiplicidade de culturas que se estabelecem num mesmo território sem que neste tenham as suas origens étnicas. É devido à diversidade cultural de que se compõe o tecido social dos povos hodiernos que se têm multiplicado estudos sobre o modo como todas estas comunidades minoritárias deverão ser olhadas e tratadas pelas maioritárias (Ramos 2007).

Apesar desta modernidade quanto à insistência e multiplicidade de estudos dedicados a estes temas, as realidades fundamentais, ou seja, a problemática da interculturalidade, da justiça e da cidadania não é, de todo, nova. Encontrava-se subjacente na doutrina proposta e transmitida por Manuel de Sá, um português, nascido em Vila do Conde, em 1530. Se não escreveu deliberada e concretamente sobre estas três realidades, ele defendeu e exarou, com perigo para a própria pessoa e obra, proposições no campo da Moral que, ainda hoje, nos causam admiração, se levarmos em conta os condicionamentos impostos à liberdade de expressão pelos poderes políticos e religiosos através da Inquisição.

A partir de estudos que temos vindo a realizar sobre este autor do século XVI fomos levados a concluir que ele foi um homem que, para além de um professor de cariz humanista e de um ensino centrado no homem, foi:

- I - Um diásporo português de quinhentos ao serviço das ciências da educação
- II - Um pioneiro da interculturalidade
- III - Um defensor da tolerância e da justiça
- IV - Um paladino da cidadania

I - Um diásporo português de quinhentos ao serviço das ciências da educação

Decorreram já 478 anos após o nascimento, em Vila do Conde, de uma criança que viria a tornar-se um homem de pequena estatura, mas de uma excelente habilidade e talento, de uma inteligência rara, de um génio maravilhoso, distinto e claro; um homem de bondade natural e de um engenho nascido para todas as ciências; um homem de rosto alegre e de apresentação agradável que a todos encantava; um homem cuja memória perdurou, por longo tempo, nos corações de todos aqueles que o conheceram e admiraram como um sábio e “um santo” (Rodrigues, 1917, p. 256).

Concluídos os seus estudos preparatórios na Colegiada da Igreja Matriz de Vila do Conde entre os sete e os treze anos, como era hábito, nesses tempos, sua mãe enviou-o a

Coimbra, para ali os continuar na Universidade, onde, por volta do ano 1544/45, com a idade de 15 anos, mais ou menos, acede ao grau de Bacharel em Artes, ministrado, então, no Mosteiro de Santa Cruz. Aqui permaneceu até 1545, ano em que entrou (a sete de Abril) para a Sociedade de Jesus que, recentemente, havia sido aprovada pela Bula do Papa Paulo III *Regimini Militantis Ecclesiae*, de 27 de Setembro de 1540 e se viera a fixar em Portugal, na cidade do Mondego, a 13 (ou 29, segundo outros) de Junho de 1542, dando início, segundo Gomes (1967, Vol V. Col. 919) e Rops (1955, p. 73), ao primeiro e um dos mais célebres Colégios Jesuítas.

A 8 de Dezembro, encontra-se já em Valência (Espanha) para fazer o seu noviciado, segundo uma carta do P. Rodrigues dessa mesma data (*MHSI, Appendix 3*, p. 780) e para começar os seus estudos de Teologia, segundo carta de Jacob Mirón a Inácio, a 19 de Outubro de 1546. Além do noviciado e do estudo da Teologia, sustentou as *Conclusiones Theologicae*, “*muy doctamente*” (*Epist. Mixt. I*, p. 348). A 24 de Fev. de 1547, segundo uma carta de André Oviedo, dirigida a Inácio de Loiola, vai para Gandia a fim de desempenhar as funções de professor de Filosofia, em substituição de Francisco Onfroy, por “*ser doto e estar contentos los qu le oyen de sua modo de ler...*” e, “*...tine mui buena manera para enseñar*” (*Epist. Mixt. I*, p. 348).

Também os conteúdos, por ele ensinados, eram apreciados, “*Y lendo este curso se pude mucho aprovechar en el fundamento de las artes (...) porque lee mui bien Emanuel*” (*Ibidem*) Aqui, desempenhou, ainda, as funções de Conselheiro e de Júri de exames e professor privado de Francisco de Borja, como o afirma António Franco “*No tempo, enquanto ensinava Filosofia em Gandia, ele a ensinava também, em particular, a S. Francisco de Borja, então duque de Gandia* (Franco, p. 388, nº 5). Depois de ter passado por todas as provas exigidas pelas regras universitárias: *Três de “Auctor” das “Conclusiones Theologicae”*; Duas Lições Magistrais: uma, em Lógica, outra, em Física; A Conclusão, isto é, as “*Posteriores*” ou Exame Final, Manuel de Sá recebe o título de Mestre em Artes, a 8 de Maio de 1549, com a idade de 18/19 anos.

Durante o período de Alcalá de Henares (1549-1551) Manuel de Sá, acompanhou Francisco de Borja a Roma, no ano Santo de 1550, data escolhida por Inácio para pedir conselho sobre as *Constituições Inacianas* e para preparar a sua eventual saída de Provincial. A saída de Gandia situa-se no dia 30 de Janeiro de 1550. De regresso a Gandia (iniciado a 4 de Fevereiro de 1551), Manuel recebeu de Inácio de Loiola a incumbência de lhe escrever amiúde, registando o dia-a-dia do Sr. Duque (*Epist. Mixt. II*, p. 14). Na festa da Páscoa (29 de Março) desse ano, Sá escreve-lhe de Sádaba (Zaragoza), dizendo que é a

nona carta que lhe dirigia sobre o mesmo assunto: “*Esta es la nona que scrivo a Vuestra paternita*” (*Idem*, p. 528 e 14).

Por volta do ano 1549, Manuel de Sá teria estado em Alcalá de Henares, onde os Jesuítas tinham dado início a um grande Colégio, em 1543, logo a seguir ao de Coimbra. Esta estada parece deduzir-se dum documento que, por si só não faria muita fé. Trata-se do manuscrito (Lg 274) que se guarda nos Arquivos históricos do Colégio e Igreja de Sta Maria de Alcalá e tem como título *Padrón de Vecindad – consta de ventiocho fogos. Padrón de los vecinos de esta ciudad de Alcalá de Henares – año 1549, fl. 21*). Pois neste documento encontra-se o nome de Manuel de Sá. Seguindo outros documentos, Manuel de Sá esteve, efectivamente, em Alcalá e teve a seu cargo a Residência dos Jesuítas, pelo menos em 1551, pois numa carta de 25 de Novembro desse ano escreveu a Inácio para lhe perguntar algo acerca dos Tons e para lhe dar conta do andamento da Casa e dos seus estudantes (*Epist. Mix. II*, pp. 635s).

A partir de 26 de Outubro de 1554, Manuel encontra-se já em Roma, tendo chegado na companhia dos Drs. Luarte e Diego e do superior do Colégio de Barcelona, P. Nadal. O Colégio Romano começou a ministrar os cursos de Filosofia e de Teologia no ano de 1543, ano considerado o da sua fundação. A 22 de Fevereiro de 1551, Inácio já tinha aberto uma “*Escola de Gramática, Humanidades e Doutrina Cristã gratuita*” onde eram ministrados somente latim e grego. Chegado a Roma, Manuel é ordenado sacerdote, em 1555 e faz o seu doutoramento em Teologia, nos finais de Outubro de 1556. No ano seguinte foi nomeado “*Prefectus Studiorum*” desse mesmo Colégio Romano, cargo que parece ter ocupado até 1562, segundo Villoslada, (1954, pp. 319s). Neste, que logo passou a Universidade, desempenhou as funções também de Professor de Teologia Escolástica, de Sagrada Escritura, segundo Pastor (1977, p 180) e Teologia Moral que, para Nober (1953, Vol. X, Col. 1503), teria sido em 1557, ao lado dos eminentes catedráticos: Ledesma, Avelaneda e outros e os seus dotes, tanto sob o aspecto científico como sob o aspecto do conhecimento de línguas, fazem dele um professor que pode ser mandado para Milão, para Espanha ou para a Alemanha ou continuar em Roma segundo escrevia o P. Lainez a 31 de Agosto de 1557 (*MHSI, Laini 7: Epist. 1913*, p. 316).

Em 1568, foi presidente das “*Assertiones Theologicae disputandae in Templo Societatis Iesu, tempore electionis Praepositi Generalis, respondentis uno eiusdem Societatis (...) Romae 1558*”, seguindo os tramites da Summa Teológica de São Tomás de Aquino que consistiam numa pergunta, seguida de resposta, onde a argúcia das distinções filosóficas e teológicas indicavam o grau de inteligência e a vastidão de conhecimentos dos

intervenientes. Estas duravam 8 dias e englobavam os campos da Filosofia, Teologia e Escritura, com tudo o que essas disciplinas implicavam: História, Línguas clássicas e bíblicas..A elas assistiam entre outra, suas Eminências da Cúria Romana.

Foi Corrector de obras teológicas, como o *Catecismo* pos -Tridentino do P. Canísio, e as *Ordenações Hierárquicas* do Dr. Torres. Pertenceu às Comissões da correcção e revisão dos textos Bíblicos da edição da *Vulgata* que viria a ser chamada “*Biblia Sacra Vulgatae Editionis ad Concilii Tridentini Praescriptum emendata et a Sixto V, P.M., recognita et approbata*” e da *Versão dos 70, conhecida também por “Septuaginta”*.

Distinguiu-se igualmente como moralista, conselheiro, pregador e professor de Escritura, em Milão, por volta dos anos 1575-1576 embora ali tivesse surgido um problema que o levaria a ter de retirar-se do ensino para regressar, de novo, a Roma, e aí continuar a ensinar na Gregoriana, pregar e dar lições de Escritura na Igreja de Gesù (*Laini VII*, pp. 40s), lições estas que eram uma inovação, pelo facto de se dirigirem a toda a classe de pessoas, o que antes era apenas só para estudantes ou religiosos. Foi proposto também para reitor da Casa de Provação romana, como consta duma carta que o P Nadal escreveu, a 9 de Outubro de 1567, e que diz: “*Nel Monte Cavallo se haze casa de probación, y se va acabando la Iglesia de ella à vocación de Santo Andres, com edificio para treinta personas.....Y el Doctor Manuel se ba emponiendo para rector, que lo hara bien, y se distraera un poco di sus studios que le há menester para la salud*” (*MHSI, P. Nadal 3, Epistola 497*). As suas pregações e lições eram sempre agradáveis e o público variadíssimo, constando dele, inclusive a Corte Pontifícia.

Exerceu, também, as funções de Pregador do Papa e da sua corte e o de Penitenciário-Mor da Basílica de S. Pedro (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Vol. 26, p.450), por nomeação do Papa, Pio V e sugestão de S. Carlos Borromeo. Este último cargo foi exercido pelos Jesuítas desde 1 de Maio de 1570 até 1773, data em que Clemente XIV suprimiu a sociedade de Jesus. Em seu lugar ficariam, até aos dias de hoje, os Franciscanos Conventuais.

Nos últimos anos da sua vida dedicou-se mais a desempenhar o ofício de “Visitador” oficial, tendo percorrido muitas das casas d e Toscana, Arona, Génova, Loreto e outras mais (*MHSI. Lainii IV*, p. 540¹), e a preparar as suas obras, a mandado dos superiores. Já quando as forças não lhe sobravam retirou-se para a Casa de Provação que

¹ Refere-se, aqui, uma carta escrita de Loreto, a 22 de Dez de 1585, onde se diz que Manuel de Sá esteve ali como Visitador: “..”*il P. Emanuel lo fa bene, satisfâ, està allegro et sano et contento*”

ele mesmo fundara, em Arona, onde atendia pacientemente a todos e onde faleceu, a 30 de Dezembro de 1596, 16 anos depois da morte de Camões e da invasão de Portugal pelo exército espanhol, comandado pelo duque de Alba.

As Suas Obras

Além de obras conhecidas, possuímos várias cartas, que só elas são matéria para um estudo interessante, uma obra de Teologia Moral - e duas de Sagrada Escritura.

A obra de Teologia Moral - *Aphorismi Confessariorum, Ex Doctorum sententiis Collecti*, foi composto durante 40 anos com a finalidade de servir para os “Casus Conscienciae” segundo Hoefler (1863, Cols. 950-951). Teve centenas de edições em vários países da Europa, inclusivamente uma no Japão em 1603, segundo GEPB (1936- 1960), Vol. 26. p. 450)²; duas traduções em francês (Paris e Lyon) e foi censurado e corrigido, tanto pela Igreja Romana, como pelos poderes civis (Ruão, onde foi queimado e Portugal onde foi proibido pelo Marquês de Pombal, como sendo prejudicial às consciências dos portugueses.

Relativamente à Sagrada Escritura, possuímos: 1) os *Scholia in Quatuor Evangelia Ex selectis Doctorum sacrorum sententiis collecta*, onde, além de ter utilizado o texto da Complutense, distinguiu o sentido literal do místico e utilizou, sob o ponto de vista metodológico, o sistema numérico sobreposto às palavras, uma vez que não havia ainda a divisão do texto em versículos. E, para não tocar na impressão já elaborada pelos tipógrafos, acrescentou ainda o sistema de sinais convencionais às palavras que ele achou necessitarem de alguma explicação útil à compreensão do texto antes de vir à lume; 2) as *Notationes in Totam Scripturam Sacram, Quibus omnia fere loca difficilia, brevissime explicantur ex Hebraeo, Chaldaico et Graeco lectiones indicantur*, onde aplica uma exegese crítica a todos os livros da Bíblia, usando já a numeração dos versículos conforme os possuímos actualmente.

² De 17 de Setembro a 2 de Dezembro de 2007 houve uma exposição de Livros raros de autores Portugueses do período 1580-1726, na Universidade de Georgetown. Entre eles encontravam-se dois de Manuel de Sá: *Scholia in quatuor evangelia: ex selectis doctorum sacrorum sententiis collecta*, editado em 1596, em Antuérpia: Plantiniana e *Aphorismi Confessariorum, Ex Doctorum Sententiis Collecti*, editado 1622, em Lyon: Ant. Pillehotte,. Ao falar deste último livro, lia-se a seguinte menção: “The first edition of the *Aphorismi Confessariorum...* was published in Venice in 1595. It saw over thirty editions over the next fifteen years, including one in Japan (1603)”. Esta notícia tem por Fonte: Charles Marvin Fairchild (SFS '48) Memorial Gallery and Woodstock Theological Center Library que se encontra no Google ao qual tivemos acesso no dia 13.02.08 –

< http://library.georgetown.edu/dept/speccoll/guac/portugal_07/text.htm#Sa >.

3 - A Sua Metodologia

Nas suas lições aplicava um método que prendia os ouvintes e nos sermões usava uma eloquência e uma retórica próprias, tornando-se, tanto mais apreciadas e frutíferas, quanto mais elas se afastavam dos preceitos da retórica clássica como o afirma Franco (1719). De igual modo, entre as grandes eminências da Cúria Romana, segundo Machado (1752, Tom. III, p 361), ele “*exercitou muitos anos o officio de Pregador em cujo ministério se empenhava a converter os corações e não a adular os ouvidos*”. Nos seus livros, escritos em latim, utilizou o género didáctico e um estilo inconfundível, primando pela brevidade ou síntese no discurso e pela pureza, correcção e clareza na expressão escrita. Neste campo, ele utilizou construções frásicas e vocabulário próprios à língua latina que era, então, utilizada pelos bons latinistas, qualidade esta que pôde ele adquirir através dos estudos humanísticos, da leitura e da consulta de obras latinas que, nessa altura, constituíam o veículo natural da investigação científica da maior parte dos ramos da ciências humana e divina.

Os seus dotes de metodólogo transparecem igualmente no contributo que ele deu à elaboração da *Ratio Studiorum*, fruto não só da sua própria natureza de génio precoce, no dizer de Klefeker (1717, p. 326), mas também do sentido humanístico que, encontrara em todos os países da Europa onde vivera. No que respeita, em particular, às suas três obras, ele segue um método próprio e uma Antropagogia personalista. O seu método assenta, em primeiro lugar, numa transmissão de um saber que ele próprio adquiriu pela investigação e experiência pessoais. Esta transmissão é sempre precedida por uma pequena oração e várias informações acerca do fim da obra (normalmente para o bem do próximo) e do mandato que recebera dos superiores. Segue-se depois uma advertência aos leitores relativamente à brevidade que, parecendo ser um defeito, não passa de uma virtude que foi alcançada pela paciência e motivada por ordem superior...para que as obras se tornassem mais práticas e acessíveis a todos. Por exemplo, os Aforismos foram escritos de modo muito resumido, em forma de máximas, de modo a que os Confessores pudessem ter à mão um livro que os pudesse ajudar, facilmente, nos momentos de dúvida no desempenho das suas funções. A Transmissão, portanto, da sua investigação, não foi feita de ânimo leve, nem em tempo recorde, mas é o fruto de um trabalho minucioso, paciente e de longa duração (40 anos), como o diz claramente na advertência “*Auctor lectoris*” dos Aforismos que dirige aos seus leitores.

Quanto à ordem seguida, utiliza aquela que lhe parece a mais lógica e prática. Nos *Aphorismi* usa a ordem alfabética que vai de *Abbas (abade)* a *Xenodochium* (hospital), enquanto nos *Scholia* e nas *Notationes* segue a ordem dos livros e capítulos do Texto Bíblico. Na falta duma divisão em versículos do texto sacro utilizado nos *Scholia*, Manuel de Sá adiciona números árabes, sobrepostos aos vocábulos que seriam analisados e, mais tarde, bem como letras (a,b,c/ aa, bb, cc) ou sinais (.l., .ll., .f.). Esta segunda adição foi exigida pela necessidade de não mexer na numeração já feita (não havia computadores) e pela necessidade de esclarecer palavras que entretanto, iam sendo encontradas merecedoras de uma explicação, antes omissa (cf. N° 12). Nesta obra, distingue, ainda, em duas colunas paralelas, os sentidos literal e místico, respectivamente, propostos pelos santos Padres e acrescenta no fim, ao correr de toda a página, a sua própria exegese.

No que se refere à outra obra: *Notationes in Totam Sacram Scripturam*, ele segue um texto já dividido em capítulos e versículos. Comenta todos os livros da Bíblia de uma maneira breve, com o fim de puderem ser editados, a par da Bíblia, de modo a que os leitores desta pudessem servir-se daquelas como se fossem uma espécie de dicionário que estivesse à mão. Essa obra era dirigida a todos os estudiosos, que não só aos membros da Companhia e veio a lume depois de ter sido ansiada por muitos.

O texto sacro é explicado no sentido literal, sendo para isso, sujeito a uma análise crítico-literária, com recurso frequente às variantes dos textos hebreu, aramaico e grego e, bem assim, aos Santos Padres e à Poliglota Complutense. Também nesta obra, o autor dá uma série de explicações prévias aos leitores, sobre a finalidade e o modo como o trabalho foi realizado. Situa-se essa exigência, no entanto, no ambiente tridentino, no qual (IV Sessão de 8 de Abril de 1546) tinham sido dadas orientações relativamente à abordagem e publicação dos textos sacros ou das respectivas interpretações. Assim: dão-se directrizes quanto ao uso e interpretação da Bíblia (EB, 1965, N° 62); orienta-se e inspecciona-se a publicação dos livros sacros, de todas as publicações, anotações e exposições sobre esses mesmos (*Ibidem*); proíbe-se que, depois de a *Vetus Vulgata* ser emendada e impressa, nenhuma outra seja impressa, vendida ou retida complexiva ou singularmente sem nome do autor e sem ser examinada pelo Ordinário do Lugar e, no caso de Regulares, pelo Superior (*Ibidem*, 63b; proíbe-se o mau uso de frases tiradas da Escritura, quer utilizadas ironicamente ou ao modo de anedotas, quer na feitiçaria (*Idem*, N° 64).

A última obra de Manuel de Sá ficou a fazer parte, pelo menos de duas colecções, formada cada uma, por 28 grossos volumes que recolhem a exegese dos maiores biblistas do tempo: 1) *Biblia Sacra Vulgatae editionis Sixti V Pontificis Maximi iussu recognita et*

Clementiss VIII auctoritate edita. (28 volumes). Veneza 1757; 2) *Scripturae Sacrae Cursus Completus, ex commentariis omnium perfectissimis ubique habitis, et magna parte episcoporum necnon Theologorum Europae Catholicae universim ad hoc interrogatorum, designatis, unice conflatus. Plurimis annotationibus praespyteris ad docendos levitas pascendosve populos alte positis.* Anotavis vero simul et edidit Jacques Paul MIGNE. (28 Volumes)., Paris 1837, apud Editorem in Via Gallice dicta.

4 - A Sua Antropagogia

Mais do que um *pedagogo* (o que conduz crianças, de *pais*, *paidos* + *aghein*), ele foi um *Antropagogo* (condutor de homens, de *f*, termo utilizado, pela primeira vez, em sentido moral, segundo Patrício (1997/98, p. 40), por S. Gregório de Nazianzo e anotada por Comênio na sua *Didactica Magna*. Este verbo, *ághein*, já tinha sido usado por Heródoto (historiador) e Píndaro (poeta lírico), mas apenas no sentido de conduzir o povo ou conduzir soldados. Conduzir homens de modo a alcançarem a “sua plena humanidade” deverá chamar-se “*Antropagogia*”, segundo Comênio, bem conhecido pedagogo protestante, nascido, a 28 de Março de 1592 na Morávia e falecido, a 15 de Novembro de 1670 em Amesterdão, na Holanda.

O axioma consagrado por Comênio: *omnes, omnia, omnino, semper*, tornado exigência da verdadeira educação, já tinha sido aplicado, na prática, pelos Jesuítas, e portanto, por Manuel de Sá, enquanto nos seus Colégios e Universidades a educação era dirigida aos seus estudantes, nas praças e Igrejas, ela era dirigida a todas as pessoas, de todas as idades e de todas as classes. Não falamos dos sermões de ocasião, nem das práticas dominicais, nem de conversas de rua. Falamos, sim, das célebres *Lições de Sagrada Escritura* ou de outras, nas Igrejas, fora dos Actos litúrgicos oficiais. Tratava-se da *Exposição pública*, que consistia na selecção e leitura de um Livro da Bíblia, cuja explicação era feita, do princípio ao fim, de modo contínuo. Os ouvintes podiam ter, nas mãos, o texto bíblico para seguirem melhor a sua explicação e cada lição era dividida em duas partes, consistindo a 1ª numa exposição exegética ou numa apologia, e a 2ª nas aplicações morais e práticas. Era a estas lições que se dedicavam Manuel de Sá e outros, na Igreja de S. André de Roma de que tanto falam as cartas jesuítas desse tempo e à qual já foi feita referência supra.

A completar este método inovador dos Jesuítas está, depois a publicação desses mesmas lições, ordenadas e adaptadas aos Comentários. Assim sucedeu, certamente, com as de Manuel de Sá, com as de Juan Maldonado (1534-1583) que publicou o *Comentário*

aos 4 Evangelhos, com as de Jerónimo Prado (+1595) que escreveu o *Comentário a Ezequiel*, com as de Francisco de Toledo (+ em 1596) que escreveu *Comentário a S. João*, à carta aos Romanos e aos 12 primeiros capítulos de S. Lucas.

Quer dizer, estes homens utilizavam todos os processos ao seu dispor (*omnino*), em todas as circunstâncias oportunas (*semper*), para comunicarem tudo o que sabiam (*omnia*) a toda a classe de pessoas (*omnes*). Este tipo de educação pode muito bem chamar-se *Antropagogia* e parece possuir a perspectiva personalista, apanágio do método de Mounier (1965), segundo o qual a educação deve possuir as seguintes características: começar no nascimento e acabar na morte; induzir o automovimento de personalização em cada pessoa a quem o apelo e a interioridade são dirigidos; ser livre para que a pessoa possa ser livre; ser universal; ser intrinsecamente anti-totalitária; nenhum privilégio económico, social ou cultural pode pôr em causa o sagrado direito que cada indivíduo tem de ser integralmente quem é, nas concretas condições da sua existência (Patrício, 1998-1999, p. 78s). Esta perspectiva personalista é um dos elementos fundamentais que Inácio de Loiola propôs nos seus Exercícios Espirituais (1538) que, por sua vez, seriam as directrizes da *Ratio Studiorum*. Segundo Gomes, 1996, p. 38) o primeiro fundamento é “a criação de um conceito positivo da pessoa humana”, segundo o qual ela “é reconhecida e amada por Deus e exprime-se dentro de uma liberdade radical”.

II - . Um pioneiro da interculturalidade

Como vimos no primeiro ponto, Manuel de Sá foi um Migrante que se fixou, por longo tempo, em países, regiões e cidades diferentes, possuindo cada uma delas especificidades relativas à cultura. Ele é, portanto, um Diásporo português com todas as implicações que o termo implica. Se um “diásporo” ou “diásporo” pode ser um “mineral raro” ou “uma espécie de jaspe” que, ao ser exposto à chama de uma vela crepita com violência e se dissipa numa multidão de parcelas brancas e muito brilhantes” (Figueiredo (1996, Vol. II, p. 861), Manuel de Sá, por analogia, pode ser considerado uma espécie de Jaspe precioso e rico o qual, sendo arrancado ao seu meio ambiente próprio, transplantado noutros campos e aquecido pela chama da fé em Deus cuja maior glória ele procurava, se dissipou em variadíssimas partículas de brilho resplandecente.

Em contacto com diversas culturas maioritárias tais como: Portuguesa, Espanhola, Italiana, sobretudo e dentro destas com culturas minoritárias, como a dos judeus nas diversas diásporas europeias, para não falar dos muçulmanos despalhados pela Península Ibérica remanescentes da reconquista cristã, Manuel de Sá teve a oportunidade de as

conhecer profundamente. Para além destas, outras culturas conheceu, através dos seus estudos de teólogo e escriturista, entre as quais a grega, latina e aquelas que estavam ligadas ao mundo bíblico.

Por cultura, aqui, pelo menos no que se refere à dos povos com quem ele conviveu directamente, não se deve entender algo de estático e imutável, mas, sim como defende (Peroti (1997, p. 48) “o viver e o fazer”, de cada grupo étnico, ou seja, “as transformações técnicas, económicas e sociais próprias de uma determinada sociedade no espaço e no tempo” (cultura superficial), mas também os aspectos não tangíveis da cultura, como sejam os sentimentos, emoções, atitudes e regras para a interacção (cultura profunda). Também os judeus de Itália, Espanha e Portugal, do tempo de Manuel de Sá, para além das reminiscências dum passado longínquo, herdado dos seus antepassados hebreus, possuíam elementos culturais que foram adquirindo no tempo e espaços onde se iam encontrando, podendo e devendo participar das transformações que, aí, se iam operando.

Neste sentido, Manuel de Sá é um homem multicultural por duas razões: a primeira, porque viveu entre culturas diversas; em segundo lugar, porque conheceu experimentalmente o “seu viver e o seu fazer” e chegou a aperceber-se dos seus anseios “sentimentos, emoções, atitudes e regras para a interacção”. Ele, é por si só um paradigma de interculturalidade porquanto na sua pessoa se relacionam todas essas culturas e diversidades que conheceu e assimilou.

Passar, no entanto, deste seu mundo individual e, ao mesmo tempo, complexo para o mundo exterior e pô-lo em prática, fazendo ver ao grupo maioritário que é seu dever olhar o “outro” como um “seu igual”, exigia convicção, coragem, principalmente quando se vive num clima hostil que se baseia nas próprias leis do Estado. Ensinar e promover uma doutrina ou processos físicos, relacionais, grupais e institucionais que se devem gerar nas interacções das diversas culturas, numa relação de permutas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda duma relativa identidade cultural dos padrões que se encontram em relação, é ensinar e promover a verdadeira interculturalidade e o diálogo intercultural. Nestes processos reside, como hoje se diz, a essência da Interculturalidade como o defendem Clanet (1993); Lafortune et Gaudet (2000); Gennifer (2002).

Na verdade este homem fez, já na sua época, aquilo que Ramos (2001, p. 172; 2003 pp. 47-53) afirma ser necessário fazer: tanto uma aprendizagem pessoal relativamente, aos quadros de referência e códigos culturais do “outro”, como estar aberto ao estabelecimento de contactos culturais e às comunicações diversificadas e enriquecedoras, vindas de parte a parte. Por outro lado, devem pôr-se de lado julgamentos sem serem verdadeiramente

fundamentados e destruir toda a espécie de preconceitos, mas, pelo contrário deveremos colocar-nos no lugar do “outro” e praticar “la décentration” pela qual não só conseguimos, vê-lo, sob diversos ângulos e perspectivas, como também poderemos situar as devidas distâncias que o separam de nós mesmos e reflectir sobre a nossa própria maneira de ser, de pensar e de agir, fazendo as devidas comparações. A mesma autora (2007, p. 268) referindo-se às perspectivas e indicadores da interculturalidade que deve ser promovida nos países com migrantes, adverte que é preciso uma visão estratégica, uma vez que “para passar do multiculturalismo ao interculturalismo, torna-se necessário promover a relação entre as culturas (...) sem anular a identidade de cada uma delas”.

Esta atitude harmoniosa de receber e dar (o que supõe um receptor e *um dador*), não se coaduna com a perspectiva *assimilacionista*, enquanto esta implica normalmente uma inferioridade da cultura dos grupos minoritários, tendendo ao monoculturalismo, por meio da assimilação das culturas dos grupos minoritários, nem com a perspectiva *Multiculturalista fechada*, enquanto nega o diálogo e a interacção, degenerando na formação de guetos antagónicos e promovendo a inércia quer dos responsáveis políticos quer dos que deveriam estar sujeitos à educação, mas sim num *Mlticulturalismo aberto* a todas as culturas, supondo-as autónomas e abertas ao enriquecimento que sempre vem do diálogo e da sã convivência.

Este procedimento implica a tríplice deslocação de que fala Clanet (1990, pp. 187-212): “*a deslocação temporal, espacial e simbólica*”. A primeira convida os diversos intervenientes a conhecerem a história dos seus semelhantes para melhor puderam compreender o que lhes parece de mais estranho na sua cultura; a segunda situa-se mais no campo da etnologia, dizendo respeito aos comportamentos socioculturais de cada grupo, comparando-os aos seus próprios; a terceira, que tem a ver com as representações, exige que nos coloquemos no lugar do outro e procuremos compreender o seu ponto de vista, para melhor o compreender e aceitar. Desta forma estamos a instituir e, ou a promover o relacionamento intercultural.

Manuel de Sá fez esta tríplice deslocação de maneira exemplar. Para onde quer que ele se deslocava, aprendia a história, a língua, recebia e dava; teve oportunidade de comparar comportamentos de grupos diferentes e de agir em conformidade; mostrou estar colocado do lado do “outro”, sempre que as necessidades urgiam para o compreender e defender. No que a isto diz respeito temos a sùmula da doutrina que ele nos deixou nos Aforismos, sobretudo aquela pela qual se propôs defender os Judeus contra os poderes

políticos e religiosos cujas mentalidades estavam moldados pela intolerância da Inquisição, como passamos a ilustrar.

III - Defensor da tolerância e da Justiça

Basta recordar a sua luta pela tolerância e justiça, no caso da defesa:

1º - dos Judeus, a favor dos quais tem esta máxima:

Não se devem proibir os judeus de celebrar os seus ritos, nem de reconstruir as suas sinagogas - *Judaei non sunt prohibendi celebrare suos ritus, aut reficere suas synagogas* (Sá, *Aphorismi*, (1609, p. 214, nº 4; texto igual na Ed. de 1600, paragr. 4º);

É-lhes permitida a usura: *Aiunt quida, pose Principem non habentem superiorem in temporalibus, permittere Iudaeis usuras, si ita expediat Reipublicae.*(+) *Licet enim permittere mala minora ad wvitanda maiora (...)* (Ed. 1609. p. 214, nº 5). Este texto da ed. 1609 difere da edição de 1600 que, entre as palavras *usuras* e *licet* acrescenta: (+) “, *si ita expediat Reip. & cogere populum eis solvere pactas, servareque sua de es re statuta quae mihi opinio non displicet*: que sublinhamos e transcrevemos a vermelho.

2º - das casas de prostituição:

É lícito, porém, permitir males menores a fim de evitar maiores males, como acontece com a prostituição - *Licet, enim permittere mala minora ad evitanda maiora, ut apparet in meretricio* (ed. 1609, p. 214.nº 5, e Ed. 1600, p. 214, paragr. 5).

3º - e da condenação dos príncipes ou reis desleixados:

Por causa do bem público pode-se privar o Tirano do seu governo e se não cumpre com as suas obrigações e, devido a causa justa, eleger outro pela maior parte do povo; outros autores, porém, julgam que só no caso da tirania - *Potest per rempublicam privari ob tyranidem et si non faciat officium suum, et cum est causa aliqua iusta et eligi alius a maiore parte populi. Quidam tamen solam tyranidem causam putant*” (Ed. 1609, p 313, nº 2 e igualmente na Ed. 1600, p. 311, paragr. 2).

4º - dos governantes tirânicos

Quem governa tiranicamente, mesmo que tenha conquistado justamente o poder, pode ser espoliado, sem juízo público; segundo sentença lata, pode qualquer um ser o seu executor; pode ser deposto pelo povo, mesmo por aqueles que lhe juraram obediência, se advertido não quer corrigir-se. E ao que ocupa o poder tiranicamente, qualquer pessoa do povo pode matá-lo, se não houver outro remédio, pois que ele é um inimigo público - *Tyranice gubernans iuste acquisitum dominium, non potest spoliari sine publico iudicio; lata vero sententia, potest quisque fieri executor; potest autem deponi a populo, etiam qui iuravit ei*

obedientiam perpetuam, si monitus non vult corrigi. Aut occupantem tyranice potestatem, quisque de populo potest occidere, si aliud non sit remedium; est enim publicus hostis (Ed. 1609, p. 371-372, nº 2 e igualmente na Ed. 1600, p. 365, paragr. 2)

5º - das obrigações dos reis e príncipes

a) - O Rei é obrigado a expor a sua vida pela “República” (*Res pública*, ou seja, comunidade ou conjunto de cidadãos do seu reino) –*Rex tenetur pro Republica vitam ponere* (Ed. 1609, p. 313, nº 1 e Ed. 1600, p. 311, paragr. 1);

b) - O Príncipe tem que corrigir os males públicos se o puder fazer sem dano para a República: *Tenetur Princeps corrigere mala publica si possit, sine damno Reipublica & agere causam populi, adeoque curare ut Episcopi & Curati resideant: quantum iure permittitur.* (Ed. 1609, p. 313-314, nº 3). Foram acrescentadas à Ed. 1600 as palavras, a vermelho (Ed. 1600, p. 311, paragr. 3).

Esta mesma atitude de compreensão, responsabilização e justiça, de deslocação no tempo, no espaço e nas representações simbólicas foi manifestada pela Companhia de Jesus, à qual pertencia Manuel de Sá, na célebre “*Questão dos Ritos Chineses*” que surgiu nas Missões da China (1707), devido ao desconhecimento de certas particularidades próprias à mentalidade e cultura do Celeste Império. Também para isso contribuiu o facto de, nessa Sociedade, Manuel ter tido a vantagem de pôr em prática a interdisciplinaridade, não só devido ao facto de ele dominar várias áreas do saber, como também devido ao facto de ele ter sido transmissor de conteúdos que eram próprios de disciplinas diferentes. Lembremo-nos de que ele tanto ensinou as Artes (Filosofia e Línguas), como Teologia, nas suas diversas vertentes: Moral, Escolástica e Escritura. Manuel de Sá pode ser tido, pois, como um paradigma, não só de interculturalidade, como ainda de interdisciplinaridade.

IV - Um paladino da cidadania

Ao falarmos de cidadania, defendida por Manuel de Sá, referimo-nos àquela que era conhecida no seu tempo e nos estados de regime monárquico. Com efeito, não podemos confundir a substância da cidadania com o modo como Manuel de Sá a defendia relativamente aos judeus. Ao defender o direito que lhes subsistia de reedificarem as suas sinagogas e de praticarem o seu culto, ele defendia o que de mais íntimo e histórico possuíam como grupo étnico e como povo histórico.

À essência do judaísmo, além de outros possivelmente, pertencem estes elementos: ser judeu; vontade e prática de se mostrar judeu; uso dos símbolos distintivos da sua raça/etnia e de um código de leis e costumes próprios da sua divindade; ter um local

próprio de culto; exercer livremente o seu culto; capacidade de se estabelecerem num território estrangeiro que adoptaram como seu, nele vivendo e participando no seu desenvolvimento.

Ora os judeus, através dos tempos, foram injustiçados, relativamente a todos esses pontos. Expulsos do seu próprio país foram para a diáspora. Em muitos países foram frequentemente perseguidos e proibidos, não só de mostrar os seus símbolos, e de usar os hábitos usuais, como também de praticar o seu culto; destruíram-lhes as sinagogas; interditarão-lhes o regresso ou mesmo a passagem por esses mesmos reinos, sob pena de morte.

Manuel de São, ao defender o direito, não só à reconstrução das suas sinagogas, como também ao exercício do culto nessas mesmas, estava a defender, simultaneamente, o direito que tinham de conviver, em paz, com os cidadãos da comunidade maioritária; e ao admitir que também eles faziam parte dessa comunidade e participavam no desenvolvimento dos países onde se encontravam estabelecidos, estava a pedir para eles um tratamento idêntico; era o mesmo que pedir o direito de cidadania que aos outros assistia. Embora nesse tempo a cidadania não incluísse o Direito de sufrágio, porquanto se vivia em regimes monárquicos cujo poder lhes advinha por direito de sucessão, havia o direito de tomar parte na vida pública e na direcção dos assuntos públicos do país, directamente ou por intermédio de representantes livremente eleitos, como é exposto pela Constituição da República Portuguesa no seu art. 48. Era, pois, este direito que Manuel de Sá defendia indirectamente quando se dirigia aos reis e príncipes da Igreja para lhes dizer que não podiam impedir aos judeus nem a reconstrução das suas sinagogas, nem o livre exercício do seu culto.

Hoje, entre nós, existe para todos os cidadãos portugueses o direito à participação na vida pública (direcção dos assuntos públicos, directa ou indirectamente) e o direito de sufrágio (poder eleger e ser eleito) (Artigos, 48-50 da Constituição da República Portuguesa (Magalhães 2001, p. 60-61). Estes direitos existem também para os estrangeiros que se encontram em Portugal e são regulamentados, tanto pela Nova Lei de Imigração (Lei nº 23/2007 de 4 de Julho) que estabelece o Regime Jurídico de entrada, permanência e saída de estrangeiros em Território Nacional, como pelo Decreto Regulamentar, nº 84/2007 de 5 de Novembro pelo qual se autoriza a Residência pra fins de Trabalho a estrangeiros, desde que comprovem ter entrado e permanecido regularmente em Portugal, possuir um contrato de trabalho ou uma relação laboral comprovada por sindicato, ou Associação com assento no Conselho Consultivo para os Assuntos da

Imigração (COCAI) e esteja regularizado perante a Segurança Social. (Eduardo Pires <http://www.piresconsultores.pt/page21.php>) (28-01-2008).

Conclusão

Não queremos terminar sem nos referirmos à interligação que os membros da companhia de Jesus faziam das diversas componentes do saber humano, como a antropologia, etnologia e psicologia que ajudam a instituir e a promover a comunicação entre os indivíduos e as culturas e a psicologia intercultural (cross-cultural), enquanto esta (estudando a interacção dos diferentes grupos étnicos) dá a possibilidade de compreendê-los, passando daí a apreciá-los, a respeitá-los e a aceitá-los como seus semelhantes.

Esta maneira de ser dos Jesuítas e de Manuel de Sá, era e é o resultado duma educação e psicologia já de si interculturais, porque os seus membros provinham e provêm de países e culturas diferentes e porque os seus métodos de ensino – *Constituições Ignacianas* (1554) e *Ratio Studiorum* (1599) – vieram à luz, num ambiente Humanista e Renascentista e assentaram os seus princípios pedagógicos na experiência de missionários, professores e superiores de Missões e Colégios dispersos por muitos países dos quatro Continentes.

Manuel de Sá, através da análise feita sobre os seus *Aforismi Confessoriorum*, pode muito bem ser considerado um pioneiro da interculturalidade, um defensor da tolerância e da justiça e um paladino da cidadania.

Bibliographia

Clanet, Claude (1990), *L'Interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines* (pp. 187-212). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail).

Clanet, Claude (1993). (2e éd.). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail).

Enchiridion Biblicum (EB) (1965). *Documenta Ecclesiastica Sacram Scripturam Spectantia*. Napoli-Romae: Editiones Comm A. Arnodo.

Epist. Mixt.- (1898-1901). *Epistolae Mixtae, ex variis Europae locis, ab anno 1537*. Matiti: MHSI.

Figueiredo, Cândido de (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Edição dirigida por Rui Guedes. 4 Vols. Venda-Nova: Bertrand Editora.

Franco, António. (1719). *Imagem da virtude em o noviciado da Companhia de Jesus no Real Collegio de Jesus de Coimbra* (Tom. II, Cap. XXIV, pp. 388, nº 1). Évora: na Officina da Universidade, 1719, Coimbra: no Real Collegio das Artes. (Capitulo XXIV (pp 388-391 dedicadas à Vida do Padre Manuel de Sá).

.Gomes, José Pereira (1967). In *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*. (Vol V. Col. 919). Lisboa: Editorial Verbo.

Gomes, Manuel Pereira (1996). *Stº Inácio e a Fundação de Colégios*. Lisboa: Edição GRACOS, p. 38).

Klefeker, J, (1717). *Bibliotheca eruditorum praecotium sive ad scripta huius argumenti specilegium et occasiones*. Hamburg, petit in 8º, p. 326.

Gennifer Kerzil (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. In *Carrefours de l'éducation 2002- 2* (nº 14). *Centre Universitaire de Recherche en Sciences de l'Éducation et Psychologie* (Université de Picardie Jules Vernes).

GEPB (1936-1960). = *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa - Rio Janeiro: Editorial Enciclopédia, Lda.

Hoefler, Dirk. (1863), *Nouvelle Biographie Générale, depuis les plus reculés jusqu'à nos jours*. (Tom 42, Cols. 950-951). Paris : Renoult-Saint André.

Lafortune, Louise, Gaudet, Édith (2000). *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc..

Laini Mon. (1912-1917) = *Lainii Monumenta. Epistolae et Acta Patris Iacob Lainii secundi Praepositi Generalis Societatis Iesu* (8 vols). Matriti. MHSI

Machado Diogo Barbosa, (1752). *Bibliotheca Lusitana – Historia, Critica, e Cronológica na qual se compreende a noticia dos authores Portugueses, e das Obras, que compuzeram desde o tempo da promulgação da Ley da Graça até o tempo presente*. Lisboa.

Magalhães, José (Org.) (2001). *Constituição da República Portuguesa*. Edição organizada por José Magalhães. Lisboa: Editorial Notícias.

Epp. Nadal (1898-1905). *Epistolae P. Hieronymi Nadal (Natalis) Societatis Iesu, ab anno 1546 ad 1577*. (II, p. 244). Matriti: (MHSI).

Natalis, Hieronymus (1962). *comentarii de Instituto Societatis Iesu. (5 Volumes.)*. Romae: Ed. M. Nicolau S.I.

MHSI (1894) = *Monumenta Historica Societatis Iesu nunc primum edita a Patribus eiusdem Societatis*, Madrid. Trata-se de uma colecção de documentos originais relativos à história dos primeiros tempos da Companhia de Jesus, publicada pelos jesuítas espanhóis.

Mounier, Emmanuel (1965). (9ème ed.). *Le Personalisme*. Paris: PUF.

Nober, Pietro (1953). *Enciclopedia Cattolica, Città del Vaticano*,. Vol. X, Col. 1503.

Oliveira, Manuel Alves (1967). Colegiada. In *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (Vol. 5, Col. 912). Lisboa: Editorial Verbo.

Papa Paulo III (1860). Bulla *Cui nuper inotuit*. In *Bullarium Romanum, taurinensis editio*, Tomus IV, pp 476-478,

Papa Paulo III *Regimini Militantis Ecclesiae*, de 27 de Setembro de 1540. In *Bullarium Privilegiorum ad Diplomatum Romanorum Pontificum Amplissima Collectio*. Romae MDCCXLV. Typis et Sumptibus Hieronimi Mainardi. Tom. IV. Par.I, pp. 185-187.

Pastor, Juan (1977). *Borja, Espiritu Universal – Breve biografía de S. Francisco de Borja*, ed. Mensajero, p.180.

Patrício, Manuel (1998-1999). *Lições de Filosofia de Educação*. Mestrado em Relações Interculturais. (Policopiado). Lisboa: Universidade Aberta.

Peroti Antonio (1997,) Interculturel et travail social. Cahiers (Les) de L'Actif, 1997, n° 250, mars-avril. - pp. 5-176 PC14-250/97.

Ramos, Natália. (2001). *Comunicação, Cultura e Interculturalidade: Para uma Comunicação Intercultural*. -. (35,2) 155-178.

Ramos, Natália. (2003). *Interculturalité, Communication et Éducation* (pp. 47-53). România : Milena Press.

Ramos, Natália. (2007). Interculturalidade, educação e desenvolvimento – o caso das crianças migrantes. In Rosa Bizarro (Org.) *Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Lisboa: Areal Editores.

Rodrigues, Francisco. (1917), *Formação Intelectual do Jesuíta: Leis e Factos*. Porto: Livraria Magalhães e Moniz.

Rops, Daniel (1955). *La Reforme Catholique*. Paris: Fayard.

Sá, Manuel (1601) *Notationes in totam Scripturam Sacram quibus omnia fere difficilia brevissime ex Hebraeo, Chaldaeo et Graeco lectiones indicantur*. Lugduni, apud Horatium Cardon.

Villoslada, Ricardo G. (1954). *Storia del Colégio Romano dal suo inizio (1551) alla soppressione della Compangia di Gesù (1773)*. Vol. LXVI. Roma: (Analecta Gregoriana Cura Pontificiae Universitatis Gregoriana edita.

Legislação:

Constituição da República Portuguesa. Edição organizada por José Magalhães. Lisboa: Editorial Notícias; *Decreto Regulamentar* n° 84/2007 de 5 de Novembro e *Lei de Imigração* (Lei n° 23/2007 de 4 de Julho).

CAPÍTULO 4

CRIANÇAS E FAMÍLIAS EM CONTEXTO MIGRATÓRIO E INTERCULTURAL – DESAFIOS ÀS PRÁTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, SOCIAIS E DE CIDADANIA.

Natália Ramos

Universidade Aberta, CEMRI, Lisboa
e-mail: natália@univ-ab.pt

Resumo

Na actualidade, as questões da diversidade cultural, da mobilidade das populações e das relações interculturais são da maior importância no contexto do mundo globalizado, estão no centro das preocupações da maioria dos Estados, vindo colocar novos desafios à sociedade e às políticas do século XXI nos diferentes sectores, em particular no domínio educacional.

O paradigma intercultural vem desafiar os paradigmas tradicionais em educação, introduzir a pluralidade, a heterogeneidade, a complexidade, a multi/interdisciplinaridade na pesquisa e intervenção em educação, implicando um novo reposicionamento metodológico e epistemológico, nomeadamente, ao nível da educação e da comunicação intercultural.

Através de uma perspectiva multidimensional e intercultural e de investigações teóricas e empíricas, são analisados os múltiplos factores que afectam as representações e as práticas relativas às relações interculturais, à integração social e educacional das famílias e crianças migrantes, destacando-se factores de risco e de vulnerabilidade e, ainda factores promotores de inclusão, de desenvolvimento e sucesso educativo. São igualmente analisadas estratégias e políticas que promovem a inclusão, a igualdade de oportunidades, o diálogo intercultural e o acesso à cidadania dos grupos minoritários e majoritários, em especial, das crianças migrantes e das suas famílias.

Palavras-Chaves: Interculturalidade; Migração; Educação e Comunicação Intercultural; Políticas e Estratégias; Cidadania; Diálogo Intercultural.

Introdução

Actualmente, as questões da diversidade cultural, da mobilidade das populações e das relações interculturais, são da maior importância no contexto do mundo globalizado, estão no centro da preocupação da maioria dos Estados, vindo colocar enormes desafios à sociedade e às estratégias e políticas nos diferentes sectores.

A globalização e os fluxos migratórios aumentaram sem precedentes os contactos entre as culturas e a coabitação entre diferentes modos de vida, contribuindo para a multi/interculturalidade das sociedades e das escolas, para a partilha de espaços e actividades e, ainda para a coabitação de tradições culturais, de competências e de saberes. Deste modo, a diversidade cultural e as relações interculturais, fazem hoje parte e integram cada vez mais os contextos social, económico, político, religioso, educacional, sanitário e mediático.

A diversidade cultural constitui um recurso simbólico, social e económico importante, uma mais valia na auto definição identitária e na definição identitária do grupo a que pertencemos, podendo sustentar o reconhecimento positivo da diferença, do outro, mas podendo também servir de suporte para acentuar as diferenças entre as maiorias e minorias e desencadear atitudes de discriminação e de racismo.

A crescente diversidade cultural e interculturalidade nas sociedades actuais contribuiu para que as mulheres e os homens do século XXI mantenham múltiplas pertenças e redes transnacionais; desenvolvam novas formas de relações sociais e interculturais e novas práticas de cidadania; tenham conquistado novos direitos, mas conheçam, igualmente, novos conflitos, novos problemas comunicacionais e de integração e novas formas de discriminação e de exclusão.

No mundo contemporâneo e no que diz respeito à migração, o desfasamento crescente entre níveis de desenvolvimento e entre estruturas demográficas de países ricos e pobres, os conflitos políticos e armados e a globalização têm gerado um número cada vez maior de migrantes e refugiados. Os fluxos migratórios são mais numerosos, mais rápidos e mais diversificados e complexos que no passado, tendo impregnado a vida quotidiana e as relações entre os indivíduos, os Estados e as culturas. Estes fluxos originam modificações nos países de partida e de chegada e constituem uma realidade cultural, social, política e jurídica ao nível mundial e no Portugal contemporâneo.

Segundo dados das Nações Unidas, uma em cada trinta e cinco pessoas é migrante internacional, constatando-se que perto de 200 milhões de pessoas vivem actualmente fora dos seus países de origem, Destes migrantes 95 milhões são mulheres, e um terço das migrações internacionais são migrações familiares. Importa salientar que a reunificação familiar é a principal via de entrada da imigração para a União Europeia, verificando-se que 75% dos fluxos migratórios anuais são constituídos por cônjuges, filhos e outros familiares (E.OSSDF, 2002). Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2007), as migrações familiares atingem 70% nos

EUA e constituem um terço das migrações permanentes no Japão e no Reino Unido. As migrações familiares predominam, assim, nos fluxos migratórios de carácter permanente.

Com efeito, os fluxos migratórios têm vindo a aumentar, tocando todos os continentes e os diferentes sectores da vida pública, prevendo-se que em 2050 as migrações internacionais atinjam os 230 milhões. O número de migrantes internacionais quase triplicou desde 1970. Em relação à União Europeia (UE), o número de migrantes provenientes de países extra europeus aumentou 75% desde 1980. Só a Europa contava, em 2000, 62 milhões de migrantes e a América do Norte 41 milhões. De assinalar que perto de 9% de migrantes do mundo são refugiados (16 milhões de pessoas) (PNUD, 2004).

Portugal, país tradicional de emigração (quase 5 milhões de portugueses estão em diáspora), tem vindo a reforçar o seu carácter de país de imigração, esta representando na actualidade 5% da população residente.

O Instituto Nacional de Estatística (INE, 2006) destacava que, em 2005, nasceram em Portugal mais de nove mil crianças em que um, ou ambos os pais eram estrangeiros, reunindo 8,3% da totalidade dos nascimentos neste ano, sendo os brasileiros que contribuem com o maior número de crianças (perto de duas mil), seguidos por Angola (1.382) e Cabo-Verde (1.101).

Este organismo destaca ainda que a população estrangeira legal em Portugal é constituída essencialmente, por homens (56,8% contra 43,2% de mulheres), estando distribuída, sobretudo, no distrito de Lisboa (48,6%), seguindo-se Faro (13,9%) e Setúbal (9,3%).

Esta população concentra-se, essencialmente, na idade activa (83,1%), representando a população dos 0-14 anos 13,2% e os indivíduos com idade igual ou superior a 65 anos apenas 3,8% da referida população.

O número crescente da população imigrante, nomeadamente em Portugal, proveniente de diferentes continentes, sobretudo da América Latina (Brasil), de África (PALOP) e da Europa de Leste (Ucrânia), faz com que a sociedade e os diferentes sectores sociais, particularmente, a instância educativa e a escola sejam confrontadas com uma grande heterogeneidade linguística e cultural dos seus alunos, o que exige destas a adopção de estratégias e políticas adequadas para fazer face a esta nova realidade.

O aumento da imigração e o reagrupamento familiar fizeram aumentar consideravelmente o número de crianças e jovens nas comunidades imigrantes. Nos estabelecimentos escolares das zonas da sua residência, elas constituem uma percentagem importante do efectivo escolar.

No caso português, a grande maioria dos alunos de origem estrangeira, concentra-se sobretudo nas escolas de Lisboa e Vale do Tejo e ao nível do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) segundo os dados do Ministério da Educação. Verifica-se uma diminuição crescente à medida que se eleva o nível de estudos, ou seja, ensino secundário e superior, estes resultados indo ao encontro de outros estudos internacionais sobre estes alunos.

Dados igualmente do Ministério da Educação (ME) salientam que, no ano lectivo de 1999/2000, dos 6,7% dos alunos pertencentes a grupos étnico-culturais distintos do grupo maioritário, matriculados no ensino pré-escolar, básico e secundário, estavam assim distribuídos: pré-escolar (11%); básico-1º ciclo (39%); básico- 2º ciclo(15%); básico- 3º ciclo (23%); secundário (12%).

Neste mesmo ano, dados do ME, salientam que os alunos matriculados no ensino não superior pertenciam a uma enorme diversidade de nacionalidades estrangeiras, distribuídos do seguinte modo: países lusófonos (44,7%); ex. migrantes (20,5%); União Europeia (15,2%); outros países (10,9%); ciganos (8,6%).

Ainda em Portugal e segundo o Ministério da Educação, no ano lectivo de 2003/2004, estavam inscritas nas escolas portuguesas 81.470 crianças de origem estrangeira, a grande maioria destes alunos imigrantes concentrando-se essencialmente ao nível do ensino básico, em particular, no 1º ciclo.

Abordagens e Perspectivas da Interculturalidade

As problemáticas da diversidade cultural e da interculturalidade implicam um novo reposicionamento metodológico e epistemológico ao nível da investigação e da intervenção, tendo vindo a colocar novos desafios às sociedades e às políticas do século XXI, no que diz respeito à gestão da diversidade cultural, das identidades, dos conflitos, da educação e da comunicação interculturais, às interacções entre o eu e o outro, entre o universal e o singular.

A experiência da alteridade e da diversidade estão, de facto, no cerne da interculturalidade e da educação, implicando uma novo paradigma e abordagem. O paradigma intercultural vem desafiar os paradigmas tradicionais em educação e colocar

novos desafios teóricos e metodológicos ao nível da pesquisa, da intervenção e da formação.

A abordagem intercultural implica várias constatações e perspectivas:

- *uma constatação de ordem sociológica*, tendo em conta que a maioria das nossas sociedades são e serão cada vez mais multiculturais;
- *uma opção de ordem ideológica*, já que a multi/interculturalidade é, potencialmente, uma riqueza para o conjunto da sociedade;
- *uma visão estratégica*, pois para passar do multiculturalismo ao interculturalismo, torna-se necessário promover a relação entre as culturas, no entanto, sem anular a identidade de cada uma delas;
- *uma perspectiva multi/interdisciplinar*, na medida em que os objectos do domínio intercultural são objectos complexos, plurais, heterogéneos e pluridimensionais, que não podem ser reduzidos a uma única abordagem disciplinar;
- *uma perspectiva sistémica e multidimensional*, necessária a uma visão global, dinâmica e interaccionista das diferentes problemáticas e à construção de um pluralismo comum, implicando o reconhecimento ao mesmo tempo, dos indivíduos e das culturas e a integração das representações e das práticas educacionais nos contextos ecológicos, familiares, socioeconómicos, culturais e políticos em que estão inseridas;
- *um processo dinâmico e dialéctico*, onde o intercultural implica a tomada de consciência da alteridade e da diversidade, do universal e do particular, das identidades individuais e colectivas, das interacções entre os indivíduos e os grupos e ainda das relações entre o eu e o outro;
- *um novo paradigma conceptual e epistemológico*, comum às diferentes áreas disciplinares que tratam a complexidade e a pluralidade;
- *uma perspectiva psicossocial e pedagógica*, visto que as problemáticas interculturais implicam o desenvolvimento de competências culturais, sociais, pedagógicas, comunicacionais, de competências individuais e de cidadania de todos os grupos, que permitam interacções sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam a consciencialização cultural, a comunicação e o diálogo intercultural e o funcionamento democrático das sociedades;
- *uma perspectiva sócio-política*, dado que o interculturalismo não é somente um objectivo em si, mas é também um instrumento para promover a coesão social, o exercício da cidadania, a igualdade de oportunidades e uma integração adequada de todos, grupos minoritários e majoritários.

O intercultural implica relação, diálogo e comunicação entre as diferentes culturas, através dos indivíduos e grupos portadores dessas culturas, em situações interculturais diversas. Para Clanet (1993: 108) *“uma situação intercultural é uma situação, na qual se encontram e interagem indivíduos, grupos e instituições originários de universos culturais diferentes”*.

A perspectiva intercultural implica a tomada em conta das noções de complexidade e reciprocidade nas relações entre as culturas: *“A interculturalidade é o conjunto dos processos psíquicos, relacionais, grupais, institucionais (...) originados pelas interações das culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação”* (Clanet, 1993: 21).

O intercultural implica um esforço contra o etnocentrismo, os estereótipos e os preconceitos, um trabalho de descentração e de meta conhecimento da sua própria identidade cultural e do papel que ela desempenha na construção identitária, obrigando a reflectir sobre a sua cultura, sobre a sua própria identidade cultural.

A abordagem intercultural vem promover um novo modelo de comunicação e de gestão da diversidade cultural, nomeadamente ao nível educacional. Implica promover processos reflexivos, modelos pedagógicos e competências que contribuam na construção de sociedades democráticas e equitativas e de cidadãos e profissionais implicados e responsáveis, que permitam fazer face às diferentes e complexas situações que encontram na sociedade e no mundo do trabalho e que favoreçam o trabalho em equipa e inter/multidisciplinar e não apenas a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de uma simples profissão. Implica promover a comunicação, participação e a cooperação com os outros nas diferentes actividades humanas; aprender a dialogar com as outras culturas e aprender a conhecer o outro e as suas tradições e culturas; aprender a construir projectos e a encontrar soluções em conjunto para a resolução de conflitos e para a compreensão das relações interculturais e de interdependência cada vez maiores.

As problemáticas do domínio intercultural exigem competências de cariz psicológico, social, cultural, pedagógico e comunicacional, baseadas na experiência da alteridade e da diversidade, no equilíbrio entre o universal e o singular. Estas problemáticas implicam o desenvolvimento de competências individuais que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam uma atitude de descentração, a qual permitirá flexibilizar e relativizar princípios e modelos apresentados como únicos e universais e evitar muitos comportamentos de intolerância e

discriminação; implicam o desenvolvimento de competências interculturais, sobretudo linguísticas e pedagógicas, que facilitem por um lado, a comunicação intercultural e a consciencialização cultural e, por outro lado, que promovam uma educação e ensino interculturalmente competentes e educadores culturalmente sensíveis e implicados; implicam igualmente, o desenvolvimento de competências de cidadania, que tornem possível o funcionamento democrático das sociedades e das próprias instituições educativas.

Educação, Criança e Família Migrantes

Ao nível internacional, europeu e nacional e das políticas educativas, várias medidas existem e estão a ser preconizadas para fazer face às novas realidades emergentes das migrações e da diversidade cultural, dirigidas em simultâneo aos agentes educativos, aos grupos minoritários e estrangeiros e seus descendentes e à sociedade em geral, de modo a assegurar que as crianças e os jovens de grupos minoritários tenham acesso à educação nas mesmas condições que os nacionais

A integração e o sucesso educativo dos alunos originários de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes é um importante indicador de integração social, de desenvolvimento e de coesão social.

Constituindo a escola um importante elo de ligação à sociedade de acolhimento, devem-se promover os meios que possibilitem a adequação da instituição escolar à realidade social e multicultural e a sua articulação com as famílias e a comunidade em que está inserida.

A Comissão Europeia, em articulação com os estados membros, tem vindo a promover iniciativas ao nível legislativo e dos sistemas e políticas educativas, tendo em vista a formação dos agentes educativos, particularmente professores, para lidarem com a complexidade e a interculturalidade no ensino, a aprendizagem da pedagogia intercultural, o reconhecimento da diversidade nas relações internacionais e globais e a solidificação de uma identidade europeia, para além, da diversidade nacional (*Eurydice*, 2004).

Com efeito, há uma multiplicidade de prioridades políticas que se impõem ao nível nacional e internacional, no sentido de melhorar a integração e a educação dos imigrantes e o exercício dos seus direitos de cidadania, pois esta realidade toca hoje todos os continentes e todas as instâncias sociais.

Em Portugal, ao nível institucional, para fazer face à diversidade cultural e linguística, várias medidas têm sido promovidas desde o início dos anos 90, sobretudo no sistema escolar, nomeadamente:

- criação, em 1991, do *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* (Entre Culturas), promovido pelo Ministério da Educação (tendo passado em 2004 para a tutela do ACIME), com o objectivo de preparar a escola da diversidade cultural e da sociedade multicultural;
- criação, em 1995, do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas* (ACIME), que passou, em 2002, a Alto Comissariado, com um Observatório da Imigração, passando a designar-se em 2007 *Alto Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural* (ACIDI) e a produção de estudos nesta área;
- criação, em 1998, dos “*Mediadores Sócio-Culturais*”, tendo como particular tarefa, exercer a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade de origem dos jovens, nomeadamente de minorias étnicas como os ciganos;
- criação, em 1996, de “*Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*”, a fim de combater a exclusão social e escolar, assegurando a todas as crianças o efectivo direito ao ensino;
- lançamento, em 1998, do projecto “*Pelas Minorias*”, inserido no Programa Cidades Digitais, na luta contra a info exclusão, pretendendo, também, contribuir para o reforço da identidade cultural das populações envolvidas;
- criação, em 2004/2005, do “*Plano de Português Língua não Materna*”, envolvendo apoio escolar individualizado para o melhoramento das competências na língua portuguesa para aqueles em que o Português constitui a segunda língua;
- promulgação do despacho normativo (nº 7/2006, de 6 de Fevereiro) do Ministério da Educação, o qual constitui “um desafio às escolas” para que criem condições sociais e pedagógicas didácticas, as quais promovam a integração dos alunos estrangeiros e facilitem o acesso destes a todas as áreas do saber.

Em relação à União Europeia (UE), o relatório *Eurydice* (2004) intitulado *Integration immigrant children into schools in Europe*, sublinha que a legislação actual na União Europeia (UE) visa assegurar que os filhos de imigrantes tenham acesso à educação nas mesmas condições que os nacionais de qualquer país membro da UE.

Também, no que diz respeito à educação das crianças migrantes, O Conselho da Europa, recomenda aos Estados dos países de imigração a facilitar o ensino da língua nacional e a avançar no sentido de lhes permitir a aprendizagem da sua língua materna.

Apesar destas medidas, apesar da redução significativa do abandono escolar, na Europa e em Portugal, e do acesso à educação ser reconhecido como um direito fundamental para todos e independentemente da sua nacionalidade e situação legal, há ainda um número importante de abandono e insucesso escolar, nomeadamente, em Portugal.

Sobre as taxas de insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico das crianças migrantes e autóctones em Portugal, entre os anos lectivos de 1992/93 e 1997/98, os dados deste Ministério mostram que as taxas médias de reprovação dos alunos de origem africana, sobretudo cabo-verdiana, foram mais altas do que a dos alunos autóctones, variando entre 20% e 26%, enquanto que as taxas de reprovação das crianças autóctones variaram entre os 12% e os 14%.

Com efeito, no caso de alguns grupos, como os africanos em Portugal, as taxas de abandono e insucesso escolar estão acima da média (Machado *et al.*, 2005).

Estes dados vão ao encontro de estudos internacionais e nacionais, relativos à adaptação e sucesso escolar das crianças migrantes e de minorias étnico-culturais, os quais registam problemas de abandono e insucesso escolar neste grupo, situação que deriva de múltiplos factores. Com efeito, a esta problemática estão associados factores linguísticos, culturais e psicológicos, sendo, igualmente, determinantes a precariedade e a exclusão social e cultural em que vive uma grande parte das minorias, nomeadamente, as crianças e suas famílias e o distanciamento destas em relação à cultura escolar.

“O insucesso escolar das crianças originárias da emigração não pode reduzir-se ao problema linguístico e à categoria de estrangeiro. Ele depende também da pertença destas crianças às categorias socioprofissionais e económicas mais desfavorecidas (...) As crianças pertencentes a estas categorias, sejam nacionais ou migrantes, são de alguma forma “estrangeiras” ao meio escolar e estes factores têm certamente consequências nos resultados escolares e no futuro destas crianças” (Ramos, 1993: 589).

A estruturação psíquica e cultural da criança migrante é construída sobre clivagens e este é também um factor determinante de vulnerabilidade. A clivagem entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, entre o mundo de dentro e o mundo de fora e o rápido controlo de um universo duplo, dão a estas crianças e adolescentes uma ilusão de independência em relação às regras comuns, colocando, em certos casos, problemas de identidade, sentimentos de desvalorização e insegurança, dificuldades psicológicas e de integração social; factores, que isolados ou conjugados, poderão reflectir-se na adaptação social e escolar e nos próprios resultados escolares.

Muitas destas crianças e jovens, acumulando insucessos, desinvestem da escola, fecham-se, por vezes, em atitudes anti-sociais, de violência e rejeição e organizam-se em culturas e grupos de resistência, dentro e fora da escola, reproduzindo e aumentando as situações de exclusão social, de stresse e vulnerabilidade (Ramos, 2004, 2005).

O insucesso escolar representa um risco acrescido para a criança e tem consequências psicológicas importantes nas crianças e nas representações que as próprias famílias têm sobre si mesmas, sobre os seus filhos e sobre a própria escola, implicando igualmente a marginalização das crianças e jovens, já que estes são excluídos dos circuitos de apropriação dos saberes ou, pelo menos, daqueles que são mais valorizados nas sociedades industrializadas do mundo global, como é o caso da educação formal, da escolarização.

Com efeito, é a escola que na sociedade moderna, constitui a instituição educativa, de socialização e de integração, por excelência. A escola, enquanto espaço de encontro das diferenças, de convivência de diferentes culturas e de aprendizagem, constitui um desafio à educação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens, migrantes ou autóctones, constituindo igualmente um factor de integração, de coesão e de enriquecimento pessoal e social.

A educação oferece às crianças e jovens oportunidades de adquirirem capacitação, desenvolverem sentido crítico e auto confiança, à medida que vivenciam a experiência da diversidade e obtêm um conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores fundamentais para negociarem igualdade de oportunidades na sociedade e desenvolverem práticas de cidadania.

A escola constitui também para as famílias migrantes ou de minorias étnico-culturais, um espaço importante de contacto e integração na sociedade e desempenha um papel fundamental para a criança e sua família. As famílias depositam, em geral, na escola (a qual muitas, não conheceram, nem frequentaram) as esperanças e o êxito social não concretizados no país de origem, expectativas que a escola não está, muitas vezes, em condições de oferecer.

Pelo seu êxito na escola, a criança poderá legitimar, em parte, a decisão migratória, justificar o abandono da mãe pátria, os sacrifícios e os sofrimentos suportados ou, pelo contrário, o insucesso poderá culpabilizar os pais acentuando o insucesso do projecto migratório.

Todavia, a escola, instituição em que os pais, nomeadamente imigrantes depositam confiança, esperança e via para uma profissão e êxito social dos seus filhos, não consegue

responder a estas expectativas, aparecendo, frequentemente, como elemento de exclusão, de reprodução social e de estereótipos e preconceitos, de insucesso e de desigualdades, não proporcionando, assim, uma efectiva igualdade de oportunidades para os diferentes grupos étnico - culturais aí presentes e não constituindo uma força atractiva e mobilizadora de aprendizagem, de preparação para o futuro e de construção de projecto de vida (Bernstein, 1977; Bourdieu *et al.*, 1970; Ogbu, 1982, 1992; Wehlage, 1989). Estas desigualdades devem-se não só à própria motivação individual e herança cultural e social dos alunos mas, também, ao próprio sistema organizacional e curricular, à formação e expectativas dos professores e à cultura dominante na escola.

Para a criança e jovem migrante ou de minorias étnicas, vínculos sólidos, estáveis e gratificantes estabelecidos precocemente, a valorização das tradições e valores familiares e culturais, a língua materna são elementos que a inserem numa filiação, lhe asseguram uma identidade individual e colectiva, lhe conferem um sentimento de pertença e de auto confiança e lhe promovem competências de resiliência; elementos particularmente importantes em momentos de mudança, de ruptura e de adaptação que a ajudam a ultrapassar as perdas que o processo migratório implica, fortalecendo não só a capacidade de elaborar as mudanças e a vulnerabilidade que este processo envolve, mas também a possibilidade de se enriquecer e fortalecer com elas. Com efeito, apesar das rupturas e vulnerabilidades inerentes à migração, muitas crianças e suas famílias apresentam comportamentos resilientes e conseguem ultrapassar o risco, o stress e as dificuldades a que são submetidas, constatando-se que aquelas que as ultrapassam, retiram um benefício suplementar ao nível da auto confiança, da auto afirmação e do desenvolvimento

Estratégias e Políticas Interculturais

A aposta na formação dos professores, nomeadamente na pedagogia intercultural, no privilegiar das opções vocacionais da população migrante e das suas realidades linguísticas e sócio-culturais, no conhecimento das situações experimentadas no país de origem, são factores a considerar na inserção escolar e profissional de grupos minoritários. O sucesso escolar, profissional e social é um importante factor de afirmação da identidade de um grupo étnico/cultural, no país de acolhimento. Se a existência de quadros legais que promovam a integração dos imigrantes é fundamental, é igualmente necessário promover uma educação que promova a integração de todos os grupos, minoritários e majoritários, susceptível de desenvolver na sociedade, em geral, a capacidade de aceitarem e

valorizarem as diferenças, uma educação que contribua para uma sociedade onde todos participem e dialoguem e favoreça uma concepção cosmopolita da nação.

Importa salientar algumas prioridades do sistema educativo, visando o desenvolvimento e a integração das populações, sobretudo imigrantes e minorias étnicas, nomeadamente: aprendizagem da língua da sociedade de acolhimento, factor de cidadania e condição necessária para a integração social e para o desenvolvimento; formação na área da interculturalidade e flexibilidade pedagógica dos professores; concepção da escola como factor de integração e de aprendizagem intercultural; introdução no currículo da sensibilização para a diversidade e para a contribuição das diferentes culturas; promoção de práticas e políticas emancipatórias e capacitadoras dos indivíduos e dos grupos e que permitam compreender a complexidade do fenómeno educativo e as implicações da diversidade cultural.

A educação, nomeadamente o professor, tem de promover um ensino dialógico em que as diferenças, a alteridade e a diversidade sejam contempladas, em que o diálogo entre as culturas seja promovido e em que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados ou diminuídos. Os profissionais ao confrontarem-se com a diversidade e complexidade dos processos histórico-sociais, educacionais e pedagógicos e com o fenómeno escolar, poderão construir uma outra praxis profissional.

A instituição educativa deverá constituir um *locus* cultural e educativo de aprendizagens, muito em particular, de aprendizagem multi/intercultural, de comunicação entre as diferenças, de vivência e aprendizagem cultural, de troca de saberes, de incentivo à descoberta e à mobilidade, aberta à diversidade e à comunidade onde está inserida, respeitando as diferenças, especialmente, as de género, idade, etnia/cultura e religião.

A introdução na escola de estratégias e intervenções educativo/pedagógicas e curriculares multi/interculturais, disposições contra a discriminação e as atitudes racistas, formação adequada dos professores, revisão dos programas e dos materiais didácticos, metodologias e práticas adequadas às características individuais e culturais das crianças e jovens assim como, uma maior valorização da cultura dos alunos e uma melhor comunicação entre a escola, a família e a sociedade poderão desempenhar um papel importante a vários níveis: na promoção da comunicação intercultural; na revalorização do reportório cultural dos alunos; na redifinição de identidades sociais e culturais; no aumento do capital sócio-político dos alunos; na prevenção da violência, do insucesso escolar e das patologias que podem estar na origem; e, ainda, na promoção da auto estima, bem-estar e desenvolvimento dos alunos e das famílias, principalmente de grupos minoritários.

Uma pedagogia da relação intercultural baseada na compreensão e na tolerância, no reconhecimento do outro e da diversidade, deverá ajudar cada um a determinar as suas próprias representações, os modelos do seu sistema de valores, assim como a identificar as representações e os sistemas de valores e de normas dos outros indivíduos e grupos, constituindo um meio de “aprendizagem” do outro, de compreensão intercultural, de luta contra o etnocentrismo e a xenofobia (Ramos, 2001).

Para desenvolver a competência na comunicação e nas relações interculturais, é importante a tomada de consciência do grau de determinismo cultural dos nossos comportamentos, é necessário desenvolver a “*consciencialização cultural*”, a qual constitui um processo de aprendizagem cultural, que visa desenvolver a capacidade de analisar o mundo do ponto de vista de uma outra cultura e as competências para reconhecer as diferenças e a pluralidade (Hopes, 1979).

Ao nível da formação dos profissionais, o desenvolvimento de certos conhecimentos e competências poderão contribuir para melhor intervir no âmbito multi/intercultural e na mediação das relações humanas e interculturais, nomeadamente:

- desenvolvimento de competências interculturais adaptadas aos diferentes contextos de intervenção multicultural e à variedade de grupos culturais;
- uma formação que explique e contribua na compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos socialmente construídos em relação às minorias e às diferenças religiosas, sociais, étnico/culturais e de género, de modo a fazer face a estas problemáticas, a combater os estereótipos e os preconceitos e a favorecer expectativas positivas em relação às minorias;
- desenvolvimento de competências linguísticas e relacionais e da comunicação com os alunos, as famílias e as comunidades;
- um melhor auto conhecimento dos profissionais, sobretudo ao nível das suas próprias identidades culturais, dos seus preconceitos e estereótipos e das suas atitudes discriminatórias;
- conhecimentos psicossociais e culturais sobre os diferentes grupos culturais e sobre as representações e estilos de aprendizagem;
- uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e factores sócio-políticos susceptíveis de originar a intolerância, a rejeição e o racismo.

Ao nível da prática profissional é necessária uma intervenção que tenha em conta a compreensão dos fenómenos na sua complexidade e interactividade, constituídos nas relações históricas, sociais e culturais em que os indivíduos e os grupos estão inseridos. As

práticas de intervenção deverão ser promotoras de autonomia e capacitação humanas e de indivíduos implicados e capazes de serem agentes de mudança no seu meio social e cultural. Os profissionais podem contribuir na elaboração de políticas sociais e educacionais que promovam a comunicação, o desenvolvimento e o bem-estar das populações, baseadas em princípios de equidade, justiça social e diminuição das desigualdades e preconceitos em relação às diferenças e aos grupos minoritários.

É importante desenvolver uma intervenção profissional que questione as práticas de discriminação e de exclusão social e que procure individual e colectivamente alternativas visando a diminuição do preconceito, da discriminação e da invisibilidade produzidos nas relações de exclusão e de desigualdade social. É, igualmente importante para os profissionais conhecer os mecanismos sociais, históricos, políticos e institucionais presentes nas situações de discriminação e exclusão e nas próprias práticas sociais e pedagógicas, que retiram ao indivíduo o seu estatuto de ser autónomo e crítico e que são consideradas, em geral, como “naturais” no seio das instituições e da sociedade e promover estratégias de intervenção no sentido da diminuição e eliminação destas situações.

Reflexões Finais

O paradigma intercultural vem introduzir a diversidade, a pluralidade, a heterogeneidade, a complexidade, a interdisciplinariedade na pesquisa e na intervenção em educação; permite apreender as situações e os problemas em termos de dinâmicas, de processos, de relações e de estratégias; implica uma atitude de descentração e uma ética da relação humana e da relação pedagógica; implica o desenvolvimento de competências individuais, interculturais e de cidadania.

A perspectiva intercultural e a diversidade deverão ser integradas numa perspectiva mais ampla de construção da sociedade.

A diversidade cultural está no centro do desenvolvimento humano e é importante que se faça da diversidade e mobilidade uma oportunidade de enriquecimento e aprendizagem ao ritmo de um mundo global e de uma sociedade plural, partilhando tradições culturais, competências e saberes. Deste modo os Estados têm de desenvolver activamente políticas educacionais, sociais e multiculturais, para evitar a exclusão e a discriminação nos domínios social, económico, cultural, religioso, educativo e linguístico e para integrar a diversidade cultural, o diálogo intercultural e promover a igualdade de oportunidades nos diferentes sectores da sociedade.

As modalidades de inclusão das crianças, sobretudo de grupos minoritários, na sociedade e na escola reflectem os modos de inclusão das famílias e dos adultos que as educam e os processos de socialização, sendo igualmente determinantes as representações, atitudes e políticas interculturais e de integração da sociedade de acolhimento e da própria escola.

É necessário uma maior abertura do sistema escolar às problemáticas individuais, sociais e culturais, devendo a escola ter em conta a cultura de origem das crianças, sejam estas nacionais ou migrantes, criar espaços para reflectir a alteridade e a diversidade, a abertura ao mundo e à diferença. Estes procedimentos diminuirão a clivagem entre a escola, a sociedade e a família, promoverão a comunicação intercultural, a inclusão e a aprendizagem, facilitarão a auto-estima das crianças e jovens e reduzirão o insucesso escolar. Como salienta Giroux (1983: 293): *“As escolas não mudam a sociedade, mas podem criar-se nelas bolsas de resistência que proporcionem modelos pedagógicos para novas formas de aprendizagem e de relações sociais, formas que possam ser utilizadas noutras esferas mais directamente implicadas na luta por uma nova ética e uma nova visão de justiça social”*.

É necessário uma abordagem das problemáticas educacionais, que integre não só, a educação como um direito e essência do desenvolvimento humano, uma forma de mobilização e de transformação social, um elemento fundamental para lutar contra as desigualdades e a discriminação mas, integre igualmente, a dinâmica da mudança e da diversidade cultural, a multiplicação de alternativas, as pertenças multicategoriais como factores de inclusão, de inovação e de desenvolvimento

É importante um paradigma de abordagem da diversidade e dos grupos minoritários, não como um problema, mas como um recurso de capacitação e revalorização de identidades culturais, uma oportunidade de desenvolvimento individual, social e cultural e um processo de resiliência, fortalecendo as competências dos indivíduos e dos grupos para se consciencializarem dos seus direitos e deveres e para enfrentarem a mudança e o seu próprio desenvolvimento, integração e destino de uma forma positiva e participativa.

É indispensável desenvolver estratégias e intervenções psico-sócio-educativas, para que os profissionais e os cidadãos possam situar-se e enfrentar, de uma forma competente, responsável e reflectida, as diversidades individuais e culturais que encontram no seio da sociedade e das instituições, assim como os desafios e problemas que coloca a educação e a comunicação com indivíduos com referências linguísticas e culturais diferentes, desenvolvendo em todos, uma melhor compreensão da sua própria cultura e das outras

culturas, assim como uma maior capacidade de comunicação com os membros da sua cultura ou pertencentes a outros grupos e culturas.

È fundamental desenvolver a formação dos diferentes profissionais na área da interculturalidade, de modo a possibilitar a construção de práticas de formação e de intervenção, que contribuam para o desenvolvimento e bem-estar individual e social dos indivíduos e dos grupos e na promoção de práticas humanizadoras e emancipadoras a desenvolver no interior das relações interpessoais, sociais, institucionais e interculturais.

Uma sociedade multi/intercultural e um mundo globalmente interdependente, necessitam de uma nova abordagem de cidadania, que incorpore a dinâmica da diversidade cultural e da mudança e os princípios fundamentais dos direitos humanos, em estratégias e políticas que promovam o desenvolvimento humano, a justiça social, a igualdade de oportunidades, o diálogo intercultural e o acesso à cidadania de todos, em particular dos grupos minoritários.

Estes objectivos são preocupação da UNESCO (2001) quando afirma na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, art. 2: “*Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, assim como, a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz*”.

Estes objectivos estão, também, no centro das preocupações de muitos Estados, sobretudo da Comissão Europeia. Esta Comissão designou 2008 como o “*Ano Europeu do Diálogo Intercultural*”, como parte de um esforço concertado que visa encorajar o debate junto dos poderes públicos, do sector privado, da sociedade civil e de cada cidadão sobre as formas de aumentar a participação de grupos sub representados ou em exclusão na sociedade, acolher e promover a diversidade, a comunicação e o diálogo intercultural, promover a dignidade humana e a igualdade de oportunidades em todos os sectores, nomeadamente na educação, através do desenvolvimento da participação democrática da diversidade cultural, do reforço da cidadania e da participação, da aquisição e ensino de competências interculturais, da criação de espaços de diálogo intercultural e, ainda, da promoção do diálogo intercultural nas relações nacionais e internacionais.

Bibliografia

- Abdalhah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Pub. De la Sorbonne.
- Abdalhah-Pretceille, M., Porcher, L. (1986). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Anthony, E., Chiland, C., Koupernick, C. (1982). *L'enfant dans sa famille. L'enfant vulnérable*. Paris : PUF.
- Aubert, F., Tripier, M., Vourch, F. (1997) (dir) *Jeunes issues de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Paris : L'Harmattan.
- Banks, J., Banks, C. (1993). *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (1995). (ed) *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (1997) *Educating citizen in a multicultural society*, New York: Teachers Columbia University.
- Bernstein, B. (1997). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., Dasen, P. (1992). *Cross cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blot, D. (1993). Problèmes poses par la scolarisation des enfants de migrants. In OCDE, *Migrations Internationales : le tournant*. Paris, 275-283.
- Bocquet, J. (1994). *La scolarisation des enfants d'immigrés*. Rapport au Conseil Economique et Social, 2-18.
- Boli, J., Thomas, G. Eds). (1999). *Constructing World Culture*. Standford: Standford University Press.
- Bolzan, D. (2002) *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. In R. Castel, J. C. Passeron. *Education, Développement et Démocratie*. Paris : Mouton.
- Bourdieu, P., Passeron J. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Cohen, J. (1999) Intégration: théories, politiques et logiques d'Etat, in Ph Dewitte *Immigration et Intégration – L'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 32-42.

- COMISSÃO EUROPEIA (2004) *Igualdade e combate à discriminação na União Europeia alargada – Livro Verde*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE A DIMENSÃO SOCIAL DA GLOBALIZAÇÃO (2005) *Por uma globalização justa: criar oportunidades para todos*, Oeiras: Celta Editora.
- CONSELHO DA EUROPA (2000). *Diversity and cohesion : new challenges for the integration of immigrants and minorities* Estrasburgo : Pub. do Conselho da Europa
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000). *Educação intercultural e cidadania europeia*. Lisboa: Ed. do C.N.E., M. da Educação.
- Crul, M. ; Vermeulen, H. (2003) The second generation in Europe, *International Migration Review*, 37 (4), 965-986.
- Cohen-Émerique, M. (1992). La tolérance face à la différence, cela s'apprend. *Interculturelles*, 16.
- P. Dasen et al. (1991). *Vers une école interculturelle*. Genève : FPSE.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garbarino, J. (1992). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine de Gruyter.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 3.
- Hopes, D. (1979). Intercultural communication, concepts and the psychology of intercultural experience. . In M.Push (Ed.) *Multicultural education: a cross cultural training approach*. Chicago: Network Inc.
- Kymlicka, W. (1995) *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*, Oxford: Clarendon.
- Kymlicka, W. (2001) *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford : Oxford University Press.
- Labat, G., Vermes, A. (1994) (eds). *Cultures ouvertes. Sociétés Interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Lavalle, F., Ouellet, F. (1991) (eds). *Identité, culture et changement social*. Paris : L'Harmattan.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural education : principles and practice*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Lynch, J. (1991). *Education for citizenship in a multicultural society*. Trowbridge: Dotesios Ltd.
- Machado, F. et al. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais : os resultados escolares dos filhos dos imigrantes africanos. *Análise Social*, 176, 695-714.
- Meuret, D., Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue Française de Sociologie*, (47,1), 49-79.
- OCDE (2007). *Perspectives des migrations internationales*. Paris: SOPEMI.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*. (4, 13), 290-307.

- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Research*. (21, 8), 5-14.
- Ouane, A. (1995). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg : UNESCO.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des Sciences de l'Homme*. Paris : Gallimard.
- PNUD (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Ed. Mensagem.
- Push, D. (1979) (ed.). *Multicultural education : a cross cultural training approach*. Chicago : Network Inc.
- Ramos, M.C.P. (2004). Nouvelles dynamiques migratoires au Portugal et processus d'intégration. *Revue Française des Affaires Sociales*. 2, 111-144.
- Ramos, M.C.P. (2006). Dual citizenship, governance and education : the situation in Portugal. In D. Kalekin-Fishman, P. Pitkanen (eds). *Dual citizenship as a challenge to European Nation-States*. Rotterdam: Sense Publishers, 171-211.
- Ramos, N. (1990). Educação precoce e práticas de cuidados infantis em meio urbano. *Actas do Colóquio viver (n)a cidade*. Lisboa: LNEC, 315-323.
- Ramos, N. (1993). *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la tradition à la modernité. Une étude ethnopsychologique*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Paris V : Universidade René Descartes, Sorbonne, I e II vol.
- Ramos, N. (1999). Saúde e multiculturalidade. A criança em contexto migratório. In *IX Congresso Internacional : Saúde comunitária e exclusão social*. Lisboa, 24 e 25 Nov.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade : Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (35, 2), 155-178.
- Ramos, N.(2002). Communication, éducation et interculturalité. Vers une éducation à la tolérance. *Dialogos*, 5, 68-75.
- Ramos, N. (2002). Educação, saúde e culturas. Novas perspectivas de investigação e intervenção na infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (36, 1,2,3), 463-487.
- Ramos, N. (2003). *Interculturalité, communication et education*. Bucareste: Ed. Melina Press
- Ramos, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, N.(2005). Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão – do desenvolvimento à saúde e à educação. *Psychologica*, 38, 241-263.
- Ramos, N. (2006). Migração, aculturação, stresse e saúde. Perspectivas de investigação e de intervenção. *Psychologica*, 41, 329-350.
- Ramos, N. (2007). Interculturalidade, Educação e Desenvolvimento – O caso das crianças migrantes. In R. Bizarro (org.) *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto, Areal Editores, 367-375.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.(41, 3), 223-224.

- Richard, J. (2004). *Partir ou rester? Destinée des jeunes issues de l'immigration*. Paris : PUF.
- Todorov, T. (1988). *Nous et les autres*. Paris : Seuil.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris : La Découverte.
- UNESCO (2001) *Open File on Inclusive Education*, Paris: Unesco.
- UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*, Paris: Unesco.
- UNESCO (2004) *Changing teaching practices – using curriculum differentiation to respond to student's diversity*. Paris: Unesco.
- Wehlage, G. (1989). Dropping out : can schools be expected to prevent it ? L. Weis *et al.* *Dropping from school : issues dilemmas and solutions*. Albany : State University of New York Press.
- Weil, P. (2005) *La république et sa diversité : immigration, intégration, discrimination*, Paris : ed. du Seuil.
- Wieviorka, M. (1996) (dir.) *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en débat*. Paris : La Découverte.

CAPÍTULO 5

ADOLESCENTES IMIGRANTES BRASILEIROS NO CONTEXTO ESCOLAR DE PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E VIVÊNCIAS PSICOAFETIVAS EM CONTEXTO INTERCULTURAL

Maria da Penha de Lima Coutinho
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
e.mail: penhalcoutinho@yahoo.com.br

Natália Ramos
Universidade Aberta de Lisboa
e.mail: natália@univ-ab.pt

Resumo

O vivenciar de situações estressoras, entre outras, derivadas do processo migratório e intercultural, que na sua complexidade envolve momentos de desorganização nas esferas afetivas e sociais, pode favorecer a emergência da Síndrome da Depressão, distúrbio psicoafetivo que pode afetar a integração e desenvolvimento dos adolescentes imigrantes. Os adolescentes migrantes além da crise vital própria da fase de desenvolvimento, enfrentam outras crises, em particular a incerteza quanto ao grupo de afiliação ou quanto ao significado da sua pertença ao grupo (Phinney,2004) e é nesse cenário que as instituições de ensino se apresentam como elo de inclusão ou exclusão social. Este estudo objetivou investigar os distúrbios psicoafetivos, em particular a depressão em adolescentes brasileiros migrantes, inseridos no contexto educacional de Portugal. A amostra foi constituída por 490 adolescentes, desses 82, eram migrantes brasileiros, com idade entre os 12 e os 17 anos. Nessa investigação foram utilizados os instrumentos: Inventário da Depressão Infantil (CDI) e a Associação Livre de Palavras. O material coletado pelo CDI foi processado pelo software SPSS (versão, 13) e os dados da Associação Livre de Palavras processados pelo software *Tri-Deux-Mots* e analisados pela Análise Fatorial de Correspondência. Os resultados do CDI apontaram um índice epidemiológico de 22%. Também, através da análise das associações livres de palavras a depressão foi ancorada nas esferas psicoafetiva e físico/orgânica e fez emergir campos semânticos constituídos pelos elementos seguintes: problemas de relacionamento, dificuldade de aprendizagem, comportamentos de isolamento e anti-sociais (irritabilidade e agressão), idéias de suicídio e morte. A tristeza e o pessimismo emergem como elementos figurativos desencadeados pela carência afetiva e pelo sentimento de rejeição. Espera-se que esses resultados venham auxiliar na elucidação etiológica da depressão em adolescentes migrantes, assim como, na compreensão da complexidade de fatores intervenientes no desenvolvimento, inclusão escolar e social e sucesso educativo dos jovens originários de outras culturas em contexto intercultural.

Palavras-Chaves: depressão; migração; adolescência; representações sociais; inclusão social; sucesso educativo

Introdução

A experiência de migrar é marcante o suficiente para mudar os referenciais no indivíduo e no grupo. A experiência de ser um imigrante é extremamente complexa e significativamente transformadora, o contato com uma nova cultura, as novas relações interculturais, e a necessidade em reafirmar sua identidade nem sempre acaba resultando em experiências positivas e construtoras para muitos imigrantes.

Deste modo o vivenciar de situações estressoras, entre outras, derivadas do processo migratório e intercultural, que na sua complexidade e diversidade envolve momentos de desorganização nas esferas afetivas e sociais, pode favorecer a emergência da Síndrome da Depressão, distúrbio psicoafectivo que pode afetar a integração e desenvolvimento dos adolescentes imigrantes a diferentes níveis, sobretudo na sua adaptação e sucesso escolar.

A depressão entre adolescentes imigrantes brasileiros tem na origem factores comuns a imigrantes de outras nacionalidades, por exemplo: dificuldades de adaptação escolar e social ao novo contexto cultural; dificuldades na apreensão da nova língua, o que dificulta o processo ensino-aprendizagem; dificuldades e confusão identitária o que conduzir a nível psicológico a ser afetado pela perda da identidade, da auto-imagem; o vivenciar de situações de exclusão e discriminação (Ramos, 2004, 2005).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) afirma que, desde a última década do século XX, a depressão vem ocupando uma posição de destaque no conjunto dos problemas de saúde pública. Segundo esta organização, no ano de 2020, a depressão será a segunda doença que mais afetará os países desenvolvidos e a primeira nos países em desenvolvimento (Nascimento, 1999; Lafer e Amaral, 2000).

O conceito de depressão compreendido nesta investigação refere-se aquele que associa a depressão a um sofrimento psíquico e/ou dor moral desencadeado por uma situação ou um acontecimento desagradável que interfere significativamente na diminuição da qualidade de vida, na produtividade e capacitação social do indivíduo (Coutinho, 2001).

Estudos realizados no âmbito da Psicologia Transcultural por Markos e Kitayama (1991) e Fiske (1992) têm demonstrado o papel importante da cultura nos aspectos cognitivos, emocionais, motivacionais e comportamentais. O conceito de cultura tem variado de acordo com os diferentes aportes teóricos, entretanto, de maneira implícita ou explícita, todos vinculam as estruturas sociais e culturais como fatores modeladores que

condicionam ou predispõem o sujeito a atuar de acordo com o contexto no qual está inserido.

A cultura é um dos elementos que contribui para a elaboração das representações sociais acerca da saúde e da doença, uma vez que elas são constituídas por processos sócio-cognitivos nas interações sociais, possuem significados nas práticas cotidianas. Nesse sentido, os comportamentos adotados por um grupo acometido de uma doença são resultantes do modo como cada cultura influencia socialmente essa doença e a imagem que essa adquire na trajetória de vida desse grupo (Le Goff, 1991).

Ademais, a cultura emerge de um conjunto de elementos heterogêneos que abrange, entre outros, a linguagem, etnia, religião, tradições, crenças, valores, relações interpessoais, modo de produção e de organização; tais elementos são constitutivos das representações sociais (Alarcon, 1995). Ainda segundo esse autor, os fatores sócio-culturais, como determinantes críticos do comportamento humano, devem ser considerados, destacando-se entre estes a linguagem, ou seja, a forma de comunicação, considerada por Coutinho (2001) como a pedra angular das Representações Sociais.

Para as Ciências Sociais, de acordo com Latané (1994), um aspecto de grande importância é descrever e explicar como o contexto social e cultural participa, modula e influencia as ações das pessoas e ao ignorar esta influência têm-se como resultado uma ciência distorcida. Deste modo, abordar um fenômeno como a depressão por meio de uma única abordagem disciplinar é no mínimo desconhecer que os objetos que emanam do domínio intercultural são complexos, heterogêneos e pluridimensionais (Ramos, 2001, 2004, 2007).

Os estados depressivos se encontram em todas as culturas e este critério universal é o que leva a considerar a depressão como doença e não uma espécie de fenômeno social próprio de uma determinada sociedade. Todavia, outros autores (Bemporad e Wilson, 1978; Herzog e Rathbun, 1982) afirmam que a manifestação da depressão pode variar de uma cultura para outra ou mesmo dentro de uma mesma cultura, principalmente os temas relacionados ao pensamento que são variados, por exemplo, o sentimento de culpabilidade é largamente reforçado principalmente em países ocidentais. Por outro lado, existem outras manifestações que são comuns em todas as culturas e em todos os países, a exemplo da disforia, da diminuição psíquica e motora, das perturbações de sono e do apetite e, principalmente do elemento tristeza.

Apesar dessas constatações, pessoas de culturas ou subculturas diferentes podem atribuir significados diferentes às mesmas realidades; podem desenvolver percepções diferentes, gerando representações sociais diferentes de um mesmo objeto.

O pluralismo cultural, segundo Ramos (2001, 2004), não pode ignorar a diversidade e as relações entre os diferentes indivíduos e grupos, sejam estes contatos estruturados ou não, sejam eles cooperativos, conflituosos ou pacíficos e as migrações inscrevem-se num largo processo de globalização que origina modificações culturais, quer nos países de origem, quer nos países de acolhimento. Ainda segundo essa autora, a cultura tende a produzir percepções diferentes do mundo exterior, o que nos leva a afirmar que os nossos sistemas de valores, as nossas crenças, atitudes, a nossa visão de mundo e dos outros, a nossa organização social, exercem influência sobre as nossas percepções.

O processo migratório, envolvendo rupturas espaciais e temporais e múltiplas transformações, implicando a adaptação psicológica, social e cultural dos indivíduos e dos grupos, constitui um processo complexo, com consequências ao nível da saúde psíquica e física e, a população brasileira imigrante em Portugal, principalmente os jovens as crianças, não podem fugir a estes riscos (Ramos, 2004).

Os imigrantes brasileiros têm vindo a aumentar consideravelmente em Portugal, estando concentrados, sobretudo nos distritos de Lisboa, Setúbal e Porto. Entre 1986 e 2003, no total de estrangeiros em situação regular, o número de brasileiros passou de menos de 9% para cerca de 15%. Em 2004, os dados estatísticos relativos à autorização de residência e autorização de permanência, colocou os brasileiros como a principal população estrangeira em Portugal (66.721), seguidos dos ucranianos (65.884) e dos cabo-verdianos (64.259). Também, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), os brasileiros constitui o grupo estrangeiro, que lidera em termos de contribuição para os nascimentos estrangeiros, seguidos pelos angolanos e cabo-verdianos. Entre 2001 e 2004, o número de nascimentos de mães brasileiras aumentou perto de 2,6 vezes, passando de 711 nascimentos em 2001, para 1909 em 2004 (Malheiros, 2007).

O aumento da imigração e o reagrupamento familiar fizeram aumentar o número de crianças e jovens na comunidade imigrante brasileira, nos estabelecimentos escolares das zonas da sua residência, elas constituem uma percentagem importante do efectivo escolar.

O Ministério da Educação em Portugal salienta que em 2001/2002, entre os alunos estrangeiros que tiveram mais dificuldades no domínio da língua portuguesa, estavam os de línguas maternas como o russo, o ucraniano, o mandarim e as crianças brasileiras.

Investigações realizadas, em contexto europeu e norte-americano, salientam nos alunos de origem estrangeira, alguns problemas de adaptação e insucesso escolar, associados a diferentes factores: linguísticos, psicológicos, culturais, sociais e familiares (Ramos, 2004, 2007).

A partir desta tela e, dado o pouco número de pesquisas na área da saúde mental infantil e da adolescência no contexto da interculturalidade e migração, este trabalho objetiva investigar os distúrbios psicoafetivos, em particular a depressão em adolescentes brasileiros imigrantes, inseridos no contexto educacional de Portugal, ancorado no referencial teórico/metodológico das representações sociais. Destarte, esta investigação objetiva identificar as representações sociais de adolescentes acerca da depressão em contextos transculturais, com fins de compreender a contribuição de fatores culturais na formação dos significados da depressão e analisar em que medida a sintomatologia da depressão varia em função das variáveis sócio-demográficas: escolaridade, idade, sexo e contexto sociocultural.

Método

Participantes

Participaram 490 adolescentes inseridas no contexto do ensino básico de Portugal (2º e 3º ciclos). Deste contingente foram identificadas 82 adolescentes brasileiros migrantes, que constituíram a amostra, caracterizada pelo tipo não-probabilística, intencional e acidental. A faixa etária dos adolescentes encontra-se compreendida entre os 12 e 17 anos, sendo 49% do sexo masculino e 51% do sexo feminino. Nesta investigação foram utilizados os instrumentos: Inventário da Depressão Infantil (CDI) e a Associação Livre de Palavras. O material coletado pelo CDI foi processado pelo software SPSS (versão, 13) e os dados da Associação Livre de Palavras processados pelo software *Tri-Deux-Mots* e analisados pela Análise Fatorial de Correspondência.

Instrumentos

A coleta de dados foi realizada através dos instrumentos: Inventário de Depressão Infantil (CDI) e o Teste de Associação Livre de Palavras.

Inventário de Depressão Infantil- CDI (Children's Depression Inventory)

O CDI foi elaborado por Kovacs (1977), tendo como objetivo geral detectar a presença e a severidade do transtorno depressivo em crianças e adolescentes. É um

instrumento adaptado do *Beck Depression Inventory* (BDI) para adultos. O CDI é adequado para ser aplicado em crianças e adolescentes situados na faixa etária de sete aos dezessete anos de idade, com a finalidade de identificar alterações afetivas, de humor, de capacidade hedônica, de funções vegetativas e auto-avaliativas e de outras condutas interpessoais.

Teste de Associação Livre de Palavras

Esse instrumento foi utilizado e validado no campo das representações sociais (Di Giagomo, 1982). Neste estudo, a aplicação se deu de forma coletiva, a partir da solicitação de que escrevessem em uma folha de papel em branco (A4), no menor tempo possível, palavras que lhe viessem à mente ao escutar os estímulos indutores (SI): «*depressão*» primeiro estímulo; «*pessoa depressiva*», segundo estímulo; «*eu mesmo*», terceiro estímulo. Antes de enunciar os estímulos indutores, a pesquisadora exemplificava colocando um estímulo diferente: - se eu falo a palavra “*escola*”, o que vem a mente de vocês? Segundo Abric (1994b), este instrumento permite a “*atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas*” (p.66).

Procedimentos

Inicialmente, realizou-se um contato com os diretores e coordenadores das escolas com fins de apresentar os objetivos da pesquisa e a importância da participação da sua instituição para o desenvolvimento da mesma. Verificava-se ainda, se a escola preenchia os critérios de inserção: aceitar participar da pesquisa; possuir no seu quadro, alunos matriculados de várias classes sociais; ter alunos imigrantes matriculados. Após autorização, foram realizadas reuniões com os professores para explicitar os objetivos da pesquisa, solicitar o apoio dos mesmos e especificar os parâmetros éticos, garantido a privacidade das crianças e a autonomia dos seus responsáveis através da assinatura do termo livre e esclarecido. Reafirmando o anonimato e a confidencialidade dos mesmos, já que as respostas de todos os instrumentos seriam analisadas em seu conjunto, dava-se início à aplicação dos instrumentos.

A aplicação dos instrumentos foi feita em uma única sessão: iniciava-se com a aplicação da Associação Livre de Palavras e em seguida o CDI. A aplicação dos instrumentos deu-se de forma coletiva nas salas de aula. O CDI foi aplicado enquanto instrumento de “*screening*” e a Associação Livre de Palavras, enquanto técnica propiciadora de apreensão de elementos representacionais do fenômeno em estudo.

Análise dos Dados

O material coletado por meio da *Associação Livre de Palavras* foi processado pelo software *Tri-Deux-Mots* (Cibois, 1990) e analisado por meio da análise fatorial de correspondência (AFC). O uso dessa análise é adequado para explicar as representações sociais apreendidas através do teste de Associação Livre de Palavras. A análise do gráfico é feita a partir da leitura das modalidades (palavras evocadas ou representações), distribuídas de maneira oposta sobre os eixos ou fatores (F_1 e F_2). O espaço fatorial é determinado pelas respostas evocadas pelos participantes em relação aos estímulos: depressão, pessoa depressiva e eu mesmo. Esta técnica permite a identificação dos campos semânticos colocando em relevo as relações de atração e exclusão entre os componentes representacionais dos diferentes grupos. Os dados coletados pelo CDI foram processados pelo software SPSS (versão, 13)

Resultados e Discussão

Os resultados coletados por meio do CDI e, posteriormente analisados, apontaram um índice epidemiológico da depressão de 22%.

Os itens mais assinalados pelos adolescentes participantes giraram em torno de: “ficar triste muitas vezes”; “não ter certeza que as coisas darão certas para eles”; “acham que fazem errada a maioria das coisas”; “não se divertir”; “temer que coisas ruins aconteçam”; “não gostar de si próprias”; “pensamento de morte”; “vontade de chorar freqüentemente”; “sentir-se preocupada quase sempre”; “achar que a aparência tem aspectos negativos”; “dificuldade de dormir”; “sentir-se cansado freqüentemente”; “sentir-se sozinha muitas vezes”; “não se consideram tão bons quanto outras crianças”; “não terem certeza que são amadas por alguém”; “gostarem de estarem sozinhas”.

Estes resultados nos levam a inferir que o ser deprimido vive mergulhado em uma tristeza sem fim, sente freqüentemente um sentimento de vazio na sua cabeça, às vezes o pensamento se embaraça e fica se repetindo em torno de temas nefastos, em relação a si mesmo e ao contexto que o rodeia. É freqüente expressões deste tipo: “eu sou incapaz” “eu não sei mais amar”, “ninguém gosta de mim”, “eu não tenho amigos” e “perdi meus sentimentos”. Assim, pode-se dizer que, independentemente, do contexto cultural, a depressão é um estado de sofrimento e tristeza (Coutinho, 2001).

Os resultados coletados pela *Associação Livre de Palavras* após processados pelo *softwaer Tri-deux-mots*, encontram-se apresentados no Gráfico 1. Eles propiciam uma leitura representacional das variações semânticas na organização do campo espacial,

revelando aproximações e oposições das modalidades, conforme pode ser observado no plano fatorial, através dos dois fatores nele contemplados (F1 e F2).

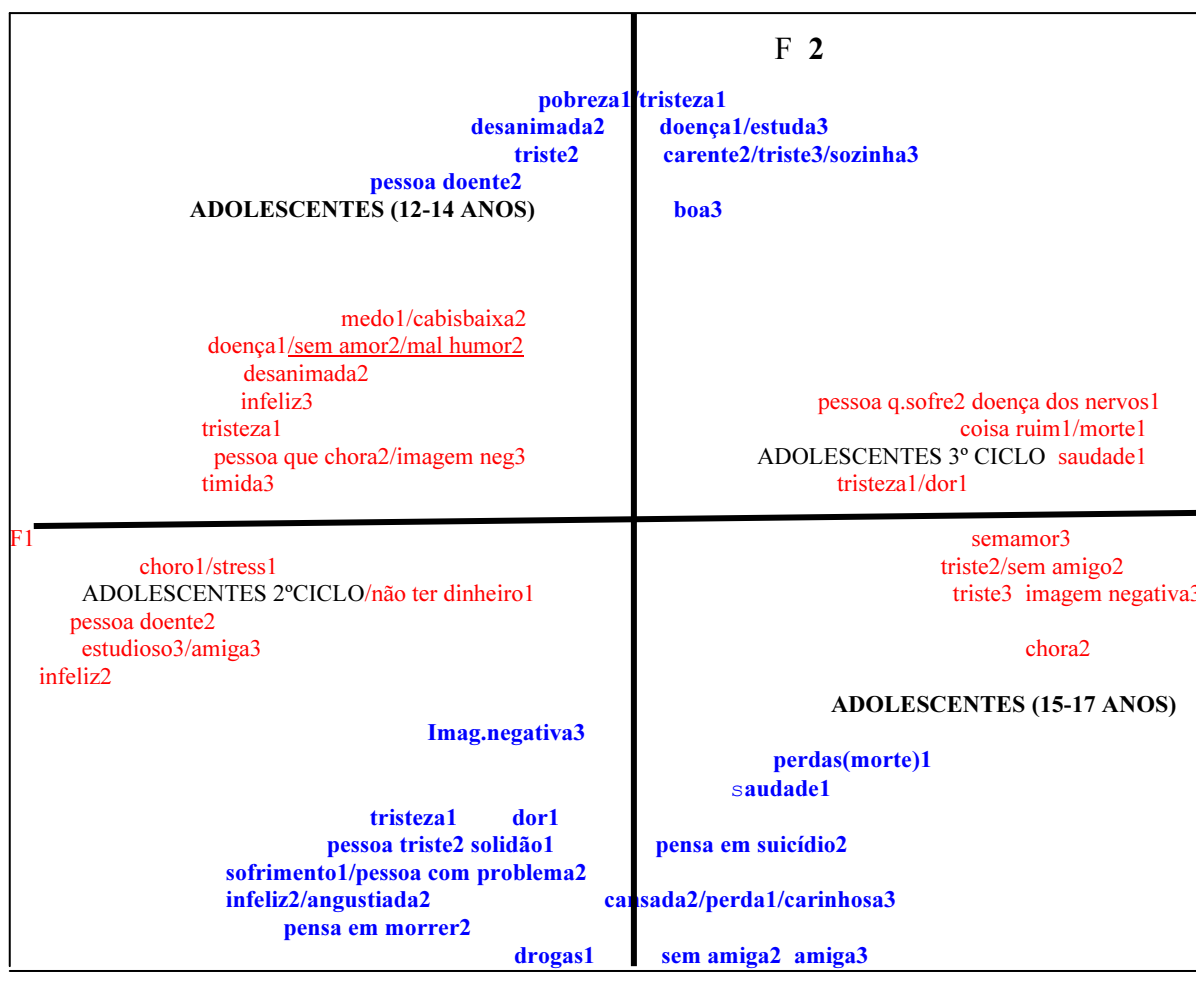


Gráfico 1. Plano fatorial das Representações Sociais da Depressão na Adolescência no contexto escolar de Portugal.

No Gráfico I, encontram-se os campos semânticos constituídos pelas representações sociais apreendidas por meio dos estímulos indutores: «*depressão*», «*pessoa deprimida*» e «*eu mesmo*», elaborados pelos participantes da pesquisa. A leitura gráfica desses campos assinala variações semânticas na organização do campo espacial, revelando aproximações e distanciamentos das modalidades nos dois fatores, representados no Fator 1 (F1) e Fator 2 (F2). O somatório dos dois fatores demonstra um poder explicativo de 76,66% da variância total das respostas, demonstrando parâmetros estatísticos com consistência interna e fidedignidade.

No Fator 1 (F1), linha horizontal, do lado esquerdo encontram-se as construções dos *adolescentes* que fazem o *segundo ciclo* em relação ao SI «*depressão*» é representada pelo conjunto de elementos; “doença”, “tristeza” “medo”, “não ter dinheiro”que provoca

“estresse” e “choro”. Do lado direito, situa-se o campo semântico elaborado pelos *adolescentes* que cursam o *terceiro ciclo* que representa a «*depressão*» como “doença dos nervos”, “coisa ruim”, que provoca “dor” “tristeza”, “saudade” e que leva a “morte”.

Analisando os dois campos semânticos assinalados observa-se semelhanças e diferenças entre os dois grupos. O consensual é em relação ao conceito, todos os adolescentes consideram que a depressão é uma doença que provoca tristeza. Quanto aos elementos diferenciados, os *adolescentes do segundo ciclo* acentuam elementos como não ter dinheiro, uma doença que causa medo, estresse e choro. Por sua vez, os *adolescentes do terceiro ciclo* se diferenciam por considerar a depressão como uma coisa ruim que provoca dor, tristeza e que leva à morte.

Ainda no F1, lado esquerdo, encontra-se o campo semântico elaborado pelos adolescentes do segundo ciclo em relação ao segundo SI «*pessoa depressiva*»: esta é representada como “uma pessoa sem amor”, “mal humor”, “cabisbaixa”, “desanimada”, “pessoa que chora”, “pessoa doente” e, “infeliz”. Nesse mesmo F1 do lado direito, o outro grupo representou a “*pessoa depressiva*” como: “pessoa sem amor”, “pessoa que sofre”, “pessoa sem amigos, “pessoa que chora”. Em relação ao terceiro SI «*eu mesma*» os adolescentes do segundo ciclo se auto-representam com “imagem negativa (feia, gorda, magro)”, “infeliz”, “estudiosa” e “amiga”. Enquanto os do terceiro ciclo, se vêem como “triste”, “sem amor” e “com imagem negativa”.

O segundo fator (F2), representado pela linha vertical, na parte superior reflete o pensamento coletivo dos adolescentes na faixa etária dos 12 aos 14 anos, em relação ao estímulo indutor «*depressão*», associam esta por meio das palavras “doença”, “tristeza”, “proeza”. Na parte inferior desse mesmo fator encontram-se os campos semânticos construídos pelos adolescentes na faixa etária dos 15 aos 17 anos, para estes a depressão é desencadeada por um conjunto de elementos, como “morte”, “saudade”, “solidão”, e que causa “tristeza”.

No F2, observa-se ainda, em relação ao estímulo indutor 2 «*pessoa depressiva*» que os adolescentes de 12 aos 14 anos representam como “desanimada”, “triste”, “pessoa doente”, e “pessoa carente”. Enquanto os mais velhos nesse mesmo fator (parte inferior) a representam como “pessoa triste”, “infeliz”, “pessoa com problema”, “angustiada”, “pessoa que pensa em suicídio e morte”.

Em relação ao terceiro estímulo «*eu mesma*» (F2, parte superior) os adolescentes mais jovens se representam como: “triste” e “sozinha”, “pessoa que estuda e se consideram como “boas”. Os adolescentes mais velhos se representam como “amiga” e “carinhosa”.

A partir desses campos semânticos, podem ser observadas diferenciações e similaridades nos três campos semânticos, tanto em relação aos contextos culturais, quanto às faixas etárias. Em relação a essa última categoria, as diferenças provavelmente podem estar associadas à questão de um maior desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente a uma maior maturidade. Não emergem diferenças significativas entre os sexos, resultados estes que corroboram com a literatura específica (Bemporad e Wilson, 1978; Herzog e Rathbun, 1982; Coutinho, 2001).

Analisando os dados relacionados ao segundo, percebe-se a apreensão de concepções/descrições acerca da depressão, associado a diferentes esferas, desde as psicológica, psicossocial à física-orgânica, focalizando elementos psico-afetivos, histórico-factual, sócio-cultural e físico/orgânico. Percebe-se também um interrelacionamento entre o conhecimento da psicopatologia e o conhecimento cotidiano e das singularidades culturais – sócio-históricas, sócio-políticas relacionadas ao grupo de pertença.

Esses resultados corroboram estudos desenvolvidos por Coutinho (2001) e Coutinho e Nóbrega (2003) acerca das representações sociais da depressão em crianças e adolescentes no contexto escolar brasileiro, os quais evidenciaram um conjunto de sintomas objetivados pelos elementos da tristeza, choro, isolamento, sensação de cansaço e de rejeição, manifestação de comportamento agressivo/destrutivo, percepção da auto-imagem negativa, elementos que são representativos e advêm da nosologia, da psicologia clínica e da psiquiatria. Outro dado importante deste estudo foi a emergência do conceito de depressão e ser depressivo de forma indissociável, em que este último emerge como pessoa nervosa, triste, que chora, não interage, que possui auto-imagem negativa, mas que apresenta simultaneamente comportamento de agressividade e destruição e falta de perspectiva de futuro. A depressão emerge como doença, possuindo como espinha dorsal a tristeza e o pessimismo, desencadeados, principalmente, pela carência afetiva e pelo sentimento de sentir-se rejeitado, não amado.

Considerações Finais

Nas diferentes culturas a depressão constitui um distúrbio de humor que merece devida importância. As investigações e publicações dedicadas ao estudo da depressão na criança têm conhecido um desenvolvimento considerável e provêm das mais diferentes correntes teóricas e metodológicas.

Teoricamente, os quadros da depressão possuem esquemas estruturais bastante claros, porém na prática e, sobretudo, nas crianças e adolescentes, nem sempre são nítidos.

Esse fato pode estar relacionado com a pluralidade de sua etiologia e à complexidade e heterogeneidade de sua sintomatologia, as quais, não permitem identificar facilmente suas formas clínicas, dificultando conseqüentemente o desenvolvimento preventivo do diagnóstico/prognóstico (Ramos, 1989, Coutinho, 2001; 2005)

Os resultados apontam que no processo migratório, os adolescentes tornam-se mais vulneráveis à aquisição de distúrbios psicoafetivos do que os adolescentes nacionais, estando expostos a mais factores de risco devido, principalmente, às dificuldades e exigências originadas pela mudança do país de origem, separação dos familiares e de seus pares, isolamento, questões sociais e culturais, exclusão e discriminação, contexto escolar com novas diretrizes e, dificuldade linguísticas e de comunicação.

É importante ter em conta os contextos e as condições em que vivem as crianças e jovens, analisar e compreender o modo como essas condições afetam a sua saúde, desenvolvimento e capacidade de adaptação e como elas podem ser modificadas, através de estratégias e políticas de prevenção e de intervenção e através de uma articulação interdisciplinar, interprofissional e multisectorial.

Espera-se que esta investigação forneça subsídios na compreensão da depressão, enquanto quadro nosográfico na criança e no adolescente em contexto migratório.

O fato é deveras preocupante, haja vista que nem sempre sintomas tidos como patológicos acham-se presentes, cedendo lugar a outros. Por exemplo, o humor depressivo, citado pela maioria dos estudiosos, como sintomas prevalentes, em geral nem sempre é expresso; mesmo quando ele existe, podem ser substituídos por um rosto freqüentemente sério ou um ar distante, em que os traços da fisionomia são pouco expressivos, ou pela substituição da irritabilidade e/ou manifestação de comportamentos agressivos.

Assim, espera-se que esses resultados venham em apoio à elucidação de sua etiologia em contextos culturais diferenciados, bem como, de assinalamento na avaliação preventiva, além de servir de orientações para formulações de propostas em prol dessa população. A depressão na infância e na adolescência apresenta natureza relativamente duradoura e persuasiva, afeta múltiplas funções, e causa significativos danos psicossociais, por exemplo ao nível escolar (Bahls, 2002), sendo considerada por Mirza e Michael (1996), bem como, por Walter (1996) como uma doença freqüentemente não reconhecida e nem adequadamente tratada.

Referências Bibliográficas

- Abric, J. C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In Abric, J. C. (org.). *Pratiques Sociales et représentations* (pp.59-82). Paris: PUF.
- Alarcon, R.D. (1995). Culture and Psychiatric Diagnosis: Impact on DSM-IV and ICD-10. *Psychiatric Clinics of North America*, 18, 449-465.
- Bahs, S.C. (2002). Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes. *Jornal de Pediatria*, 78, 5, 359-366.
- Bemporad, J. & Wilson, A. (1978). A developmental approach of depression in childhood and adolescence. *Journal Am. Acad. Psychoanal*, 6, 325-352.
- Cibois, U. F. R. (1990). *Tri-deux-mots, (Versão 1.1)*. Paris: Sciences Sociales.
- Coutinho, M. P. L. (2001). *Depressão Infantil: uma abordagem psicossocial*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB.
- Coutinho, M. P. L. e Nóbrega, S. M. O Teste de Associação Livre de Palavras. In Coutinho, M. P.L. (2005). *Depressão Infantil: uma abordagem psicossocial*, (2ª ed.): (45-48). João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB.
- Di Giacomo, J. P. (1982). Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de revendication. In Doise, W. e Palmonary, A. *L'étude des représentations sociales* (pp. 118-138). Paris: Delchaux e Niestle.
- Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality: framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99, 4, 689-723.
- Herzog, D. B., Rathbun, J. M. (1982). Childhood depression: developmental considerations. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 115-120.
- Kovacs, M. (1977). The Children's depression inventory. *Psychopharmacol. Bull*, 21, 955-998.
- Lafer, B. e Amaral, J. A. M. S. (2000). *Depressão no ciclo da vida*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Latané, B. (1994). Uma teoria elemental de la cultura. *Revista de Psicologia Social y Personalidad*, 10, 2, 109-122.
- Le Boudec, G. (1984). Contribution à la méthodologie d'étude des représentations sociales. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 4, 245-272.
- Le Goff, J. (1991). *O imaginário medieval*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Malheiros, J. M. (org.), (2007). *Imigração brasileira em Portugal*. Lisboa: ACIDI.

- Markus, H. R. e Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivacion. *Psychological Review*, 98, 2, 224-253.
- Mirza, K. A. H. e Michael, A. (1996). Major depression in children and adolescents. *British Journal of Hospital Medicine*, 55, 57-61.
- Nascimento, I. (1999). Depressão unipolar: uma revisão. *Revista Informação Psiquiátrica*, 18, 3, 75-83.
- Organização Mundial da Saúde - CID-10. (1998). *Tradução Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português*, (6ª ed.) São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo.
- Phiney, J: S: (2004). Formação da Identidade de Grupo e Mudança Entre Migrantes e seus Filhos. In: DeBIAGGI, S: D. ; PAIVA; G:J. *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 35, 2, 155-178.
- Ramos, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa, Univ. Aberta.
- Ramos, N. (2005). Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão - Do desenvolvimento à saúde e à educação. *Psycologica*, 38: 241- 263.
- Ramos, N. (2006). A saúde da criança em contexto de pobreza e de exclusão – Novos desafios das políticas de inclusão. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, 6, n.17: 45-64.
- Ramos, N. (2007). Interculturalidade, Educação e Desenvolvimento – O caso das crianças migrantes. In *Estudos Multidisciplinares sobre identidade (s), diversidade (s) e práticas interculturais*. Porto, Areal Editores, 367-375.
- Ramos, N. (2007). Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educação. Desafios Pedagógicos, Comunicacionais e Políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. (41-3), 223-244.
- Walter. A. (1996). Depression in adolescent. *Australian Family Physician*, 25, 1575-1582.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO E INDISCIPLINA NA DIVERSIDADE

Maria Tabita Rebelo de **ALMEIDA**
(Universidade Portucalense)
mariatabita.almeida@gmail.com

Adelino Torres **ANTUNES**
(Universidade Portucalense)
adelinotorres@gmail.com

Resumo

O tema da (in)disciplina tem cada vez mais relevo no actual panorama educacional e esta comunicação pretende fazer uma abordagem desta temática no sentido de perspectivar alguns dos problemas com os quais as famílias e as escolas da periferia de Lisboa se debatem, neste momento, tendo em conta a sua crescente diversidade populacional. Relacionam-se os conceitos de indisciplina, autoridade e educação no contexto familiar e escolar dentro de uma perspectiva sistémica. Por outro lado, a tradição e a experiência mostram-nos que a questão da (in)disciplina começa em casa e no lar, factor este preponderante na vida escolar do aluno. Para tanto, contrapõe-se uma leitura de cunho institucional da indisciplina, com apresentação de alguns exemplos, demonstrando que, para a melhoria das inter-relações e responsabilização de todos os parceiros, se torna fundamental a compreensão dos factores na origem da indisciplina visando a minimização dos problemas disciplinares de modo a atingir-se uma maior harmonia e sucesso educacional. Para o efeito, considera-se o espaço escolar um lugar privilegiado de educação, trabalho e socialização do jovem, nacional ou migrante, visando a melhoria do seu relacionamento com o saber, com os outros e com a comunidade.

Palavras-chave: Educação; Diversidade; Indisciplina; Família; Organização Escolar.

Introdução

“A recente noção da escola cultural, como escola que alia a dimensão curricular com a extracurricular, justifica-se a si mesma como sendo uma escola de liberdade e da descoberta permanente, em oposição à escola do constrangimento e da mimese”

(Patrício, 1990, p. 31)

Esta investigação faz parte de uma pesquisa mais alargada que estamos a realizar no âmbito do Doutoramento em Educação da Universidade Portucalense. Esse estudo está a ser desenvolvido, em quatro escolas, duas Portuguesas e duas Norueguesas, onde se pretende fazer uma comparação entre os processos de funcionamento e o envolvimento parental que são pilares fundamentais na construção do sucesso escolar e redução/controlo da indisciplina e de agressão/vitimação (*bullying*), que ocorrem, não só, entre géneros, como entre níveis etários, socioeconómicos e multiculturais diferentes.

Neste trabalho apresentamos alguns dados relativos a uma das escolas em estudo em Portugal, onde se pretende averiguar qual a importância da influência parental ou seja, o que a família e a escola poderão desenvolver em parceria, no sentido de melhorar e até mesmo controlar os comportamentos *disruptivos* (Veiga, 2007) e violentos dos jovens.

A *abordagem metodológica* insere-se nas investigações de tipo misto, análise quantitativa e qualitativa em que o inquérito por questionário foi lançado a professores e alunos de uma Escola Básica do 2º e 3º ciclo. O tratamento estatístico dos dados recolhidos foi feito através da aplicação do Programa SPSS e a análise qualitativa através da análise de conteúdo.

A problemática da indisciplina na perspectiva da escola e da família

Os princípios e valores morais, éticos e sociais poderão ser questionados actualmente levantando incertezas relativamente ao que é ou não permitido e ao que é ou não aceite pela sociedade. Estas “inseguranças” e diversidade de padrões reflectem a ausência de um código ético comum que esteja na base das actividades e atitudes humanas que respeitem os direitos e deveres dos cidadãos. A ausência de normativos que possibilitem uma educação democrática e de cidadania tem dificultado tanto o trabalho dos professores como o das famílias.

O jovem que não se desenvolveu eticamente dentro de determinados parâmetros apresenta comportamentos desajustados, considerados indisciplinados, levando-nos a

entender que poderá contribuir para uma relação dicotómica entre a indisciplina e a cidadania.

No entanto, a indisciplina também pode estar associada ao funcionamento organizacional e pedagógico da escola que o jovem frequenta, bem como das políticas públicas, educativas, económicas e sociais. Por outro lado, a indisciplina, a falta de regras e princípios, bem como a falta da noção dos limites por parte dos alunos são cada vez mais o fulcro da desmotivação da actividade do docente. Para os professores, a família deverá assegurar as condições que levem os jovens a desenvolver uma estrutura sócio moral e consciencialização pedagógica e cultural que lhes possibilite uma fácil integração em ambientes diversificados que são proporcionados pela vivência na instituição escolar, reflectindo-se esse comportamento na sua formação cívica (Moffitt & Caspi, 2000).

Neste contexto, tem-se verificado que alguns factores relacionados com a organização do agregado familiar, exercem, não só, um efeito preponderante no comportamento anti-social dos jovens, contribuindo para a manifestação de comportamentos desviantes, como demonstram ter um resultado a médio e a longo termo e indirecto, que posteriormente vão aparecer na adolescência ou ao longo da vida. Assim, os abusos físicos, emocionais e sexuais ou ainda a negligência ou uma educação muito rígida ou muito permissiva com a criança (Ramos, 2004, 2007) levam a que esta possa vir a desenvolver comportamentos desviantes, exibindo *à posteriori* atitudes ou posturas marginais com mais frequência (Alberto, 2000).

Uma questão que tem sido valorizada actualmente prende-se com a influência da família na actuação dos jovens, em que as famílias vão estando sujeitas a novos factores de risco, que se relacionam, não só, com alterações entre o casal e conseqüente redução do empenho de ambos em manter a estrutura familiar, mas também, com o desequilíbrio de tarefas atribuídas ao casal, com vivências familiares desajustadas socialmente e agravadas por situações de stress, precariedade social e ainda de violência no seio familiar (Fonseca *et al*, 2000).

Este clima conduz frequentemente ao insucesso escolar e à indisciplina dos alunos, e propicia uma ausência de responsabilização parental na assumpção dos compromissos educacionais (falta de empenho no acompanhamento das actividades escolares), onde parece haver pouca valorização das normas sociais e da afectividade entre pais e filhos, bem como um desconhecimento da escola actual por parte da família. Esta situação leva à não interiorização e ao não cumprimento das normas e valores sociais, bem como a poucos sentimentos de empatia e motivação para com a instituição escolar e para com comunidade

educativa, o que conduz ao desinteresse, à reduzida auto-estima, à indiferença, à negligência escolar, ao absentismo, e, por fim, à integração em grupos de comportamentos desviantes.

As condições socio-económicas em que as famílias vivem, podem condicionar a forma de educar dos pais (supervisão, controlo e motivação) e, conseqüentemente, facilitar ou não as condições para o aparecimento e desenvolvimento de determinados comportamentos sociais. Assim, apesar da sua grande diversidade, estas vivências familiares podem enquadrar-se em três categorias: a transmissão de valores; o aperfeiçoamento de um vínculo familiar e social e a assunção do respeito recíproco nas suas interações desde o início (McCord, 2002).

No ambiente extra família um factor cada vez mais representativo de indisciplina é o *bullying* que pode levar a uma degradação das relações interpessoais, chegando mesmo a influenciar de forma negativa o clima da escola. Esta situação abre caminho para a redução da auto-estima e da marginalização juvenil. O *bullying* manifesta-se, num *primeiro momento*, através de comportamentos e situações à margem dos regulamentos internos das escolas, (Freire, 2001) podendo incluir ofensas físicas e verbais, vandalismo, extorsão de dinheiro e/ou bens e num *segundo momento*, através da violência com afectação marcante, tanto física como psicológica do mais fraco (Olweus, 2000).

A escola pode tornar-se num espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações interpessoais, “quer positivas quer negativas”, a que os jovens estão sujeitos e em que, por vezes, os mais velhos podem assumir-se, não só, como substitutos da família no processo de socialização da criança, como também da liderança indisciplinar. (Veiga, 2007).

Poder-se-á, assim, questionar se a escola actual se ajusta de forma a lidar com as novas situações disciplinares emergentes das novas políticas educativas, das novas tecnologias e da diversidade e globalização crescentes, sem negligenciar os valores da cidadania, da solidariedade e da paz.

Apresentação e Análise dos dados da Investigação

Como já foi referido, a escola onde se desenrolou o estudo é uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos da periferia de Lisboa no Concelho de Loures em que a amostra, a nível de professores, é constituída por 50% dos 64 docentes, ou seja por 32 docentes. Ao nível de alunos, a amostra é constituída por 5 turmas, envolvendo 102 alunos que correspondem a 20% da sua totalidade.

O conjunto dos professores inquiridos é constituído na sua maioria por elementos do sexo feminino (72%). A amostra dos alunos é constituída também por 56% de elementos do sexo feminino. As idades oscilam, entre os 28 e 57 anos para os professores, sendo a média 42 e o desvio padrão 9,289, enquanto para os alunos oscila entre os 10 e os 19 anos sendo a média de 13,46 anos e o desvio padrão de 2,259.

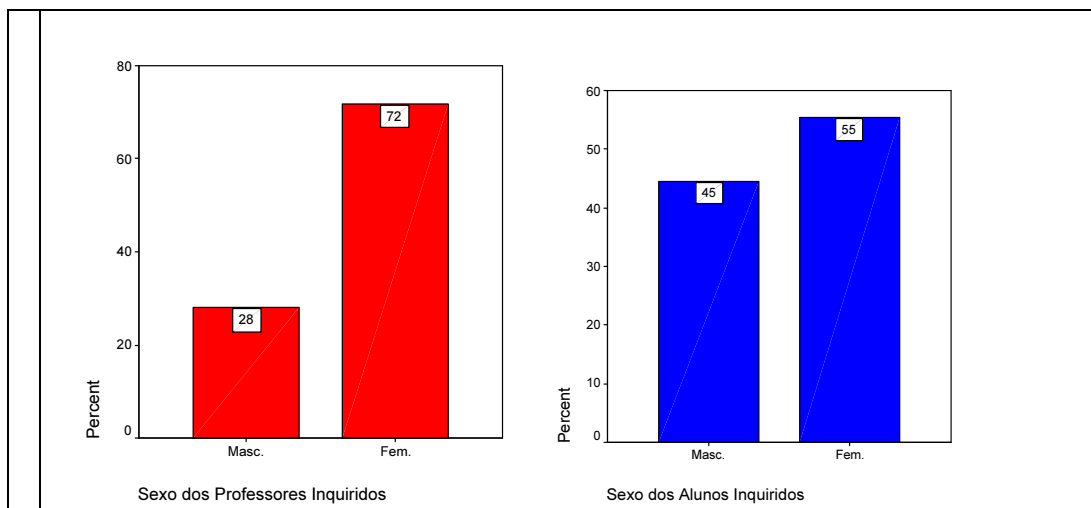
O questionário aplicado aos *docentes* foi adaptado do inquérito de avaliação interna da escola em causa, onde foram por nós privilegiadas as condutas de vitimação, de agressão e de observação de vitimação/agressão na escola, utilizando-se uma escala de tipo *Likert*. No que diz respeito ao inquérito dos *alunos*, fez-se uma adaptação do modelo de Freire, Simão & Ferreira (2006), e pretendeu-se não só obter informação acerca das práticas agressivas entre alunos em toda a sua extensão, como também poder identificar as situações de carácter sistemático e, por isso mais graves, nas quais se podem incluir a violência entre pares. Por outro lado, pretendemos, e ainda, que o questionário possibilite a recolha da opinião dos alunos acerca do ambiente geral da escola e da sua atitude face à observação da violência entre pares e ao relacionamento entre alunos e professores.

Os resultados foram analisados em função da caracterização social; análise das agressões denunciadas pelos inquiridos enquanto vítimas; análise das agressões denunciadas pelos inquiridos enquanto autores; Os alfas de *Cronbach* das quatro subescalas utilizadas no inquérito aos docentes foram respectivamente: 0.8863; 0.8922; 0.8368 e 0.8598 o que revela uma boa consistência interna, logo uma elevada fiabilidade deste instrumento.

A administração do questionário foi colectiva, na sala de aula e efectuada pelos investigadores.

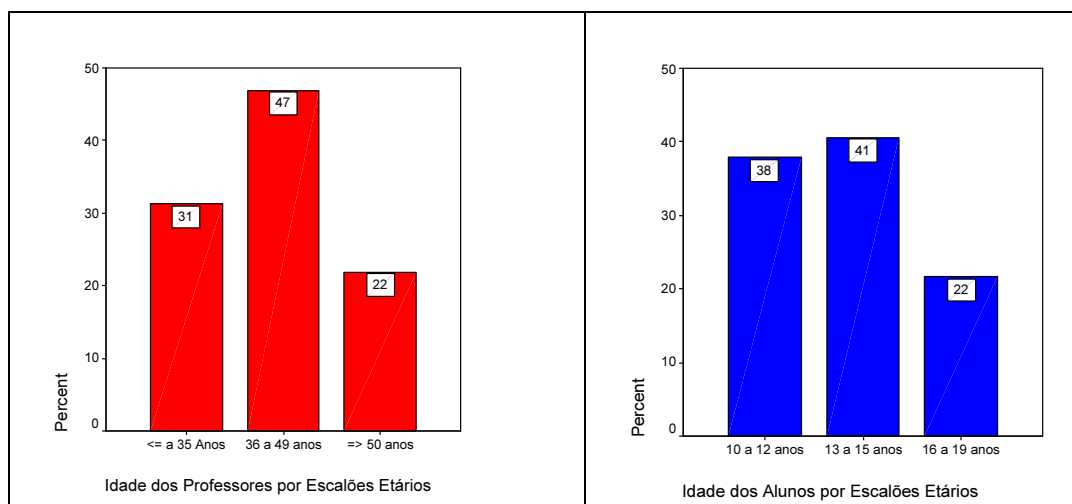
Caracterização Geral do Corpo Docente e Alunos

Gráfico 1 e 2 – Distribuição dos professores e dos alunos por sexo



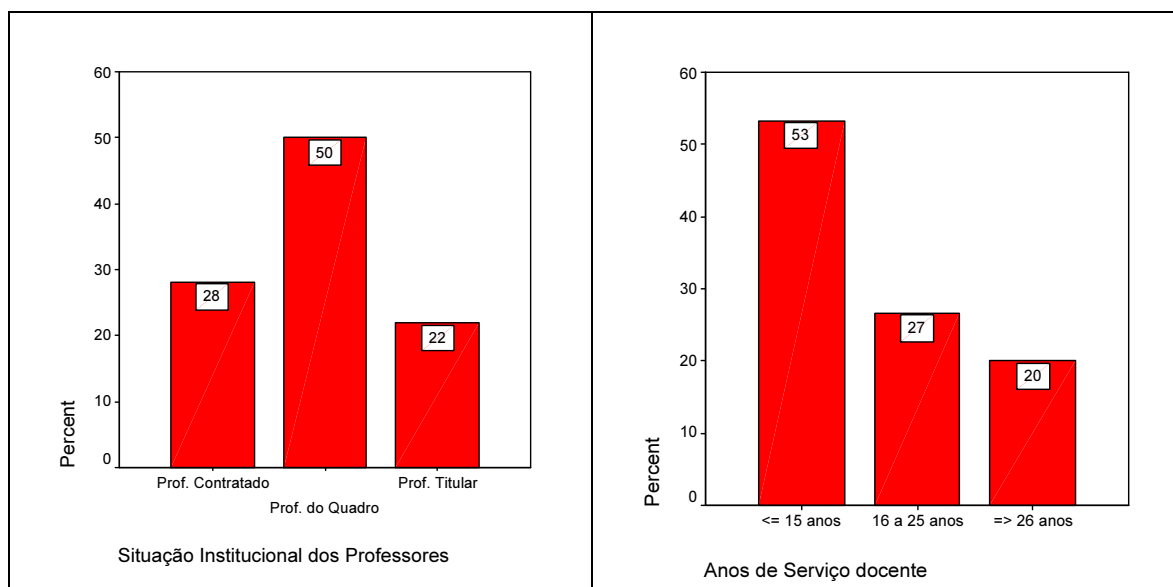
O conjunto dos professores inquiridos é constituído, na sua maioria, por elementos do sexo feminino (72%). Relativamente aos alunos inqueridos, verifica-se que a maioria pertence também ao sexo feminino, num total de 55%.

Gráfico 3 e 4 – Professores e alunos por escalões etários



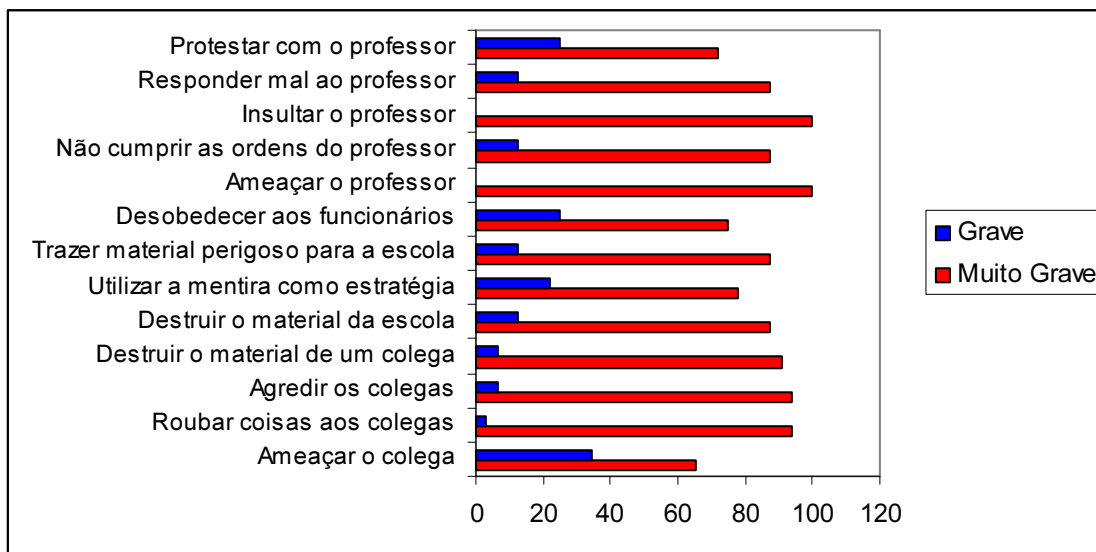
Quanto aos professores, 47% situa-se entre os 36 e 49 anos de idade; 31% entre os 28 e 35 anos e 22% entre os 50 e 60 anos. A *idade dos alunos*, na sua maioria (41%) encontra-se compreendida entre os 13 e 15 anos; 38% apresentam idades entre os 10 e 12 anos. Cerca de 22% dos alunos apresentam idades entre os 16 e 19 anos, que ultrapassa os valores normais para a conclusão do ensino básico.

Gráfico 5 e 6 – Situação profissional dos professores por anos de serviço



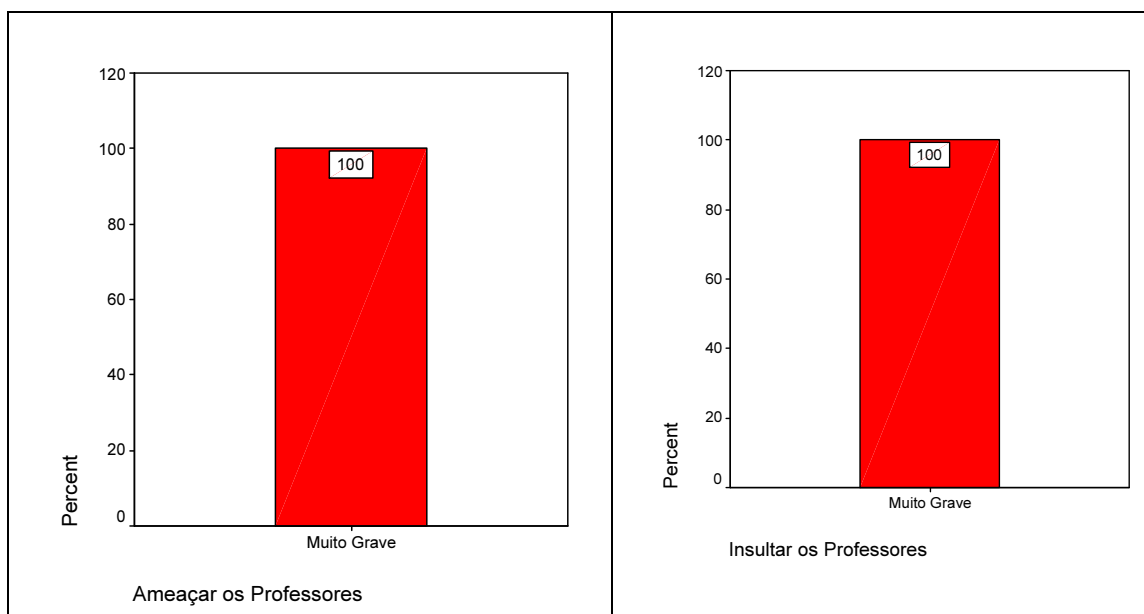
Tendo em conta a “situação institucional” dos docentes, verifica-se que estes se encontram divididos em três categorias distintas; *professores contratados* (28%) que não pertencem a qualquer quadro; *professores do quadro* (50%) e *professores titulares* (22%). Verifica-se, ainda, que 50% desses docentes lecciona há menos de 16 anos.

Gráfico 7 – Categorização e identificação dos principais comportamentos de indisciplina por parte dos professores



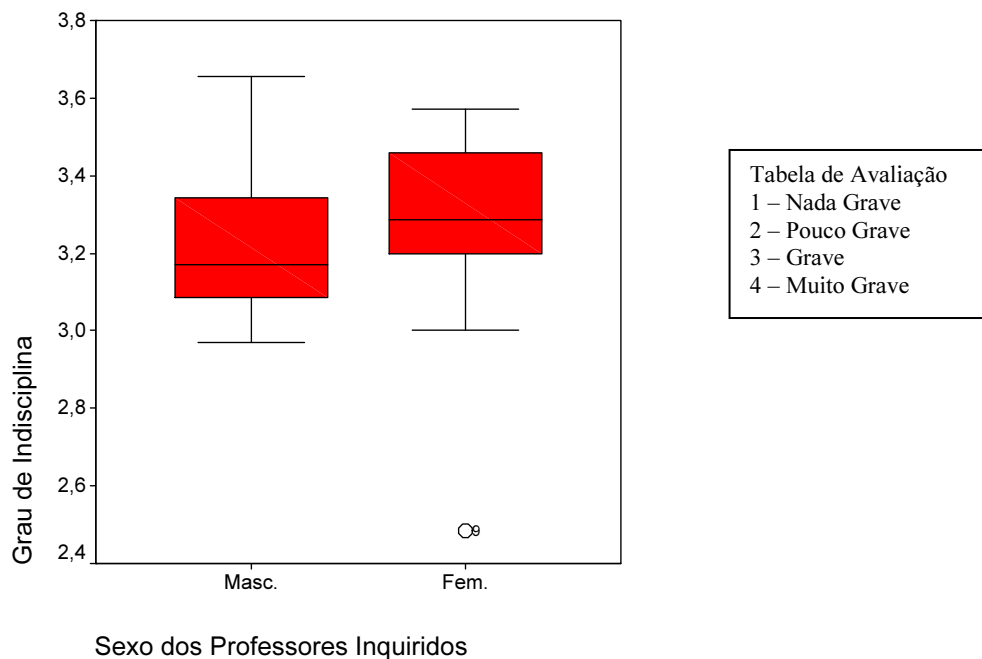
Dos 35 tipos de comportamentos de indisciplina apresentados, estes são os que reúnem o consenso de 90%, ou mais, dos professores com a classificação de grave ou muito grave.

Gráfico 8 e 9 – Comportamentos de indisciplina mais referidos como muito grave pelos professores



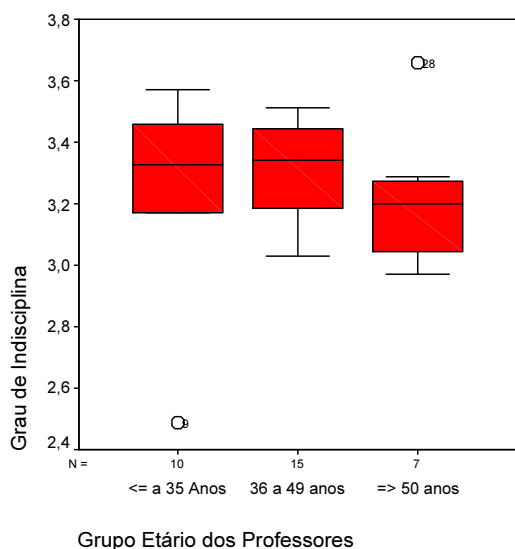
A totalidade dos professores refere como muito grave os comportamentos de *ameaça e insulto*.

Gráfico 10 – Ponderação da gravidade dos Comportamentos Indisciplinados segundo o Sexo dos Professores Inquiridos



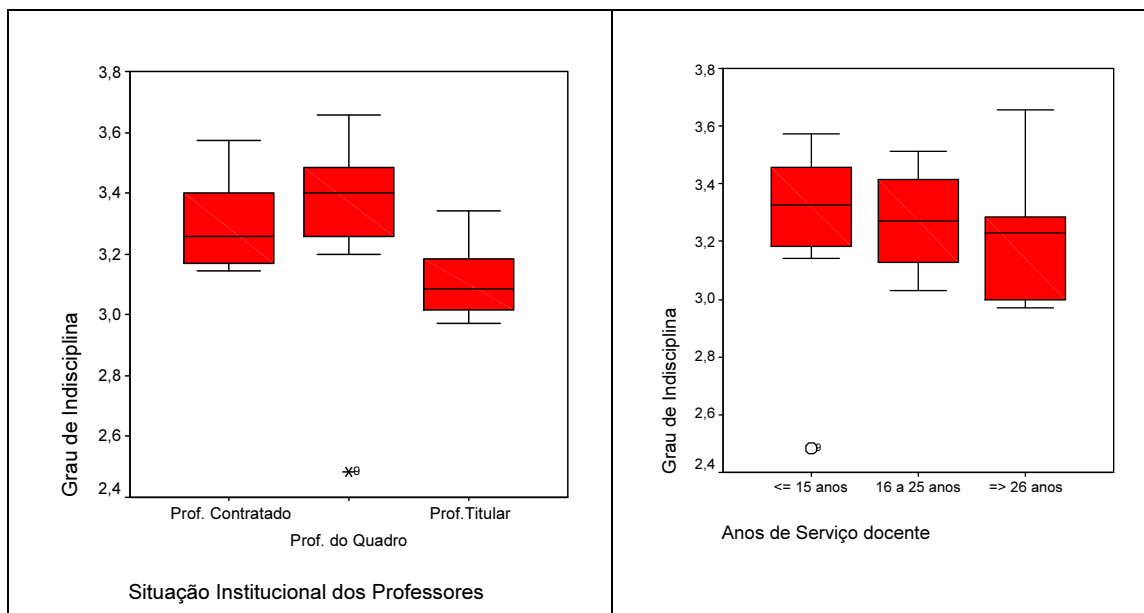
No que respeita à *gravidade do comportamento indisciplinar em função de género*, nota-se que em ambos os sexos, os comportamentos indisciplinados são considerados Graves ou Muito Graves, mas, as *professoras*, tendem em média, a atribuir uma maior importância às atitudes indisciplinadas.

Gráfico 11 – Ponderação da gravidade dos comportamentos de indisciplina em função da idade



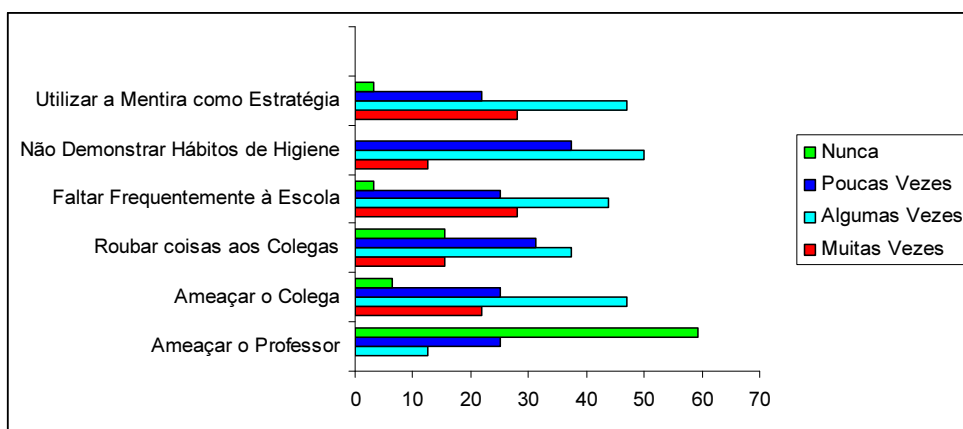
Tendo em conta a idade dos inquiridos, verifica-se serem os *professores de mais idade* que demonstram uma maior tolerância face aos comportamentos indisciplinares.

Gráfico 12 e 13 – Ponderação da gravidade de comportamentos indisciplinares em função da situação profissional e dos anos de serviço docente



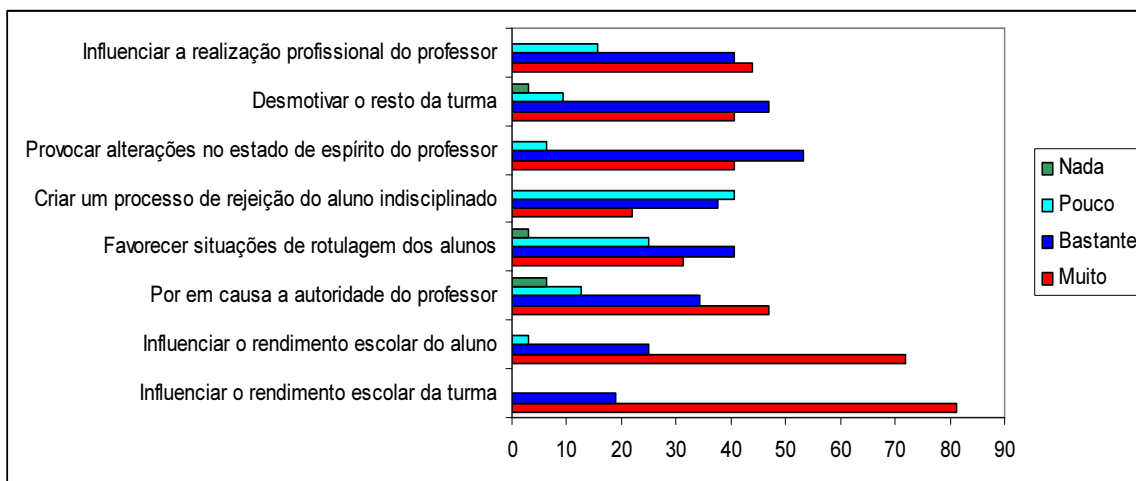
Os professores titulares e os que têm mais de 36 anos de serviço apresentam uma maior tolerância ao grau de indisciplina.

Gráfico 14 – Frequência da ocorrência de comportamentos de indisciplina na sala de aula



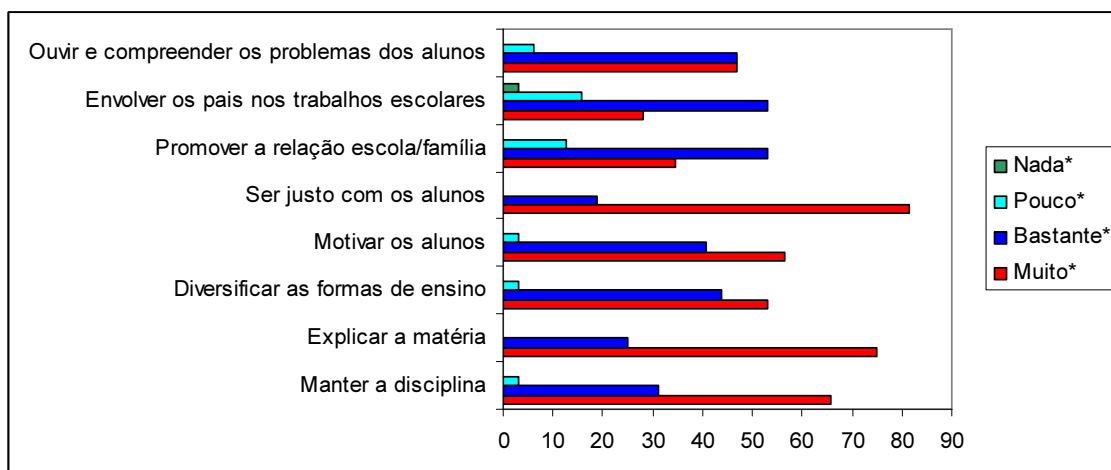
Os comportamentos de indisciplina que mais se verificam na sala de aula são: utilizar a mentira como estratégias e a falta sistemática à escola seguido de ameaçar e roubar coisas aos colegas e por fim, não demonstrar hábitos de higiene. Verifica-se que mais de metade dos professores inquiridos refere nunca ter sido ameaçado na sala de aula.

Gráfico 15 – Ponderação das consequências dos comportamentos de indisciplina na sala de aula



A maioria dos professores refere que os comportamentos de indisciplina na sala de aula podem influenciar muito o rendimento da turma e do aluno e pôr em causa a autoridade do professor.

Gráfico 16 – Quantificação das preocupações dos professores inquiridos



Os professores preocupam-se especialmente em serem justos com os alunos, explicar a matéria e manter a disciplina, seguindo-se a motivação e a diversificação das formas de ensino.

Podemos considerar que o nível de gravidade atribuído aos comportamentos de indisciplina varia em função do tipo de comportamento indisciplinar e não das características pessoais e profissionais dos professores.

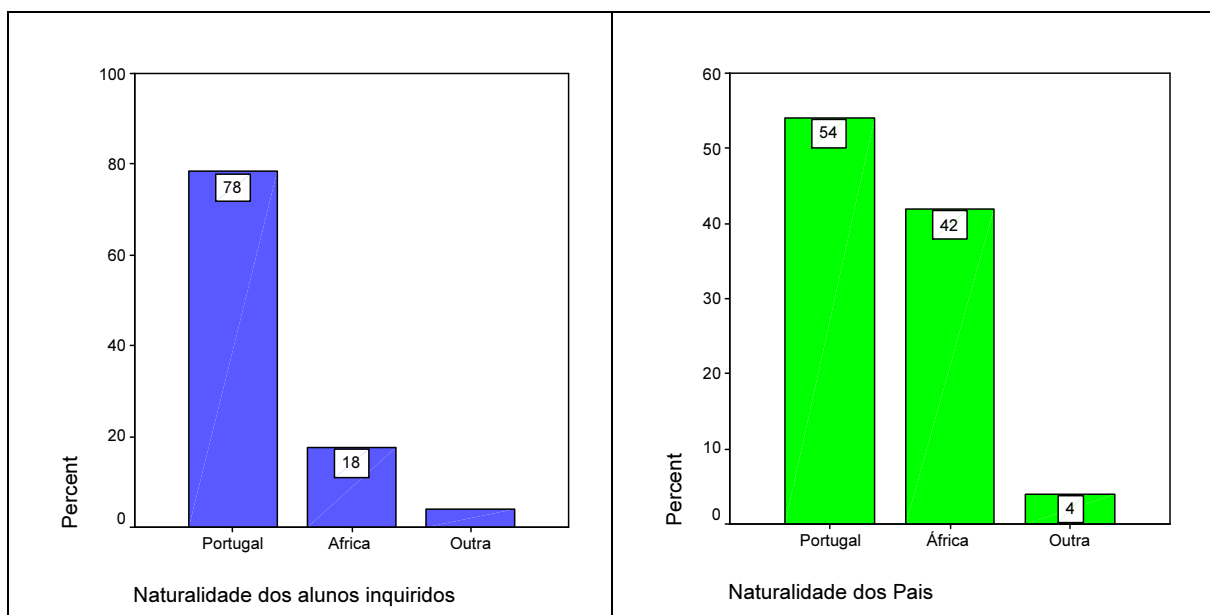
Os comportamentos de indisciplina mais frequentes na sala de aula são: o uso da mentira como estratégia, as faltas, as ameaças e roubos e a falta de higiene.

Os professores referem que estes comportamentos influenciam, para além da sua autoridade, o rendimento escolar dos alunos e da turma.

Os docentes referem como principais preocupações o serem justos, o explicarem a matéria e manterem a indisciplina, o motivarem os alunos e a diversificarem as formas de ensino.

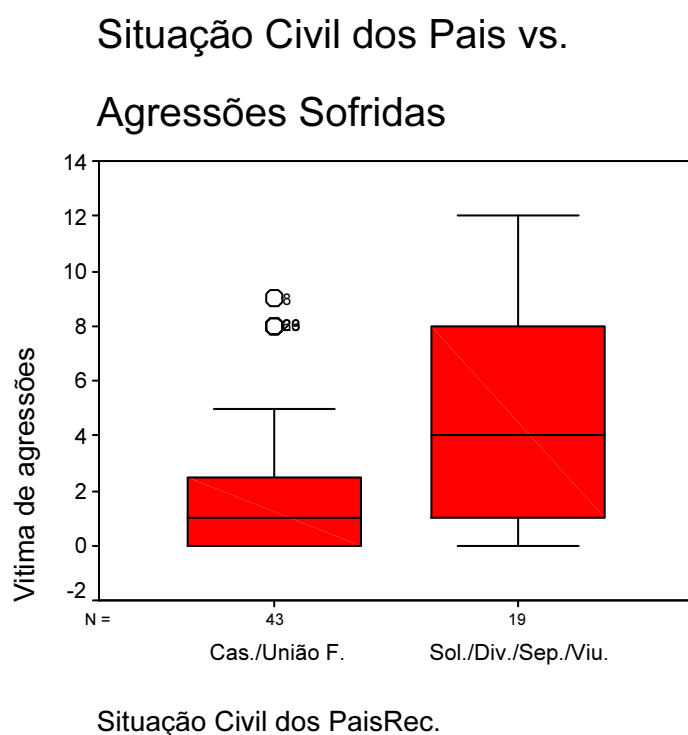
Caracterização Social dos Alunos e das Famílias

Gráfico 17 e 18 – Origem dos alunos inquiridos e das suas famílias



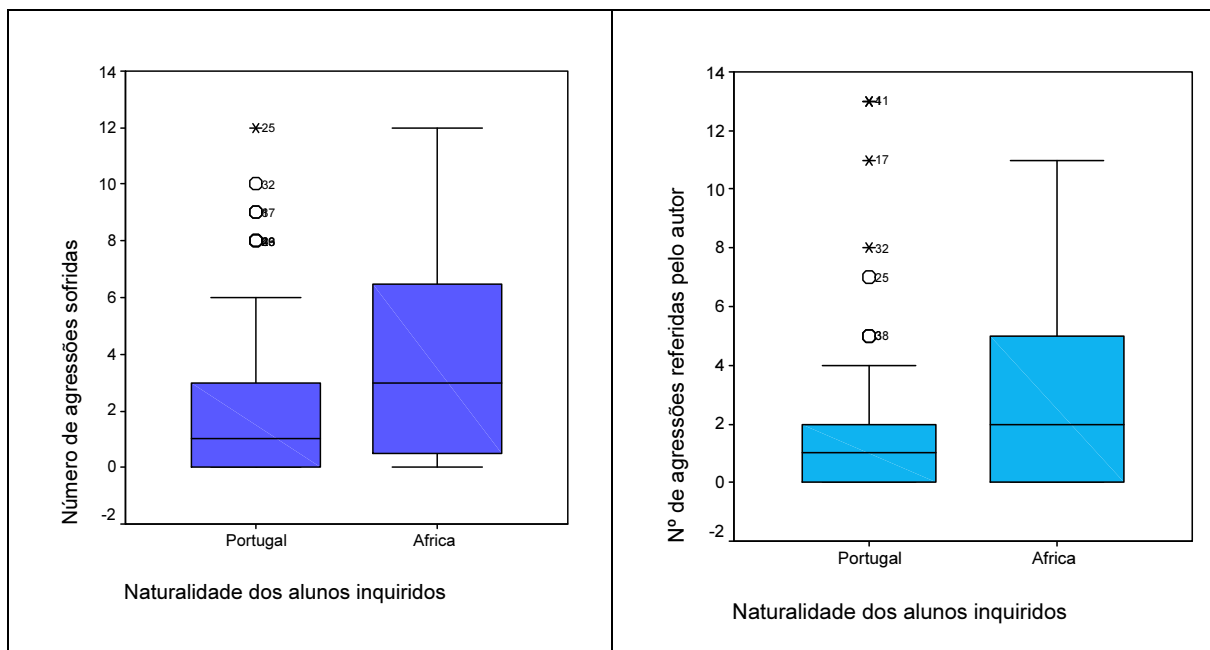
Tendo em conta o local de nascimento, a maioria dos alunos (78,4%) nasceu em Portugal; 18% em África e 4% são de outras nacionalidades. Contudo, verifica-se que o local de nascimento dos pais, não coincide, na sua maioria, com o local de nascimento dos seus filhos, o que indicia que, em grande parte, os alunos provêm de nacionalidades, culturas e valores diferentes dos nossos, constituindo, mais propriamente, as chamadas “segundas gerações” de migrantes

Gráfico 19 – Situação familiar e agressões



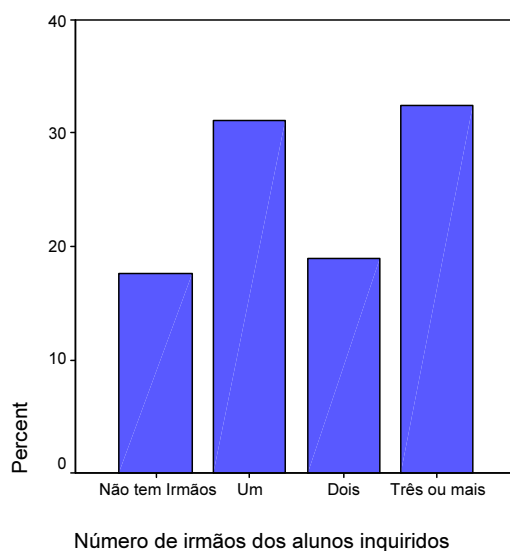
Os alunos das famílias destruídas apresentam, em média, um maior número de agressões do que os alunos com famílias estruturadas.

Gráfico 20 e 21 – Naturalidade dos alunos inquiridos vs Agressões Sofridas e referidas pelos autores



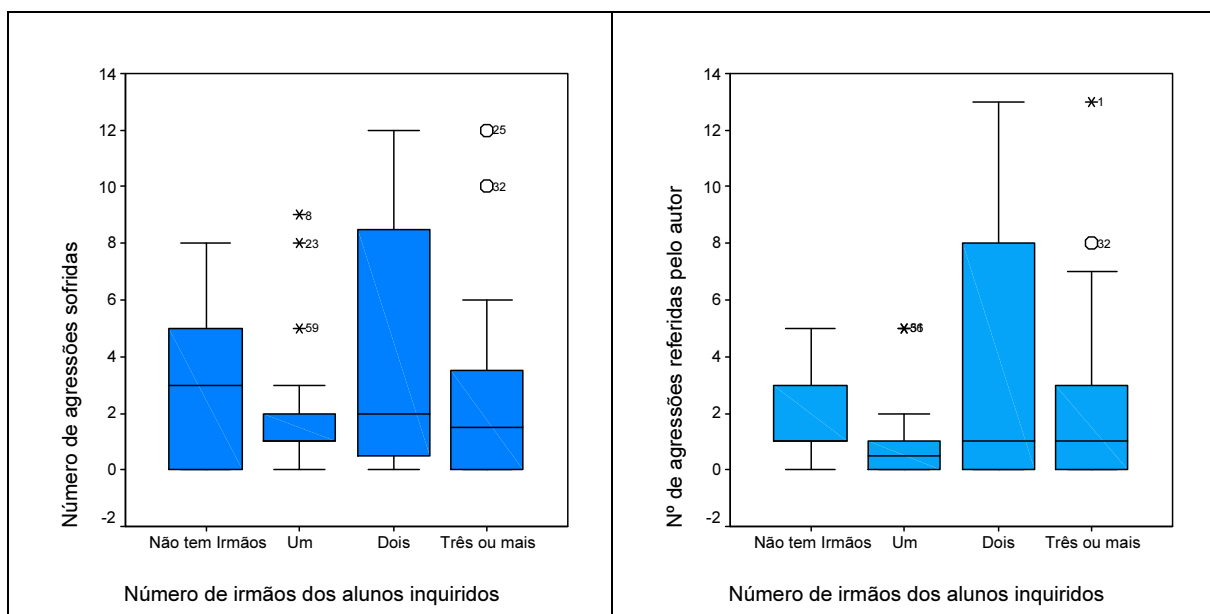
Em média, os alunos de origem africana referem sofrer e ser autores, de maior número de agressões do que os nascidos em Portugal.

Gráfico 22 – Número de Irmãos dos alunos Inquiridos



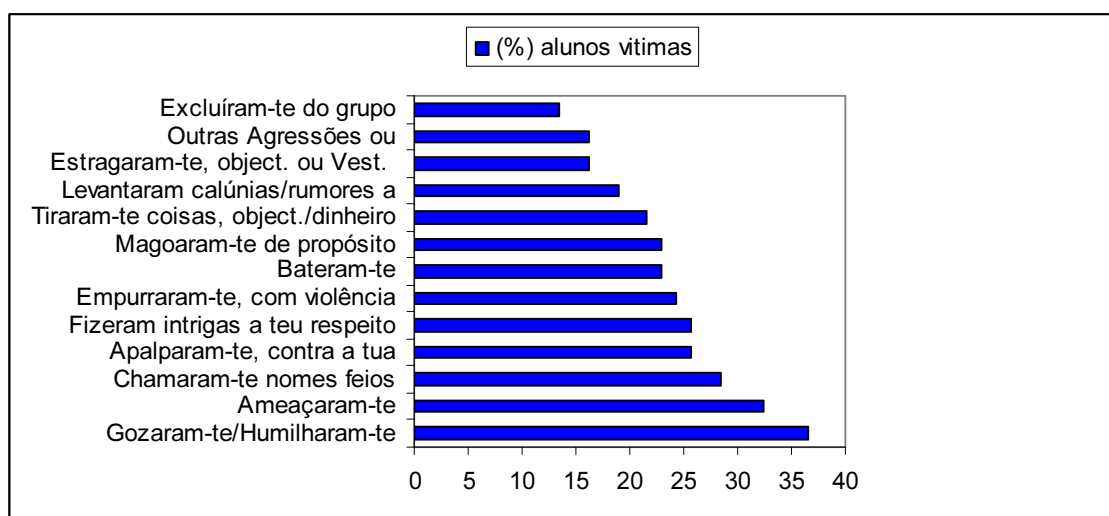
Em relação ao número de irmãos, verificamos que 32% dos alunos têm três ou mais irmãos e 31% tem apenas um irmão.

Gráfico 23 e 24 – Número de irmãos vs agressões referidas pelo autor



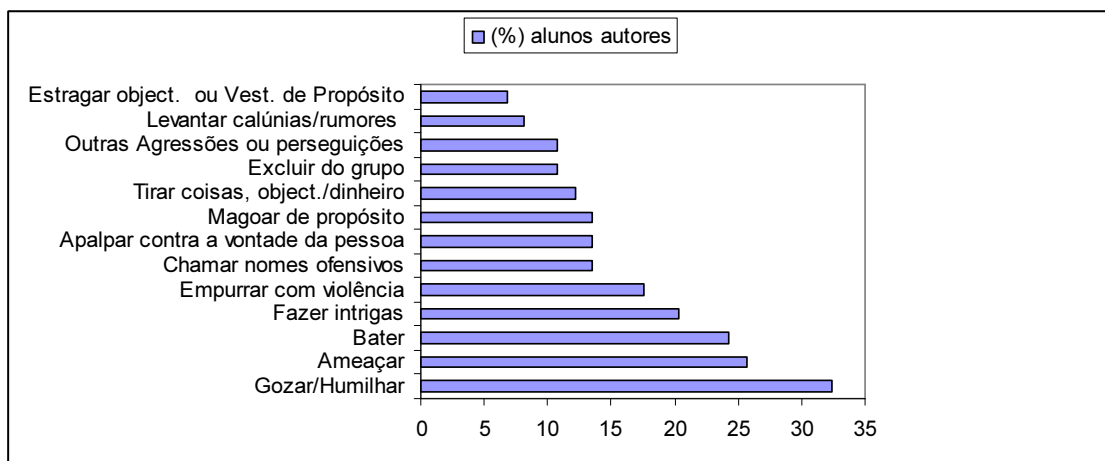
Em relação às agressões sofridas, verifica-se que é o grupo de alunos *sem irmãos* que, em média, se encontram mais expostos a sofrerem agressões. Os alunos que só têm um irmão apresentam-se como sendo aqueles que menos tomam a iniciativa de agredir.

Gráfico 25 – Tipo de agressões assinaladas pelos alunos inquiridos enquanto vítimas



Os tipos de agressões mais assinalados pelas vítimas são: Gozar/humilhar; ameaçar; chamar nomes (referido respectivamente por 36,5%, 32,4% e 28,4% dos alunos inquiridos). O menos referido foi a exclusão do grupo.

Gráfico 26 – Tipo de agressões assinaladas pelos alunos inquiridos enquanto autores



O tipo de agressões mais assinalado pelos agressores é: Gozar/humilhar; ameaçar; bater (referido respectivamente por 32,4%, 25,7% e 24,3% dos alunos inquiridos). O menos referido foi o estragar objectos ou vestuário.

Tabela 1 – Locais onde ocorrem as agressões

TIPOS DE LOCAL	%
RECREIO	28,3
CORREDORES/ESCADAS	17,0
SALA DE AULA	11,3
REFEITÓRIO	11,3
NA RUA DO AGREDIDO	11,3
IMEDIAÇÕES DA ESCOLA	5,7
ESPAÇO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	5,7
OUTRO	5,7
CASA DE BANHO	3,7

Os locais privilegiados para a ocorrência de comportamentos de indisciplina são o recreio (28,3%), e os corredores/escadas (17,0%).

Tabela 2 – Local das Agressões segundo os agressores

TIPOS DE LOCAL	%
RECREIO	40,0
CORREDORES/ESCADAS	17,1
SALA DE AULA	11,4
IMEDIAÇÕES DA ESCOLA	11,4
CASA DE BANHO	7,1
REFEITÓRIO	4,3
ESPAÇO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	4,3
OUTRO	4,3

Os locais indicados pelos agressores são preferencialmente o recreio e os corredores/escadas.

Tabela 3 – Razões para as Agressões

TIPOS	%
REACÇÃO A PROVOCAÇÕES	22,7
BRINCADEIRA	21,2
DEFESA DE OUTROS COLEGAS	18,2
VINGANÇA	18,2
IRRITAÇÃO	15,2
OUTRA	7,6
REVOLTA	6,1
IMPOSIÇÃO AO GRUPO	4,5
MEDO	1,5

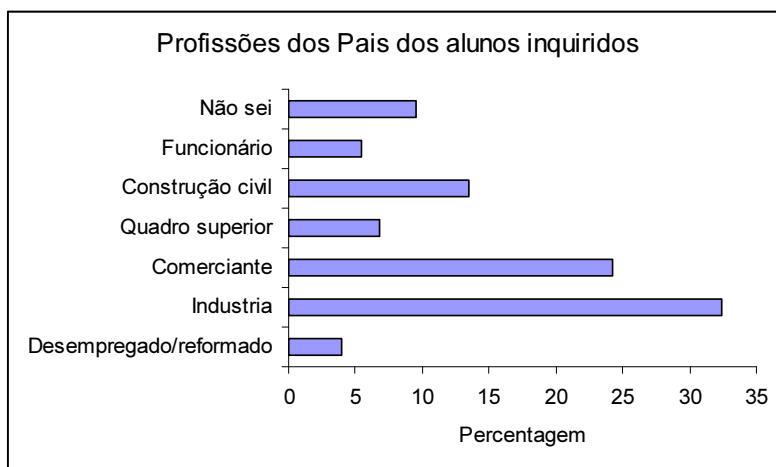
As razões mais apontadas para haver agressões são a reacção a provocações, as brincadeiras, a defesa de outros colegas e a vingança.

Tabela 4 – Habilitações académicas dos Pais dos alunos inquiridos

Habilitações	Percentagem
Não sabe ler nem escrever	4,3
4º ano	17,6
6º ano	9,5
9º ano	23,0
12º ano	18,9
Ensino Superior	10,8
Não sabe	10,8

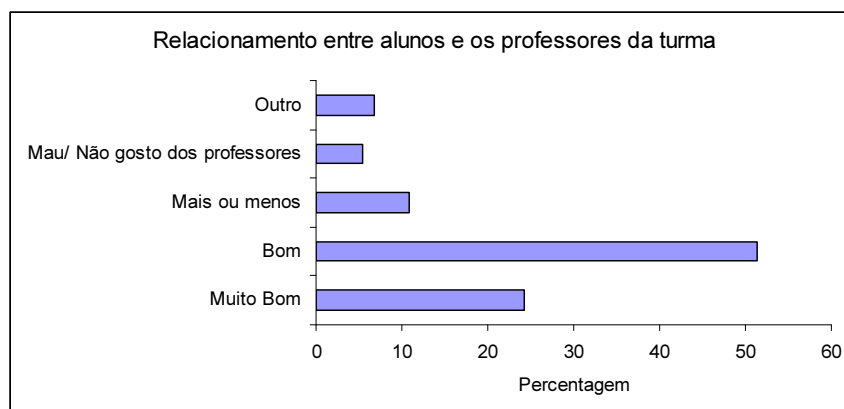
Mais de metade dos pais dos alunos inquiridos tem pelo menos o 9º ano do ensino básico. Contudo 4,3% dos pais não sabe ler e 10,8% dos alunos inquiridos desconhece as habilitações dos seus pais.

Gráfico 27 – Profissões dos pais dos alunos inquiridos



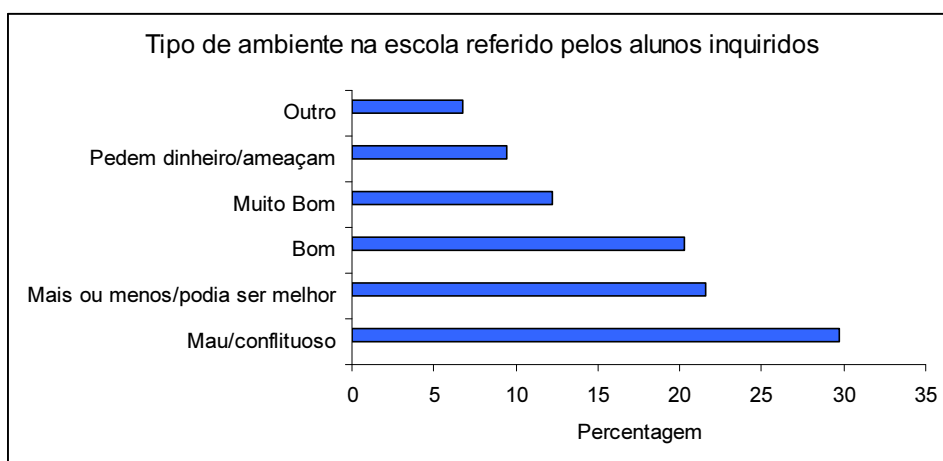
Os pais dos alunos inquiridos trabalham maioritariamente na indústria e no comércio, assumindo alguma relevância ainda a construção civil. Existe um desconhecimento da profissão dos pais por parte de alguns alunos inquiridos.

Gráfico 28 – Relacionamento dos alunos inquiridos com os seus professores



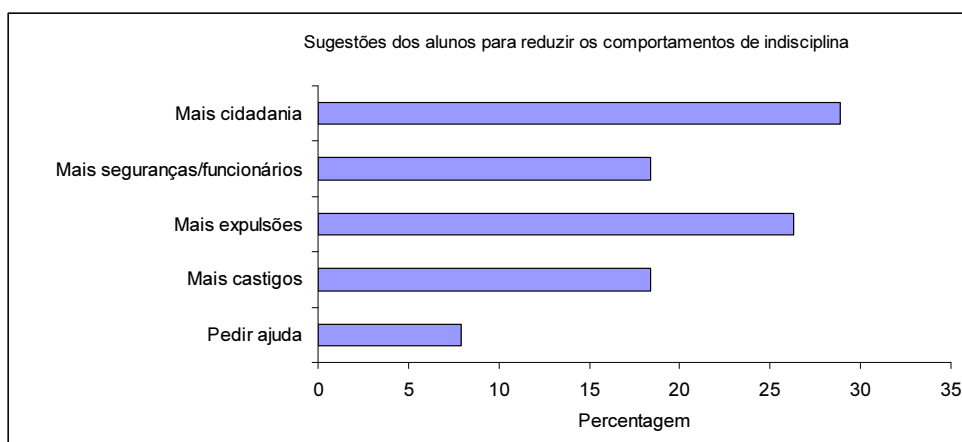
A maioria dos alunos inquiridos considera o relacionamento com os seus professores como Bom ou Muito Bom.

Gráfico 29 – Ambiente da escola referido pelos alunos inquiridos



Cerca de um terço dos alunos inquiridos refere ser o ambiente da escola Bom ou Muito Bom, todavia, cerca de 40% considera o ambiente mau/conflituoso e referem haver alunos que ameaçam colegas para extorquir dinheiro (*Bullying*).

Gráfico 30 – Como melhorar o ambiente da escola referido pelos alunos inquiridos



Os alunos inquiridos referem que a resolução dos comportamentos de indisciplina na escola deverá passar por: expulsões dos alunos causadores de problemas, aumento dos castigos, aumento do número de funcionários do sexo masculino, e, sobretudo, pela prática

de mais cidadania (respeito pelo outro, ajudar os alunos com problemas, falar com os alunos, chamar os pais e haver mais disciplina).

Conclusões

Após termos elaborado este estudo, verificámos que alguns resultados se encontram em consonância com outros estudos já realizados, tanto na Europa, como na América do Norte e que é importante a implicação e responsabilização dos indivíduos, da família e da sociedade para garantir os direitos e deveres dos alunos e das suas famílias, objectivando-se o desenvolvimento de um cidadão democrático e solidário.

As interações familiares inadequadas como, o facilitismo ou a intransigência; a excessiva permissividade; a complacência da opinião pública sobre os comportamentos de indisciplina; o aumento de comportamentos inadequado por parte dos alunos; o envolvimento, por vezes desajustado, dos professores/pais/professores face às necessidades sociais, culturais e individuais das crianças, assim como a inadequação dos conteúdos e programas escolares às especificidades e necessidades dos alunos, bem como a massificação do ensino e a grande quantidade de alunos de outras culturas e com Necessidades Educativas Especiais inseridos em turmas não reduzidas leva a que sejam criadas condições para o aparecimento do desinteresse e indisciplina dos alunos e consequente abandono precoce da escola.

Afigura-se-nos importante o envolvimento e responsabilização das famílias, da escola e da comunidade na criação de condições para o desenvolvimento normal do aluno.

É fundamental entender os contextos em que vivem as crianças e as famílias para se agir sobre a violência e a exclusão social e cultural, implementando políticas sociais e educativas de uma forma coordenada visando promover o bem-estar e a qualidade de vida do indivíduo e das famílias.

Por fim, parece-nos indispensável tanto a formação e sensibilização de todos os participantes no processo educativo, sobretudo ao nível dos docentes e a nível do conhecimento familiar, como também ao nível da execução de políticas e estratégias de operacionalização que considerem as características culturais e sociais das famílias por forma a aumentar o apoio à criança e à família e ainda criar políticas sociais, familiares e educativas que fomentem mais e melhores intervenções parentais, objectivando uma melhor socialização do aluno. O estudo realizado sugere a necessidade de se elaborarem e

implementarem programas de intervenção que deverão, sempre que possível, envolver a comunidade, em particular a família, a formação dos docentes, a organização escolar, as turmas, as práticas pedagógicas, e sobretudo, deverão dirigir-se tanto aos grupos como aos indivíduos pois vários são os indicadores a sugerir que a agressão em contexto escolar é um fenómeno essencialmente de grupo, no qual a condição de vítima e de agressor nem sempre são independentes uma da outra.

Face às conclusões do estudo e incorporando alguma da nossa vivência profissional sugere-se que as escolas com alunos que apresentam rendimento escolar de fraca qualidade e com problemas comportamentais significativos se devem organizar segundo regras claras, coerentes e firmes na sua exigência e na sua aplicação; a gestão deve apresentar uma atitude objectiva e incisiva, mas resultante de negociação entre os órgãos de gestão organizacional; devem existir canais eficientes de circulação da informação e da comunicação entre todos os elementos da Comunidade Educativa, assim como a participação da família na questão (in)disciplinar. Também as escolas devem ser dotadas de alguma autonomia financeira que lhes permita implementar, atempadamente e com mais rigor, as medidas consideradas pelos órgãos de gestão como as mais indicadas visando o sucesso do aluno como pessoa e da escola como organização e espaço de socialização por excelência.

Referências Bibliográficas

- Alberto, I. M. M. (2000). As consequências do abuso sexual infantil: contributo dos estudos longitudinais. *Psychologica*, 24, 119-127.
- Fonseca, A. C.; Taborda Simões, M. C.; Formosinho, M. D.. (2000). Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: v. 34, n. /2/3, p. 323-340.
- Freire, Isabel P., (2001), *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de Doutoramento, texto Policopiado).
- Freire, I., Veiga Simão A. & Ferreira, A., (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico — um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 157-183.
- McCord, J. (2002). Forjar criminosos na família, In Fonseca, A. C. (ed.). *Comportamento. Anti-social e família: novas abordagens*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Moffitt, T. E. e Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, (1, 2 e 3), 65-106.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Patrício, M. F. (1990). *A Escola Cultural: Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa. Texto Editora
- Ramos, N. (2004). *Psicologia clínica e da saúde*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ramos, N. (2007). Interculturalidade, educação e desenvolvimento – o caso das crianças migrantes. In Rosa Bizarro (Org.) *Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Lisboa: Areal Editores.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. 3ª Edição. Coimbra: Editora Almedina

BREVES NOTAS CURRICULARES DOS AUTORES

Maria da Conceição Pereira Ramos

cramos@fep.up.pt

Faculdade de Economia - Universidade do Porto

Rua Dr. Roberto Frias - 4200-464 Porto

- Professora na Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP).
- Doutorada em Ciência Económica - Economia dos Recursos Humanos pela Universidade de Paris I – Sorbonne.
- As áreas de pesquisa e formação a que se tem dedicado incluem a Economia dos Recursos Humanos, Migrações Internacionais, Políticas Sociais, Economia e Sociedade Portuguesa e Integração Europeia.
- Investigadora no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta de Lisboa. Colabora com o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP). Membro do Conselho Científico do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Brasil.
- Responsável na FEP pelas disciplinas de "Economia das Migrações Internacionais" no Mestrado e Doutoramento e de "Economia Portuguesa e Construção Europeia" do Mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social e de "Grandes Diásporas" no Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta, Delegação Norte (Porto).

Ileana Constantinescu

- Professora Titular da Academia de Estudos Económicos de Bucareste, Roménia.
- Doutorada em Filologia pela Universidade de Bucareste (1980)
- Autora de numerosas obras no domínio da linguística teórica e aplicada às línguas estrangeiras e de manuais e dicionários utilizados no ensino de línguas estrangeiras aplicadas em diferentes domínios.

José Coelho Matias

e-mail: zecomat@netcabo.pt

- Doutorando em Ciências da Educação (Universidade Portucalense, Porto).
- Licenciatura em Teologia (Universidade Pontifícia Gregoriana: Roma);
- Licenciatura em Sagrada Escritura (Instituto Pontifício Bíblico: Roma);
- Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Universidade Aberta: Lisboa);
- Mestrado em Relações Interculturais (Universidade Aberta: Lisboa).
- Foi docente do ensino superior em Hong-Kong (China) e Universidade Católica Portuguesa e do ensino básico e secundário em Espanha e Portugal.

Natália Ramos

e- mail: natalia@univ-ab.pt

Universidade Aberta. Rua da Escola Politécnica,147

1269- 001 Lisboa

- Doutorada em Psicologia, pela Universidade René Descartes, Sorbonne, Paris V.
- Professora Associada da Universidade Aberta, Lisboa
- Investigadora no "Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais"- CEMRI, Universidade Aberta
- Directora do Mestrado em "Comunicação em Saúde " da Universidade Aberta.
- Professora das Disciplinas de “Educação Intercultural” e “Comunicação Intercultural” no Mestrado em Relações Interculturais (Univ. Aberta, Lisboa e Porto)
- Autora e co-autora de numerosos trabalhos (artigos, livros e filmes) em revistas nacionais e internacionais nos domínios da Psicologia Clínica e da Saúde, da Psicologia Intercultural, da Psicologia da Educação, da Educação e Comunicação Interculturais e da Antropologia Fílmica

Maria Da Penha De Lima Coutinho.

e-mail: penhalcoutinho@yahoo.com.br.

- Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, Departamento de Psicologia, ministrando disciplinas nos cursos de Graduação e Pós-graduação-Mestrado/Doutorado.
- Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo-USP., com Pós-doutorado pela Universidade Aberta de Lisboa, Portugal;
- Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Psicologia Social, UFPB;
- Coordenadora do Núcleo de Pesquisa: Aspectos Psicossociais de Prevenção e Saúde Coletiva, UFPB.
- Bolsista de Produtividade do CNPq.

Maria Tabita Ferreira dos Santos Rebelo de Almeida

e-mail: 0256250101@netcabo.pt

- Doutoranda em Educação na Universidade Portucalense. Porto
- Mestrado em Comunicação em Saúde, Universidade Aberta
- Pós Graduação em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense
- Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - *Estudos Portugueses e Franceses*, Universidade Aberta,
- Curso de Qualificação em Ciências da Educação, Universidade Aberta
- Diplôme en Lettres (Option Littéraire), Université de Paris Sorbonne – França
- Categoria Profissional – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

Adelino Torres Antunes

e-mail:adelinotorres@gmail.com

- Doutorando em Educação pela Universidade Portucalense, Porto
- Mestrado em Administração e Planificação da Educação – Universidade Portucalense, 2006.
- Categoria Profissional – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
- Experiência Profissional em Cargos de Gestão de Escolas EB 2,3 e Secundárias
- Participação nos Órgãos Sociais da Associação de Pais e Encarregados de Educação de Escola EB 2,3 da Póvoa Santo Adrião