

UNIVERSIDADE ABERTA

DEPARTAMENTO
DE
CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS

DISSERTAÇÃO

**A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA
/
A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO BÁSICO**

VOLUME I

MARIA JUDITE FERREIRA NEVES PONTES

2006

UNIVERSIDADE ABERTA

DEPARTAMENTO
DE
CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS

DISSERTAÇÃO

A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA
/
A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO BÁSICO

Investigação apresentada, para obtenção do grau de
mestre, por
Maria Judite Ferreira Neves Pontes,
Sob a orientação da Doutora
Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira

Lisboa, Outubro de 2006

UNIVERSIDADE ABERTA
DEPARTAMENTO
DE
CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS

**A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA
/
A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO BÁSICO**

Trabalho de Investigação apresentado pela Licenciada

Maria Judite Ferreira Neves Pontes

Orientação da Doutora

Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira

Outubro de 2006

DEDICATÓRIA

DEDICO ESTE TRABALHO A TODAS AS CRIANÇAS, PRINCIPALMENTE AS QUE SOFREM E VÊEM ADIADO O SEU DIREITO DE SER CRIANÇA MAS, MESMO ASSIM, NÃO DEIXAM DE SORRIR E FAZER-NOS ACREDITAR QUE VALE A PENA TER FÉ NO FUTURO.

Agradecimentos

Agradeço a realização deste trabalho:

À minha orientadora, Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira, pela sua disponibilidade constante na orientação metodológica, pela sua colaboração e pelo seu incentivo na conclusão deste trabalho.

À Doutora Rosário Ramos, professora na Universidade Aberta, pela sua ajuda no tratamento de dados.

Ao Doutor José Luís Borges, professor do ensino secundário em Lisboa, pela sua ajuda técnica.

À colega Isabel Rodrigues, pela sua pronta disponibilidade no apoio prestado na área de Inglês.

À minha sobrinha Graciete Nunes pela colaboração na área de Francês.

À minha filha Eunice e ao seu companheiro Marco, pela ajuda técnica em questões específicas, na área da informática.

Ao meu marido Jorge, pelo apoio prestado nas muitas deslocações às diferentes escolas e à Universidade Aberta.

Aos órgãos directivos das escolas envolvidas neste estudo.

A todos os professores e alunos que tornaram possível este trabalho de investigação.

A todos agradeço a colaboração recebida.

RESUMO

A grande diversidade étnico-cultural presente na sociedade Portuguesa actual, com evidentes reflexos na nossa escola, constituiu o motivo para a formulação da questão de partida **“Perante a diversidade étnico – cultural existente na escola, como são vividas as relações interétnicas e que acções e estratégias são implementadas, de modo a responder às necessidades impostas por esta realidade?”**

Ao longo da Fundamentação Teórica foram abordados temas como as migrações, a diversidade étnico-cultural, a integração das minorias, a educação intercultural e a formação dos professores.

A diversidade étnica na escola e a integração, social e escolar, das minorias étnicas, quer por parte da escola/professores, quer por parte do Ministério da Educação, foi o centro deste estudo.

Em relação à metodologia, começámos a investigação deste estudo com entrevistas exploratórias, a alunos e professores dos três ciclos do Ensino Básico, que nos permitiram recolher informação sobre as temáticas referidas. A análise de conteúdo feita às entrevistas evidenciou os indicadores necessários à elaboração dos questionários.

Os questionários foram aplicados em duas escolas, a todos os professores dessas escolas e a três turmas de cada ciclo do Ensino Básico.

Após a análise feita aos resultados obtidos através dos questionários tiraram-se algumas conclusões, quer em relação aos alunos quer em relação aos professores.

Em relação aos alunos, podemos dizer que não foram detectados problemas no relacionamento interétnico. Estes manifestaram vontade de conhecer mais

sobre as diferentes culturas étnicas, fazer mais actividades multiculturais na escola.

Em relação aos professores, os dados obtidos revelam que os professores enfrentam algumas dificuldades na sua vida profissional. Têm dificuldades em trabalhar com a diversidade étnico-cultural presente na escola e sentem que o Ministério da Educação não tem tratado suficientemente esta questão. Na Formação Inicial, os professores não são preparados para a multiculturalidade que temos hoje nas escolas e a Formação Contínua não tem respondido às necessidades dos professores nesta área.

No geral, quer pelos dados obtidos quer pelo contacto com as pessoas aquando da aplicação dos instrumentos de pesquisa, as questões da multiculturalidade, da Educação Intercultural, iniciativas realizadas ou projectadas pelo Ministério da Educação, nesta área, não são do conhecimento da maioria da população escolar.

ABSTRACT

The great ethnic-cultural diversity present in the Portuguese modern society, with clear reflexes in our school, constitutes the reason for the formulation of the departure issue **"Before the existent ethnic-cultural diversity in the school how are inter-ethnic relations felt and which actions and strategies are implemented, in way to answer to the needs imposed by this reality?"**

Along the theoretical grounding, themes as migrations, ethnic-cultural diversity, the integration of ethnic minorities, intercultural education and teacher training were approached.

The ethnic diversity in the school and the social and school integration of the ethnic minorities, by the school/teachers or by the Ministry of Education, was the main issue of this study.

As for the methodology, we started the investigation with exploratory interviews to students and teachers from the three Portuguese Basic Teaching stages which allowed us to get information on the referred themes. The content analysis made to the interviews evidenced the indicators necessary to the elaboration of the questionnaires.

The questionnaires were applied in two schools, to all the teachers and to three classes, one from each of the Basic Teaching stages.

After the analysis done to the results obtained to the questionnaires, some conclusions were withdrawn both from the students' side and the teachers' side.

In relation to the students, we can say that no problems were detected regarding the inter-ethnic relationships. They showed will of knowing more about different ethnic cultures and have more multicultural activities in the school.

In relation to teachers, the information obtained revealed that they face some difficulties in their professional lives. They show difficulties in working with ethnic-cultural diversity and feel that Ministry of Education has not been treating this subject properly. In Teacher Training teachers are not prepared

for multicultural schools and the Teacher Development has not been answering the teachers' needs in this area.

Overall, both from the obtained information and from the contact with people during the application of the research instruments, issues related to multiculturalism, intercultural education, planned and accomplished initiatives by the Ministry of Education in this area are not of the knowledge of most of the school population.

RÉSUMÉ

La grande diversité ethnique et culturelle présente dans la société portugaise actuelle, avec évidents réflexes dans notre école, a constitué la raison pour la formulation de la question de départ **"Devant la diversité ethnique et culturelle existante dans l'école, comme sont vécues les relations interethniques et que des actions et des stratégies sont mises en oeuvre, pour répondre aux nécessités imposées par cette réalité?"**

Au long de l'approche théorique ont été abordés sujets comme les migrations, la diversité ethnique et culturelle, l'intégration des minorités, l'éducation interculturelle et la formation des enseignants.

La diversité ethnique dans une école et l'intégration sociale et scolaire des minorités ethniques, soit de la part de l'école/enseignants, soit de la part du Ministère de l'Éducation, a été le centre de cette étude.

Concernant la méthodologie, nous avons commencé notre recherche par des entrevues exploratoires, à des élèves et à des enseignants des trois cycles de l'Enseignement Basique, que nous ont permis de rassembler des informations sur les thématiques rapportées. L'analyse de contenu faite aux entrevues a mis en évidence les indicateurs nécessaires à l'élaboration des questionnaires.

Les questionnaires ont été appliqués dans deux écoles, à la totalité des enseignants de ces écoles et à trois classes de chaque cycle de l'Enseignement Basique.

Après l'analyse faite aux résultats obtenus à travers les questionnaires nous sommes arrivés à quelques conclusions, soit concernant les élèves soit concernant les enseignants.

Concernant les élèves, nous pouvons dire que n'ont pas été détectés des problèmes interethniques dans les relations. Ceux-ci ont montré une volonté de connaître plus sur les différentes cultures ethniques, et de faire plus d'activités multiculturelles dans l'école.

Concernant les enseignants, les données obtenues révèlent que les enseignants affrontent à quelques difficultés dans leur vie professionnelle. Ils ont des difficultés de travailler avec la diversité ethnique et culturelle présente

dans l'école et sentent que le Ministère de l'Éducation n'a pas traité suffisamment cette question. Dans la Formation Initiale les enseignants ne sont pas préparés pour la diversité multiculturelle que nous avons aujourd'hui dans les écoles et la Formation Continue n'a pas répondu aux nécessités des enseignants dans ce secteur.

Dans le général, soit par les données obtenues soit par le contact avec les personnes lors de l'application des instruments de recherche, les questions de la diversité multiculturelle, de l'Éducation Interculturelle, initiatives réalisées ou projetées par le Ministère de l'Éducation, dans ce secteur, ne sont pas de la connaissance de la majorité de la population scolaire.

Índice Sumário

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	IV
RÉSUMÉ.....	VI
ÍNDICE SUMÁRIO	VIII
ÍNDICE DE QUADROS	XII
PARTE I.....	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	1
INTRODUÇÃO	1
1. OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO.....	3
1.1. PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	3
2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	4
3. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	5
4. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	6
CAPÍTULO I	9
GLOBALIZAÇÃO, SOCIEDADE E MIGRAÇÕES.....	9
1. GLOBALIZAÇÃO E SOCIEDADE	9
1.1. CONCEITO DE GLOBALIZAÇÃO	9
1.2. GLOBALIZAÇÃO SOCIAL	10
1.3. GLOBALIZAÇÃO CULTURAL	10
1.4. ALGUNS RISCOS/CONSEQUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO	13
1.5. MEDIDAS NECESSÁRIAS NUM PLANETA EM CRISE	14
2. MIGRAÇÕES	15
3. RAVENSTEIN E AS “LEIS DA MIGRAÇÃO”	18
4. OS MIGRANTES NA SOCIEDADE RECEPTORA	21
4.1. MODELOS DE “INTEGRAÇÃO”.....	21
4.2. O ANGLO-CONFORMISMO.....	21
4.3. O MELTING-POT.....	22
5. OS DIREITOS DOS IMIGRANTES	23
6. RESUMO.....	25
CAPÍTULO II.....	26
PORTUGAL E AS MIGRAÇÕES.....	26
1. MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS EM PORTUGAL	26
1.1. “PORTUGAL EMIGRANTE”	26
1.2. “PORTUGAL IMIGRANTE”	27
2. OS IMIGRANTES E A LÍNGUA.....	32
2.1. O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	33

3. POLÍTICAS DE IMIGRAÇÃO.....	34
3.1. DIREITOS DOS IMIGRANTES	37
4. RESUMO.....	39
CAPÍTULO III	41
DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL – AS MINORIAS ÉTNICAS	41
1. A CULTURA.....	41
1.1. DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CULTURA.....	42
1.2. IDENTIDADE CULTURAL	45
1.3. CULTURA POPULAR.....	45
1.4. A CRIANÇA E A CULTURA.....	46
1.5. DIVERSIDADE CULTURAL.....	50
2. A LÍNGUA.....	51
2.1. DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA UM PATRIMÓNIO EM EXTINÇÃO	51
2.2. A CRIANÇA E A LÍNGUA	52
2.3. O BILINGUISMO.....	53
2.4. EDUCAÇÃO BILINGUE	54
3. MINORIAS ÉTNICAS.....	56
3.1. MINORIA	56
3.2. ETNIA.....	59
3.3. MINORIA ÉTNICA	59
3.4. IDENTIDADE ÉTNICA	60
3.5. RELAÇÕES INTERÉTNICAS	61
3.6. DIREITOS DAS MINORIAS ÉTNICAS.....	62
4. EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	63
5. RESUMO.....	64
CAPÍTULO IV.....	66
A ESCOLA MULTICULTURAL	66
1. PORTUGAL MULTICULTURAL	66
2. A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ENSINO BÁSICO	67
3. A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA	68
3.1. A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA SALA DE AULA	69
4. AS MINORIAS E A ESCOLA.....	71
4.1. O SUCESSO/INSUCESSO ESCOLAR DAS MINORIAS	71
5. RESUMO.....	72
CAPÍTULO V	74
EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL.....	74
1. OS PROFESSORES E A MULTICULTURALIDADE	74
2. MODELOS DE POLÍTICA MULTICULTURAL	76
2.1. O MODELO ASSIMILACIONISTA.....	76
2.2. O MODELO INTEGRACIONISTA	77
2.3. O MODELO PLURALISTA	77
3. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL.....	78
4. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	81
5. O PROJECTO EDUCATIVO	84
5.1. PROJECTO.....	84

5.2.	O PROJECTO EDUCATIVO	84
5.3.	TIPOS DE PROJECTO EDUCATIVO.....	87
6.	A QUESTÃO CURRICULAR.....	87
7.	O CURRÍCULO E A MULTICULTURALIDADE.....	89
8.	PEDAGOGIA MULTICULTURAL E PEDAGOGIA INTERCULTURAL	91
9.	BANKS E A MULTICULTURALIDADE.....	92
10.	VERNE E AS CATEGORIAS DOS PROGRAMAS MULTICULTURAIS	94
11.	RESUMO	95
	CAPÍTULO VI.....	96
	INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS.....	96
1.	O PROJECTO “A ESCOLA NA DIMENSÃO INTERCULTURAL” (PEDI).....	96
2.	O “PROJECTO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL” (PREDI)	99
3.	O COMBATE AO INSUCESSO	101
4.	POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR	102
4.1.	O ACIME	102
4.2.	O RENDIMENTO MÍNIMO GARANTIDO (RMG)	103
4.3.	A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA NÃO MATERNA.....	104
5.	RESUMO.....	105
	CAPÍTULO VII.....	107
	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	107
1.	A FORMAÇÃO INICIAL.....	107
1.1.	A FORMAÇÃO INICIAL.....	107
1.2.	A FORMAÇÃO INICIAL E A MULTICULTURALIDADE.....	109
2.	A FORMAÇÃO CONTÍNUA	110
3.	O REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	111
3.1.	ÁREAS DE FORMAÇÃO.....	112
3.2.	OBJECTIVOS	112
4.	RESUMO.....	113
	PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	114
1.	INTRODUÇÃO.....	114
2.	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	114
2.1.	OBJECTIVOS DO ESTUDO	114
2.2.	CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO	115
2.3.	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	115
2.3.1.	<i>Caracterização da Escola do 1º Ciclo - A</i>	<i>115</i>
2.3.1.1	Nome: EB1 - A.....	115
2.3.1.2	Nível de ensino: 1º Ciclo do Ensino Básico.....	115
2.3.1.3	Localização Geográfica	115
2.3.1.4	Caracterização Física Da Escola.....	116
2.3.1.5	Caracterização Da Comunidade/Encarregados De Educação.....	116
2.3.1.6	Caracterização Da População Escolar.....	116
2.3.1.6.1	Professores:.....	116
2.3.1.6.2	Alunos:.....	117
2.3.1.6.3	Auxiliares de Acção Educativa.....	118
2.3.2.	<i>Caracterização da Escola do 2º e 3º Ciclo – B</i>	<i>119</i>
2.3.2.1	Nome: Escola Básica 2,3 – B.....	119
2.3.2.2	Nível de ensino: 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.....	119
2.3.2.3	Localização geográfica:.....	119

2.3.2.4	Caracterização física	120
2.3.2.5	Descrição identitária	120
2.3.2.6	Caracterização da comunidade/encarregados de educação.....	120
2.3.2.7	Caracterização Pedagógico-administrativa da escola	120
2.3.2.8	Caracterização da população escolar	120
2.3.2.8.1	Professores.....	120
2.3.2.8.2	Alunos.....	121
2.3.2.8.3	Auxiliares de Acção Educativa.....	122
3.	TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO	123
3.1.	A ENTREVISTA EXPLORATÓRIA	123
3.1.1.	<i>Tipo de Entrevista Seleccionada.....</i>	<i>124</i>
3.1.2.	<i>Análise de Conteúdo da Entrevista Exploratória</i>	<i>124</i>
3.2.	O PRÉ-QUESTIONÁRIO	125
3.2.1.	<i>O Pré-questionário.....</i>	<i>125</i>
3.2.2.	<i>Análise dos Pré-Questionários.....</i>	<i>125</i>
3.3.	O QUESTIONÁRIO.....	125
	PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	127
1.	ANÁLISE DOS DADOS.....	127
1.1.	O 1º CICLO	127
1.1.1.	<i>Alunos do 1ºCiclo</i>	<i>127</i>
1.1.2.	<i>Professores 1ºCiclo.....</i>	<i>129</i>
1.2.	O 2º E 3º CICLOS.....	132
1.2.1.	<i>Alunos do 2º Ciclo</i>	<i>132</i>
1.2.2.	<i>Alunos do 3º Ciclo</i>	<i>134</i>
1.2.3.	<i>Profesores do 2º e 3º Ciclos.....</i>	<i>136</i>
2.	CONCLUSÕES.....	139
2.1.	DESENVOLVIMENTOS FUTUROS	140
2.2.	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	141
3.	BIBLIOGRAFIA.....	142
3.1.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
3.2.	BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA	145
	ANEXOS	155

Índice de Quadros

QUADRO 1 – IMIGRANTES EM PORTUGAL.....	30
QUADRO 2 – IMIGRANTES EM PORTUGAL POR DISTRITO.....	31
QUADRO 3 – A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL DOS ALUNOS	117
QUADRO 4 – NÚMERO DE ALUNOS POR ANO DE ESCOLARIDADE E GÉNERO.	118
QUADRO 5 – NÚMERO DE TURMAS	118
QUADRO 6 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS.....	118
QUADRO 7 – TEMPO DE SERVIÇO	119
QUADRO 8 – DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL DOS ALUNOS.....	121
QUADRO 9 – ALUNOS POR ANOS DE ESCOLARIDADE E GÉNERO.....	121
QUADRO 10 – NÚMERO DE TURMAS POR ANOS DE ESCOLARIDADE	122
QUADRO 11 – NÚMERO DE TURMAS EM CADA CICLO.	122
QUADRO 12 – AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA POR GÉNERO.....	122
QUADRO 13 – IDADE DOS AUXILIARES.	123

PARTE I

Fundamentação Teórica

Introdução

Vivemos numa nova era que exige de todos nós, sobre vários aspectos, uma constante adaptação e aprendizagem.

Na era da globalização em que podemos visitar o mundo sem sair de casa, as fronteiras dos países são apenas administrativas, a maioria das pessoas pode escolher o local da Terra onde quer morar, proporcionando o aumento do número de casais de diferentes nacionalidades. Esta Aldeia Global¹ que é a Terra, em breve será o lar da Família Global Multiétnica e Multinacional.

As sociedades actuais fazem lembrar jardins na Primavera, tanto são “humanamente coloridas e diversificadas”.

Tendo como propósito perceber as dinâmicas sociais, principalmente as migrações, que dão origem à diversidade étnico-cultural na sociedade e nas nossas escolas, de que modo é que essas crianças estão a ser integradas no nosso Sistema Educativo, quer pelas escolas quer pelo Ministério da Educação, surgiu a questão que deu origem ao tema desta investigação “*A Diversidade Étnico-Cultural na Escola – A Educação Intercultural no Ensino Básico*”.

¹ Embora a designação “aldeia global” esteja ligada a McLuhan pensa-se que apareceu pela primeira vez no livro “*América and the Cosmic Mano*” da autoria de Percy Wyndham Lewis (1882-1957) onde este autor dizia que a designação de “Estados Unidos” era errada, numa altura em que “o mundo se tornou uma grande **aldeia global**, com linhas de telefone estendidas de um extremo ao outro e o transporte aéreo é rápido e seguro” os Estados Unidos tornaram-se a União Americana.

McLuhan (1911-1980) um autor pouco convencional, defendia que os meios electrónicos têm mais poder por si do que por aquilo que transmitem, alertando para a necessidade de nos precavermos contra as mudanças trazidas pelos media nas civilizações contemporâneas, onde todos se comunicam e o espaço e o tempo ganharam novas dimensões transformando a Terra numa Aldeia Global. É de referir que quando MacLuhan, em 1967 delineou as suas teorias, a Internet ainda não existia. (www.aldeiaglobal.com.pt)

As nossas escolas são o espelho do que passa na sociedade. A diversidade étnico-cultural na escola é uma realidade, em sentido crescente, que exige alterações a vários níveis.

Uma das coisas que não se alterou ao longo dos tempos é o facto de nunca terem existido turmas homogéneas nas nossas escolas.

Por mais aproximada que seja a resposta académica aos conteúdos, cada aluno é portador de uma “bagagem” biológica e cultural, que o torna único.

Um dos principais problemas que afectam as nossas escolas é o insucesso escolar, atingindo tanto os alunos da maioria como os das minorias, onde se destaca, com maior taxa de insucesso a minoria cigana.

As dificuldades de integração são muitas vezes apontadas como responsáveis pelas elevadas taxas de insucesso escolar nas minorias o que, no caso da minoria cigana, não justifica esta teoria visto que esta minoria é das primeiras a existir na sociedade portuguesa.

Para que seja viável uma educação para todos, é necessário, em primeiro lugar, que os professores tomem consciência desta nova realidade e se proponham redireccionar as suas práticas pedagógicas.

A escola, através do Projecto Educativo, pode implementar estratégias com vista a uma educação intercultural.

Na primeira parte deste trabalho, correspondente à fundamentação teórica, são abordados temas que, tentando seguir uma lógica sequencial, começam com a mobilidade populacional, através das migrações, que por sua vez origina sociedades multiétnicas que exigem, das sociedades e dos governos dos países de acolhimento, medidas ao nível do trabalho, da saúde, da educação, destinadas à integração das populações migrantes.

Fazem parte deste estudo duas escolas, uma do 1º Ciclo e outra de 2º e 3º Ciclos, abrangendo os nove anos de Ensino Básico, obrigatório.

A metodologia adoptada partiu da realização de entrevistas exploratórias, a professores e alunos, com o objectivo de recolher informação suficiente acerca da temática em estudo, que, depois de feita a respectiva análise de conteúdo, permitiu encontrar os indicadores necessários para a elaboração do pré-questionário. Depois de aplicado o pré-questionário, a professores e alunos, foi feita uma análise dos resultados obtidos, o que levou à

reformulação de alguns itens e à construção do instrumento final de recolha de dados que é o questionário.

O questionário para os alunos foi aplicado a três turmas de cada ciclo do Ensino Básico, num total de nove turmas.

Os questionários para os professores foram aplicados a todos os professores das duas escolas envolvidas no estudo.

1. Objecto de Investigação

1.1. Problema da Investigação

O problema que deu origem a esta investigação abrange a diversidade étnico-cultural na escola e quais as estratégias para trabalhar escolarmente com esta diversidade. Este problema pode ser traduzido na seguinte pergunta de partida:

“Perante a diversidade étnico – cultural existente na escola, como são vividas as relações interétnicas e que acções e estratégias são implementadas, de modo a responder às necessidades impostas por esta realidade?”

O centro de estudo desta investigação tem como objectivo identificar a diversidade étnico – cultural na escola básica de hoje e de que forma é desenvolvida, ou não, uma prática pedagógica atendendo a essa diversidade e às políticas educativas multiculturais existentes.

O número de alunos estrangeiros e de alunos pertencentes a minorias étnicas, nas nossas escolas, está a crescer todos os dias. Uma grande parte destes alunos não conhece a Língua Portuguesa.

As escolas, através do Decreto - Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, têm a possibilidade de organizar as suas actividades lectivas, de modo a contemplar a diversidade de toda a sua população escolar.

Outra questão importante nesta área é a formação dos professores.

Os professores com mais anos de serviço fizeram os seus cursos numa altura em que não se punha esta questão da diversidade étnica na escola, ou

pelo menos com esta dimensão. Terá a formação contínua dado resposta a possíveis dificuldades destes professores?

Os professores formados mais recentemente terão sido preparados para uma escola multicultural?

Na escola encontram-se minorias étnicas e maioria.

Saber como se relacionam, que sentimentos vivem, uns e outros, pode dar-nos, de certa forma, uma ideia sobre a integração, ou não, destes alunos nas nossas escolas.

2. Questões de Investigação

A partir da pergunta de partida foram formuladas questões de investigação que se situam em diferentes áreas:

Apuramento da situação actual

Qual a realidade vivida pela escola em relação à composição étnico-cultural da população escolar?

Há dificuldades resultantes desta diversidade?

De que forma a comunidade educativa vive a multiculturalidade?

Identificação das dificuldades existentes

Quais as dificuldades na integração dos alunos pertencentes a diferentes grupos étnicos, principalmente os que chegam à escola sem falar a Língua Portuguesa?

Que dificuldades encontram os alunos, pertencentes às minorias, na sua vida escolar?

Como é que os alunos, pertencentes às diferentes minorias, se relacionam entre si e com a maioria?

A atitude da escola face à multiculturalidade

A escola, através do seu Projecto Educativo, e do seu Plano Anual de Actividades, está atenta às especificidades dos alunos pertencentes às minorias étnico – culturais?

Como vê a escola a diversidade étnico – cultural dos seus alunos, quer no que diz respeito ao desempenho curricular quer extracurricular?

No caso de existirem conflitos, com origem na diversidade étnica, como são resolvidos pela escola?

Conhecimento das políticas multiculturais existentes

Até que ponto os professores estão sensibilizados para a legislação existente sobre multiculturalidade e como desenvolvem a sua prática pedagógica, atendendo à diversidade étnico – cultural que têm nas turmas?

A formação dos professores

Qual a organização dos cursos de professores nas Escolas Superiores de Educação e Universidades; públicas e particulares?

Qual é a formação inicial dos professores e como se adaptam à diversidade étnico - cultural das suas turmas?

Que formação contínua existe nesta área e qual o empenho dos professores na sua frequência, com vista a uma melhor integração dos seus alunos, pertencentes a minorias étnico – culturais?

Actuação do Sistema Educativo

Existe empenhamento, da parte do Ministério da Educação, na integração plena destes alunos nas nossas escolas?

Que medidas já foram implementadas e quais os resultados obtidos?

Sendo uma realidade o número crescente de alunos pertencentes a minorias étnico - culturais a entrarem nas nossas escolas, que medidas estão projectadas, no âmbito da Educação Intercultural?

3. Justificação do Estudo

A globalização é um fenómeno que tem vindo a afectar, de diferentes formas, quase todas as sociedades. As facilidades de comunicação entre os povos tem vindo a transformar, de forma bastante acentuada e plural, as sociedades envolvidas neste processo.

As migrações, facto que ganhou nova intensidade nos nossos dias, o reagrupamento familiar, levam, em cada instante, famílias inteiras para longe do seu “berço”.

A nossa sociedade actual é composta por uma diversidade étnica e cultural que já não é só de adultos imigrantes, é de toda a família, incluindo as crianças.

Hoje é quase impossível encontrar uma escola pública que não tenha alunos estrangeiros ou pertencentes às minorias étnicas.

Hoje, perante uma população escolar multicultural, presente nas nossas escolas, em cada sala, torna-se evidente a necessidade de estudar esta temática, numa tentativa de compreender melhor esta realidade e poder vislumbrar medidas a adoptar que possam melhorar, de alguma forma, a acção educativa e o clima organizacional da escola.

Tudo indica que a multiculturalidade tende a aumentar, em diversidade e em número.

Estão as escolas Portuguesas preparadas para este facto?

Estão os professores sensibilizados para esta realidade, que implica novas estratégias e saberes?

São questões como estas, actuais e importantes, que tornam pertinente este estudo.

4. Organização do Estudo

Este trabalho que tem como objectivo compreender de que forma a significativa diversidade étnica existente hoje nas nossas escolas está a ser integrada pelos diferentes agentes educativos.

Este estudo está organizado em três partes: Parte I – Fundamentação Teórica; Parte II – Estudo Empírico; Parte III – Apresentação e Análise dos dados.

A Parte I compreende sete capítulos: Capítulo I – Globalização, Sociedade e Migrações; Capítulo II – Portugal e as Migrações; Capítulo III – Diversidade Étnico-cultural; Capítulo IV – A Escola Multicultural; Capítulo V – Educação Multi/Intercultural; Capítulo VI – Iniciativas Governamentais; Capítulo VII – A Formação de Professores.

No Capítulo I abordou-se a questão da globalização e suas influências nas sociedades actuais, ao nível social, cultural, económico e político.

As migrações, facilitadas pela globalização trazem novas questões aos Estados-nações como a integração dos imigrantes nas sociedades receptoras. Os modelos de integração fazem parte deste capítulo.

O Capítulo II é dedicado aos movimentos migratórios em Portugal e a algumas questões adjacentes a este fenómeno como: o domínio da língua, os direitos dos imigrantes e as políticas de imigração em Portugal.

O Capítulo III compreende questões relacionadas com a diversidade étnico-cultural como: a cultura, a diversidade linguística, o bilinguismo, a educação bilingue, as minorias étnicas, as relações interétnicas, direitos das minorias e educação para todos.

É no Capítulo IV que se encontra abordada a questão da diversidade étnica na sociedade portuguesa, na escola, no geral, e no Ensino Básico em particular, uma vez que essa é a população-alvo da nossa investigação. As minorias e a escola, o seu sucesso/insucesso, fazem parte deste capítulo.

No Capítulo V foi tratada a questão da multiculturalidade: os professores perante a multiculturalidade, a educação multi/intercultural, modelos de política multicultural, o Projecto educativo, a questão curricular, a pedagogia multicultural e intercultural, Banks e Verne e a educação multicultural.

O Capítulo VI foi dedicado às iniciativas governamentais implementadas com o objectivo de resolver as questões da multiculturalidade nas escolas, principalmente a partir da década de 80. São tratadas algumas iniciativas importantes como: os projectos PEDI e PREDI, a criação dos TEIP, o ACIME, e o RMG.

O Capítulo VII tem como temática a formação dos professores. É abordada a formação inicial, antes e depois da revolução de Abril. Em relação à formação contínua, foi referido o documento “O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores”, que regulamenta toda a formação contínua.

A Parte II, relativa ao Estudo Empírico, apresenta os procedimentos seguidos com vista a responder às questões de investigação.

São caracterizadas duas escolas do Ensino Básico, respectivamente uma do 1º Ciclo e uma do 2º e 3º Ciclos, onde se realizou a recolha dos dados.

São descritas as técnicas de investigação e os procedimentos utilizados.

Na Parte III são apresentados os dados, a análise dos mesmos e as conclusões a que nos conduziram.

Nesta parte está incluída a bibliografia.

Os anexos encontram-se no volume II deste trabalho.

CAPÍTULO I

Globalização, Sociedade e Migrações

1. Globalização e Sociedade

1.1. Conceito de Globalização

É a partir do período da 2ª Guerra Mundial que se pode considerar, de forma dialéctica, o ponto de partida para o projecto de globalização, que para além do económico, abrange as áreas: política, social e cultural.

A globalização é o resultado de um processo natural de evolução, associado a uma aceleração no tempo, para a chegada a uma total interdependência da humanidade.

Globalização para uns, mundialização para outros, para todos é um processo complexo, vertiginoso, que atinge os vários aspectos da vida da humanidade onde impera o poder económico. Economia e poder constituem a união de força nas relações internacionais.

Alguns autores defendem como mais adequada a expressão *mundialização do capital* ao invés de *globalização*, uma vez que o primeiro traduz a capacidade estratégica do grande grupo oligopolista em adoptar medidas estratégicas globais em relação aos mercados.

Outros, procuram precisar o termo *globalização*, distinguindo-o de *internacionalização*, por este último traduzir uma ampliação das transacções com o exterior, enquanto que o primeiro significa integração progressiva de cada economia na formação de um mercado mundial.

Giddens define globalização como sendo “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos

locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (Giddens, 1990:64 in Santos, 2001).

1.2. Globalização social

As sociedades em geral atravessam uma fase em que são usadas várias designações para a caracterizar: sociedade global, globalização cultural, glocalização, sociedade do conhecimento e da informação, etc.

A desterritorialização permite a livre deslocação dos trabalhadores, promovendo as migrações em todas as direcções.

O capitalismo não se compadece com necessidades e põe de lado todos os que não se submetem à sua lógica. Os sectores de pequena produção são paulatinamente neutralizados.

O aumento do desemprego e a generalização do emprego precário, entre outras, são as causas das crescentes desigualdades sociais. Existe uma proliferação de oportunidades de emprego que não oferecem garantias de estabilidade, salário e condições de trabalho. A vida social e familiar dos trabalhadores é afectada.

De acordo com os cépticos “a globalização é uma ideia posta a correr pelos adeptos da liberalização do comércio que querem destruir os sistemas de segurança social e diminuir os gastos públicos” (Giddens, 2002, p.21).

Com uma menor capacidade de resposta por parte dos sistemas institucionalizados de protecção social, agrava-se o risco social. Aumentam as desigualdades, a marginalização e a exclusão.

As desigualdades não tendo sido inventadas pela globalização são por esta amplificadas, com a responsabilidade do sistema capitalista.

A luta contra a pobreza e a exclusão será a grande tarefa mundial para o próximo século.

1.3. Globalização Cultural

O processo da globalização compreende mais do que fluxo de capitais e mercadoria, ele afecta a soberania dos Estados, estabelece interdependência

dos países e das pessoas, tende à homogeneização, onde se inclui o social e o cultural.

É precisamente sobre a homogeneização que o debate está centrado.

Sob a bandeira de uma sociedade mundial, uma paz mundial, uma economia mundial, somos conduzidos a processos de unificação, com os mesmos modelos de consumo, a uma massificação da cultura.

A globalização não premeia a diversidade.

O desejo de integrar, não homogeneizar, as diferentes culturas e povos já não é novo. A globalização poderia concretizar este projecto se não estivesse marcada pelo desenvolvimento neoliberal da política internacional.

O processo conhecido como globalização nem sequer se devia chamar globalização. É um processo diferenciado e exclusivo para uma grande parte do globo: Ásia, África e América Latina.

É precisamente nos países pobres, onde os contrastes sociais são mais evidentes, que os efeitos da globalização mais se fazem sentir.

A nível cultural, o impacto maior incide nos modos de vida das pessoas e suas aspirações.

A cultura global alimenta-se das culturas locais numa tentativa de as transformar para o mercado global. A reacção a esta tentativa é a de um *nacionalismo cultural*, reafirmando o respeito pelas tradições e herança cultural, contra as forças da globalização cultural.

O reaparecimento de identidades culturais em várias partes do mundo assim como os movimentos separatistas são fruto da globalização. Os nacionalismos locais florescem porque os velhos Estados-nações estão a ficar fracos. (Giddens, 2002, *Ibidem*)

Hoje, a cultura é um dos mais dinâmicos elementos de mudança do novo milénio.

A própria política, assume, cada vez mais, formas de *política cultural*.

O crescimento dos serviços com diferentes motivações, ritmos, perigos e recompensas: o aumento do tempo de lazer, o declínio do *trabalho para a vida*, a flexibilidade de tarefas, as mudanças de dimensão e composição do agregado familiar, o declínio do matrimónio, o aumento de famílias monoparentais, o envelhecimento da população, o declínio de padrões de

moral tradicional e social, para além de outras, fazem parte da cultura da globalização.

A cultura está presente em todos os aspectos da vida social.

Hoje, a circulação da informação provoca deslocações da cultura com a divulgação de diferentes modos de vida de outros povos.

A cultura não deve ser secundarizada mas vista como algo de fundamental e constitutivo nas transformações da sociedade.

A competitividade pelo lugar de trabalho não escolhe adversário.

Nos países pobres, sem mão-de-obra qualificada, aumentam os excluídos.

Nos países ricos a luta pelo trabalho mistura-se com xenofobia e violência.

Um dos entraves à integração dos povos é exactamente a exclusão de muitos grupos da sociedade.

Por outro lado tem-se verificado uma atomização da sociedade, o que leva a que o engajamento político ocorra de forma isolada: o movimento ambientalista, o feminismo, entre outros.

Não há uma linha comum que possa unificar as diferentes lutas num projecto comum de sociedade.

Na área da educação continuamos a valorizar o pragmatismo, a eficiência meramente técnica e a formação profissional, como o único meio de acesso ao trabalho. Continuamos a apostar unicamente numa melhor formação técnica como garantia para um mercado de trabalho em declínio.

O analfabetismo é a base da privação cultural mundial. Da sua extinção depende o acesso a outras formas de cultura, à cidadania, essenciais ao ser humano como ser intelectual e espiritual, para o exercício dos seus direitos.

Os problemas sociais são secundarizados e os valores como o engajamento, a mobilização social, a solidariedade, perdem significado. Sobressaem valores como o luxo, o lucro, o egocentrismo, a *liberdade do indivíduo*.

Estes valores são difundidos pelos meios de comunicação e a camada mais jovem é a mais atingida.

O sujeito/indivíduo perde espaço para o sujeito/coisa.

Numa sociedade voltada para o consumismo, os excluídos ficam e sentem-se cada vez mais excluídos.

1.4. Alguns Riscos/Consequências da Globalização

A globalização, ao criar um conjunto de facilidades nas relações inter/intrasociais, cria também um conjunto de riscos que merecem ser tidos em conta se quisermos alcançar uma sociedade global pautada pela justiça social, igualdade de oportunidades, pluralismo cultural, valores humanos, respeito pela Natureza, pela harmonia e paz mundial.

Hoje, as sociedades enfrentam:

- o aumento do desemprego, devido à massificação tecnológica, da competitividade, o progressivo declínio das taxas de crescimento económico e a desactualização dos trabalhadores;

- o enfraquecimento da soberania do Estado, com o perigo de, em muitas decisões, ser substituído pela vontade das empresas transnacionais que operam processos de aquisição, fusão e terciarização;

- o aumento de pessoas no limiar da pobreza;

- a perda de qualidade de vida;

- o aumento da exclusão, principalmente para os menos qualificados;

- o êxodo rural, criando *invasões* de áreas não urbanizadas, aumentando a degradação do ambiente urbano;

- a destruição das conquistas trabalhistas;

- o aumento do horário de trabalho;

- a precarização dos contratos de trabalho;

- o enfraquecimento do poder reivindicativo dos sindicatos;

- cortes nos gastos sociais em educação saúde e previdência;

- o aumento dos conflitos sociais;

- o aumento da poluição ambiental;

- a erosão dos recursos renováveis;

- a construção de uma sociedade consumo aditivo, só interessa ter mais;

- a construção de uma sociedade individualista, onde as relações humanas são desvalorizadas;

- a construção de uma sociedade alienada, onde a atenção das pessoas é desviada dos temas centrais, necessários à sua sobrevivência;

- a construção de uma sociedade *tecnologicêntrica*, onde impera o tecnicismo e o cientificismo, com desumanização das relações humanas;
- a construção de uma sociedade com perda de identidade cultural;

1.5. Medidas Necessárias num Planeta em Crise

No sentido de contrariar os efeitos negativos da globalização, é necessário:

- a união da sociedade global com o objectivo de cuidar da Terra, preservando a diversidade da vida;
 - garantir o equilíbrio dos ecossistemas;
 - encontrar novos valores, instituições e modos de vida;
 - usar o conhecimento para a evolução do ser humano e bem-estar de todos, acabando com a exploração dos mais desfavorecidos;
 - usar a tecnologia com fins positivos e não destrutivos;
 - criar um sentido de responsabilidade universal, pelo presente e pelo futuro;
 - construir sociedades democráticas;
 - assegurar o acesso universal à educação, à saúde e às oportunidades económicas;
 - enriquecer a educação formal com integração da aprendizagem ao longo da vida, conhecimentos, valores e habilidades necessárias a um modo de vida sustentável;
 - defender os direitos de todos a um ambiente natural e social, saúde corporal e bem-estar espiritual, necessários à dignidade humana, com especial atenção para os indígenas e minorias;
 - promover o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável;
 - fortalecer o espírito de solidariedade humana;
 - promover a cultura de tolerância e paz;
 - objectivar um modo de vida sustentável como critério comum, com base em princípios segundo os quais, indivíduos, organizações, empresas de negócios, governos e instituições transnacionais, serão guiadas e avaliadas.
- Só uma consciência mundial, que lute a favor de uma perspectiva humanista e universalista, perante um fenómeno que abrange a todos, assumida por

movimentos sociais, organizações, partidos políticos, religiões e outros, poderá exercer a pressão necessária para alterar a postura dos poderes económicos e políticos mundiais.

O mundo globalizado não pode conviver com a pobreza.

Num mundo de abundância, a persistência da fome representa a chaga da desumanização de todo o processo.

É necessário resgatar valores como a cooperação, a amizade, o companheirismo, a reciprocidade, entre outros.

Perante os desafios desta nova realidade só a cooperação pode assegurar a prosperidade das nações.

A tranquilidade internacional depende do bem-estar da humanidade.

2. Migrações

Os movimentos migratórios são movimentos que afectam, de várias formas, o desenvolvimento das populações, obrigando os diferentes grupos ao estabelecimento de inter-relações entre eles.

O tema das migrações tem vindo a ganhar amplitude nos últimos anos, no campo sociológico, assumindo-se como área de investigação, cada vez mais autónoma.

Vários autores centraram os seus estudos em torno desta temática, citamos como exemplos: Brinley Thomas, na área da história económica; Georges Tapinos, na área da demografia económica; W.Clark e John Salt, no âmbito da geografia; Douglas Massey e Alexandro Portes na economia; Aristide Zolberg e Anthony Richmond na sociologia, entre outros (Rocha-Trindade, 1995).

Apesar dos movimentos migratórios terem despertado o interesse aos estudiosos destas diferentes áreas, eles eram estudados de uma forma algo marginal em relação ao objecto específico de estudo de cada uma.

Só recentemente a sociologia encontrou condições institucionais favoráveis ao discurso científico sobre migrantes.

Autores como Rocha-Trindade, Bastos e Bastos, Baganha, Malheiros, Leitão, Costa, Casa-Nova, entre outros, têm desenvolvido estudos no campo das migrações em Portugal.

Os migrantes são objecto de representações diversas; sociais, políticas e culturais, legitimadas pelo discurso ideológico dominante, dificultando o trabalho na área da investigação.

Embora do ponto de vista político, a questão dos migrantes tenha alcançado a mesma importância dispensada a outras questões mundiais, a tentativa de explicar os mecanismos migratórios continua a encontrar dificuldades, em parte, devido a influências de uma tradição fenomenológica em conjunto com representações sociais ligadas aos migrantes.

Tem-se verificado uma crescente diversificação das origens e dos destinos dos migrantes, atingindo todos os continentes.

Quanto ao género, a população migrante também se tem alterado. Tradicionalmente eram os homens que saíam, hoje as mulheres estão a emigrar cada vez mais. O Relatório da Comissão Mundial Sobre as Migrações (2005), baseado em números das Nações Unidas, refere que, actualmente, quase metade da população migrante são mulheres. Este Relatório refere a necessidade de dar especial atenção às mulheres e crianças migrantes.

A migração feminina reveste-se de algumas especificidades. Emigrar pode constituir uma experiência de emancipação mas também pode ser de tráfico, discriminação, violência doméstica, especialmente quando inseridas em comunidades caracterizadas pela pobreza. Segundo a Comissão, as mulheres emigram porque se vêem privadas dos seus direitos e oportunidades nos seus países de origem.

Em relação às crianças, estas parecem adaptar-se melhor do que os pais e avós, o que não dispensa cuidados ou valida a ideia de que não é preciso fazer nada. Ao serem integradas numa nova sociedade as crianças podem desenvolver sentimentos de incerteza quanto à sua identidade e afinidades. Devem ter a oportunidade de manter o contacto com o seu país de origem. É necessário garantir os seus direitos, o bem-estar e as necessidades educativas.

A Comissão refere que nos países com baixos rendimentos as inscrições na escola primária são de apenas 76% em comparação com quase 100% nos países com altos rendimentos.

O mesmo Relatório refere ainda que, em 2000, o número de mulheres migrantes na América Latina e Caraíbas, na América do Norte, na Oceânia, na Europa e na ex-União Soviética, era superior ao dos homens. Na África e na Ásia a maioria dos migrantes são homens.

Segundo dados da OIM (Organização Mundial das Migrações, 2003), o número de pessoas a viver fora do seu país de nascimento atingia os 175 milhões de indivíduos, equivalendo a 3% da população mundial.

Entre os países com mais emigrantes temos os EUA com 35 milhões, a Federação Russa com 13,3 milhões, a Alemanha com 7,3 milhões, a Ucrânia com 6,9 milhões, a França e a Índia com 6,3 milhões, o Canadá com 5,8 milhões, a Arábia Saudita com 5,3 milhões e a Austrália com 4,7 milhões (IDEM, *Ibidem*).

O Continente com maior número de emigrantes é o Europeu com 56,1 milhões, seguido do Asiático com 50 milhões e da América do Norte com 41 milhões. (IDEM, *Ibidem*)

O Relatório da Comissão Mundial Sobre as Migrações Internacionais (2005) dá-nos conta de que o número de países em que os migrantes internacionais representavam mais de 10% da população, passou de 48 países em 1970 para 70 em 2000. Refere também que o número de migrantes internacionais atingiu quase 200 milhões em 2005.

A OIM (2003, *Ibidem*) calculava, em 2001, a nível mundial, que existissem cerca de 30 milhões de imigrantes em situação ilegal.

Paralelamente ao crescente número de migrantes económicos tem-se verificado um crescente número de pedidos de asilo político, encobrindo muitas vezes a emigração económica.

Calcula-se que, em todo o mundo, existam cerca de 21 milhões de refugiados, dos quais 12,6 milhões são refugiados dentro dos próprios países de residência. Entre as populações mais apoiadas pela ONU-ACNUR², destacam-se os Afegãos com 2,9 milhões, os Colombianos com 2,5 milhões, os Iraquianos com 1,8 milhões, Sudaneses com 1,6 milhões e os Somalis com 839 mil. (ACNUR, 2005)

² ONU – Organização das Nações Unidas;
ACNUR – Alto Comissariado da ONU para os Refugiados

Segundo um relatório da ONU o número de refugiados no mundo, em 2005, foi o mais baixo em 26 anos, no entanto aumentou o número de deslocados internos com mais 1,2 milhões, em relação a 2004.

Se o número de refugiados desceu de 9,5 milhões em 2004 para 8,4 milhões em 2005, o número de deslocados aumentou de 5,4 milhões em 13 países para 6,6 milhões em 16 países. O mesmo relatório refere ainda que, 4,6 milhões de pessoas regressaram a casa, desde 2002.

A globalização possibilitou e intensificou as relações entre as várias regiões do mundo contando com a importante contribuição do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação que aumentaram a consciencialização das diferenças de oportunidades económicas entre regiões.

Os movimentos migratórios, cada vez mais intensos, quer pelas facilidades de deslocação e comunicação, quer pelo agravamento das condições de vida dos povos dos países pobres, têm suscitado preocupações dos países mais desenvolvidos que têm implementado algumas medidas políticas de restrição à imigração e ao estatuto de refugiado assim como desenvolvido esforços, a nível internacional, para uma uniformização de critérios, cooperando em medidas restritivas.

As migrações envolvem povos e pessoas portadoras de um grande potencial transformador. É necessário um melhor esclarecimento às populações sobre o papel das migrações, quer na sociedade de origem quer na sociedade de destino.

Hoje, os movimentos migratórios possuem prioridade na agenda política de organizações internacionais da União Europeia e de cada país membro.

3. Ravenstein e as “Leis da Migração”

É inerente à condição humana procurar uma forma de viver que lhe seja confortável.

Nesta procura, o homem é levado a fazer escolhas, saindo de situações que lhe causam desconforto em busca de tudo o que lhe possa oferecer algo de melhor.

De um lado factores que os “empurram” para fora do seu local de origem chamados factores de “repulsão”, do outro, factores que os atraem noutros locais e que são designados factores de “atração”.

Os factores de repulsão, geralmente, são de origem económica, englobando: desemprego, baixos salários, fome, explosão demográfica, falta de perspectivas, entre outros. Os de “atração” constituem, essencialmente, alternativas aliantes de uma vida melhor.

Segundo Rocha-Trindade (1995), a teorização dos fenómenos migratórios começa com E. G. Ravenstein (1852-1913). Este autor dedicou-se ao estudo das migrações, tendo publicado três artigos fundamentais: o primeiro em 1876, na “Geographical Magazine” e os outros dois no “Journal of the Statistical Society”, um em 1885 e outro em 1889, respectivamente.

Estes artigos, considerados as “Leis da Migração”, tentam explicar a migração e articular os factores de “repulsão” e “atração”, relacionando origem e destino. Constituem a génese da teorização das migrações.

Só passadas algumas décadas é que o contributo de Ravenstein foi reconhecido por Everett Lee (1969) que, inspirado nas “Leis da Migração”, criou o seu próprio modelo, acrescentando que, para além dos factores de “repulsão-atração” existem os “obstáculos intervenientes” e factores pessoais que fazem parte do processo migratório entre a origem e o destino, como sejam: a distância, barreiras físicas, leis migratórias, custos dos transportes e factores de ordem pessoal, ligados ao ciclo de vida como: a escolaridade, casamentos, trabalho e/ou as próprias capacidades individuais como a sensibilidade e a inteligência, o que lhes permite avaliarem e ponderarem as suas possíveis decisões, para as quais contribuem ainda os contratos e informações disponíveis sobre o destino em vista.

Este autor centra o seu estudo na compreensão dos efeitos das migrações, quer na área de origem quer na área de destino.

Em 1983, Böhning (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*) estudou os efeitos quer na área receptora quer na emissora de recursos humanos. Para ele as migrações internacionais são determinadas pela procura de trabalhadores imigrantes, regulada pelos Estados e Governos Centrais das economias de mercado desenvolvidas.

Böhning veio acrescentar algo importante às teorias já existentes ao procurar avaliar os efeitos da procura da mão-de-obra na economia, quer dos países fornecedores quer nos receptores, revelando uma duplicidade de efeitos, tanto para o país de origem como para o de destino.

Se o trabalho migrante contribui para o crescimento e o desenvolvimento económico do país receptor, o mesmo não acontece em relação ao país emissor, para o qual os efeitos podem ser mais negativos do que positivos.

Böhning refere ainda que os movimentos internacionais de trabalhadores aumentam a procura generalizada de bens e serviços, com resultados diferentes consoante o país tem capacidade de produção e exportação, favorecendo-o ou, caso contrário, afectando de forma negativa as economias mais frágeis dos que não têm esta capacidade.

Assim sendo, as migrações internacionais entre países pobres e ricos vêm acentuar as desigualdades de abastecimento de bens, rendimentos e poder.

Nos sistemas económicos onde os preços são determinados pela competição, a nível mundial, as migrações acentuam as disparidades regionais e sectoriais.

Os diferentes estudos chegaram à conclusão que, no caso de migrações voluntárias, o factor principal de decisão, quer individual quer dos grupos, é económico.

Sendo a problemática das migrações uma questão complexa, surge uma outra questão que é a de saber porque razão uns partem e outros não.

Rocha-Trindade (1995, *Ibidem*) refere que as teorias sobre capital humano, de autores como Sjaastad (1962) e Becker (1964), consideram que a educação desempenha um papel importante, fundamental, na selecção dos trabalhadores e na capacidade de adaptação económica ao país de destino.

Numa perspectiva histórico-estrutural, “os movimentos populacionais só podem ser analisados no contexto da história das transformações sociais que têm lugar numa dada formação social” (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*, p.83).

Esta perspectiva defende que a explicação para os movimentos populacionais deve ser procurada nas pressões e contrapressões exercidas nas economias nacionais, as quais são responsáveis por alterações na organização da produção.

4. Os Migrantes na Sociedade Receptora

4.1. Modelos de “Integração”

O modo como os imigrantes são inseridos por parte da sociedade receptora é determinado pelos modelos teóricos e as teorias sociais dominantes em cada momento histórico.

Em alguns países da América do Norte, num período pós-revolucionário, em que se procurava construir uma nova ordem política, surgiram determinadas ideologias como o *anglo-conformismo* e o *melting-pot*, estabelecendo ponto de partida para a difusão de conceitos de adaptação e assimilação dos imigrantes.

Embora sem uma herança cultural comum, a nova sociedade teria de fazer justiça aos princípios alcançados pela revolução, edificando ideais de “igualdade de oportunidades, do individualismo e da democracia para o novo homem americano” (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*, p.93).

4.1.1. O Anglo-conformismo

O Anglo-conformismo é o primeiro modelo de relacionamento interétnico. Teve a sua origem no séc. XVIII, quando os colonos Ingleses pretendiam obrigar as populações das colónias do novo mundo a seguir os seus modos de vida.

Só nos finais do séc. XIX, princípios do séc. XX é que esta teoria se popularizou, ao defender as raças do Norte e do Ocidente Europeu, em detrimento dos povos do Leste e do Sul (Polacos, Russos, Checos, Judeus, Italianos e Gregos). (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*)

Devido a vários factores, até meados do séc. XIX os fluxos de imigração nos EUA mantiveram-se baixos.

Entre 1800 e 1860, com a revolução industrial no seu auge, 66% dos imigrantes que chegavam aos EUA, tinham origem na Grã-bretanha e na Irlanda. (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*).

Nas primeiras décadas do séc. XX, à medida que a industrialização e a urbanização iam avançando, os afluxos de mão-de-obra imigrante

intensificaram-se acentuando “as clivagens entre ricos e pobres, a diversidade étnica e a de estilos de vida acentuaram-se, colidindo com as concepções do nacionalismo Americano” (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*,p.94).

Tendo por referência o mito do progresso e a crença no poder de transformar os estrangeiros, a opinião pública conseguiu reconciliar sentimentos e levar os imigrantes a adoptar valores e comportamentos concordantes com os padrões da cultura nacional.

Esta ideologia viria a dar origem ao *Melting-pot* americano, estabelecendo um novo modelo de relacionamento interétnico.

4.1.2. O Melting-pot

Este modelo, que se traduz por uma ideia de fusão entre diferentes grupos étnicos, enquanto filosofia, postulava a “assimilação” dos diferentes grupos de imigrantes, levando-os a abandonarem as suas especificidades e diferenças, em favor de uma cultura comum, resultante da amálgama dos diferentes grupos étnicos envolvidos.

Na segunda metade do séc. XX, a ideologia *Melting-pot* e os conceitos de adaptação e assimilação, influenciaram o relacionamento interétnico assente no etnocentrismo e uniformização cultural.

O confronto entre a ideologia e a realidade social evidenciou a “distância” entre as teorias e o fracasso dos objectivos a que se propunham.

Do ponto de vista teórico era defendida uma concepção de sociedade como um todo coeso, numa relação interdependente.

Para que tudo funcionasse era necessário que fosse encontrado um equilíbrio entre as necessidades do sistema e as aspirações dos indivíduos.

Surgiram os primeiros modelos explicativos sobre “*processos de adaptação*” dos imigrantes a um novo meio social, ligados a estudos de um grupo de académicos da chamada “Escola de Chicago”. (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*, p.95)

Alguns sociólogos da Universidade de Chicago, nos anos 20 e 30, começaram a interessar-se por estudar questões relacionadas com as concentrações populacionais nas grandes metrópoles americanas.

A sua principal preocupação recaía sobre a ausência de comunicação e interacção entre os diferentes grupos étnicos em meio urbano.

Os trabalhos da Escola de Chicago, sobre a problemática da etnicidade, analisando relações entre fenómenos migratórios e interacções étnicas e raciais deles resultantes, constituem a base para que esta área se afirme no campo da análise sociológica.

5. Os Direitos dos Imigrantes

Após a segunda guerra mundial, países como a França e a Alemanha, com o objectivo de reconstruir o que a guerra tinha destruído, adoptaram políticas de recrutamento de mão-de-obra estrangeira, à partida, temporária.

O que estava programado para ser temporário passou a permanente. Os trabalhadores imigrantes nesses países levaram as famílias e a sua relação com o país de acolhimento modificou-se.

Aqueles indivíduos que até aí apenas usufruíam de direitos básicos ligados à sua actividade profissional, naquele país, passaram a reivindicar um conjunto de direitos que ultrapassavam esse âmbito.

Os Estados-nação³ enfrentavam dificuldades perante esta nova realidade, uma vez que as suas instituições, nomeadamente na área da educação, estavam organizadas para uma sociedade homogénea que partilhava a mesma cultura e comunicava na mesma língua.

Estava em andamento o processo que viria a transformar as sociedades, até aí mais ou menos homogéneas, em sociedades multiculturais.

Para evitar que os imigrantes fossem marginalizados era necessário proceder ao alargamento dos direitos, sociais e económicos, e à reconfiguração das estruturas nacionais.

O indivíduo estrangeiro, que, por um lado está ligado a uma comunidade política de origem, à qual é leal, por outro, reivindica participação na comunidade de acolhimento, obrigando os Estados a uma nova organização

³ “...Estado-nação, em que o povo, no qual assenta a soberania do Estado, corresponde à nação, a qual é constituída por um grupo homogéneo de indivíduos unidos entre si por uma história, costumes, religião língua comuns” in COSTA, Paulo Manuel, 2004, p.14.

política. O modo como os Estados têm lidado com estas questões varia em função das próprias tradições históricas e culturais.

No caso da Alemanha, que resistiu sempre à ideia de ter imigração no seu território, considera-os “trabalhadores convidados” o que implica que apenas reconhece os direitos ligados à sua actividade profissional. O reagrupamento familiar era restringido e o acesso à nacionalidade muito difícil. A integração é desempenhada pelos sindicatos e pelas organizações sociais.

Numa atitude oposta, a França, que sempre aceitou o facto de ser um país de imigração, utilizou a aquisição da nacionalidade como instrumento de integração dos imigrantes na sociedade, seguindo uma tradição assimilacionista de integração das minorias étnico-culturais, constituindo o principal actor de integração, ao contrário da Alemanha (Jacobson, 1996, cit. por Costa, 2004, Ibidem).

A base legal e normativa mais importante que afecta os migrantes encontra-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos sete tratados da ONU os quais conferem força legal aos direitos da Declaração:

A Convenção Internacional de 1965 para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; a Convenção Internacional de 1966 sobre Direitos Civis e Políticos; a Convenção Internacional de 1966 sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais; a Convenção de 1979 sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres; a Convenção de 1984 contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Punições Cruéis, Desumanos ou Degradantes; a Convenção de 1989 sobre os Direitos da Criança; e a Convenção Internacional de 1990 sobre a Protecção dos Direitos de todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas famílias. (Relatório da Comissão Mundial Sobre as Migrações Internacionais, 2005, p.54)

A Comissão relata que tem provas de que nem todos os Estados que ratificaram os Tratados Internacionais os respeitam na prática ou os aplicam de forma igualitária aos migrantes internacionais.

6. Resumo

Embora o fenómeno das migrações não seja recente, a sua teorização começa em 1876 com Ravenstein.

Devido às consequências das migrações, tanto para o país de origem como para o país de destino, esta temática despertou o interesse de muitos teóricos, havendo hoje uma vasta produção literária nesta área.

A integração dos imigrantes na sociedade receptora passou a constituir um assunto importante a resolver pelos governos desses países, tendo originado diferentes modelos de integração como o Anglo-conformismo e o Melting-pot. A globalização veio alterar a ordem mundial. Entre muitas outras, uma das consequências foi intensificar os movimentos populacionais, alterando demográfica e etnicamente as sociedades.

A questão da imigração é hoje um ponto de agenda para a maioria dos países.

Portugal, um país com uma longa história de emigração, acolhe hoje no seu território uma ampla diversidade étnico-cultural, fazendo parte do grupo de países que se debatem no sentido de encontrar a melhor forma de integração dos seus imigrantes.

Porque uma imigração significativa em Portugal é um fenómeno recente, também as políticas de imigração e os estudos nesta área só agora começam a ganhar um lugar de destaque.

No próximo capítulo serão abordados alguns temas relacionados com a imigração em Portugal, a consequente diversidade étnico-cultural e as políticas adoptadas.

CAPÍTULO II

Portugal e as Migrações

1. Movimentos Migratórios em Portugal

1.1. “Portugal Emigrante”

Os primeiros destinos dos portugueses estão ligados às descobertas e à expansão marítima.

Durante vários séculos, Portugal foi, essencialmente, um país de emigração, exportando mão-de-obra, não qualificada, para vários países de quase todo o mundo.

No final do séc. XV já 100 mil Portugueses haviam emigrado.

A emigração portuguesa ganhou tal amplitude que, a partir do séc. XVI Portugal importou mão-de-obra (escravos) para compensar as saídas dos cidadãos naturais.

É no séc. XX que se assiste a uma verdadeira explosão da emigração Portuguesa. Só em 1973 saíram 123 mil emigrantes e em 1974, com todas as restrições, saíram 71 mil (Fontes).

Só a partir de 1973 é que se verificou uma diminuição da emigração portuguesa, devido à crise económica mundial.

A emigração, de carácter permanente, nunca mais recuperou o nível anterior à crise. Entrou em declínio e deu lugar a um novo tipo de emigração; a emigração temporária. Este tipo de emigração passou de 8% em 1977 para 75,2% em 2003 (Casa-Nova, 2005, pp.181-216)

Os números da emigração, em escala decrescente, viriam a ser ultrapassados pelos da imigração a partir de 1993 que mantiveram uma tendência crescente até hoje.

Embora a emigração Portuguesa tenha decrescido a partir de 1973, ela é responsável pela ausência de 50% dos Portugueses, do nosso país, espalhados pelos quatro cantos do mundo.

Foram quase 6 séculos e muitos milhões de pessoas que, por diferentes razões, embora a principal fosse a sobrevivência, depositaram na emigração a esperança de encontrar solução para as suas necessidades e aflições.

1.2. “Portugal Imigrante”

Segundo Costa,

. . . entendemos por imigrante, o indivíduo que migrou do seu país para Portugal, do qual não tem a nacionalidade, tendo em vista o exercício de uma actividade profissional, para o que irá nele residir por um período de tempo superior a, pelo menos, seis meses. (Costa, 2004, Ibidem, p.16).

Embora considerado, principalmente, um país de emigração, Portugal há muito que recebe no seu território povos de outras origens.

A nossa história dá-nos conta de que diferentes grupos étnicos; Iberos, Lusitanos, Fenícios, Romanos, Celtas, Visigodos, Mouros, Judeus e outros, viveram naquele que é hoje o território português.

A comunidade cigana iniciou a sua entrada em Portugal há cerca de 500 anos. (Rocha-Trindade, 1995, Ibidem).

Não sendo um fenómeno recente, só nos últimos anos, principalmente a partir do ano 2000, é que se verificou um aumento extraordinário da imigração em Portugal, com principal destaque para os imigrantes de Leste Europeu e da América do Sul, nomeadamente do Brasil.

A entrada de Africanos em Portugal iniciou-se com o tráfico de escravos negros, no séc.XVI. Este processo deixou de ter expressão com o fim da escravatura, no séc. XVIII, e alguma miscigenação.

Relacionado com o fim da soberania portuguesa nos territórios ultramarinos, de Ásia e África, o fenómeno imigratório, a partir dos anos 60, ganhou nova expressão. (Rocha-Trindade, 1995, Ibidem).

Com a mudança de regime político em Portugal, em 1974, o fim da guerra colonial, com uma rápida descolonização, assistiu-se a uma nova avalanche imigratória em Portugal.

A situação conturbada em que ficaram as ex-colónias originou a vinda de centenas de milhar de Portugueses, refugiados e repatriados, representando 6% da população nacional. Da totalidade deste contingente, 61% eram de Angola, 33% de Moçambique e 6% das restantes ex-colónias. (Pires et al., 1987, p.38. in Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*, p.199).

Devemos referir ainda a vinda dos Timorenses para Portugal, tendo chegado o primeiro contingente, de 1500 indivíduos, em 1976. (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*).

Em relação aos Macaenses, embora não haja dados precisos sobre este grupo, era previsível que a sua entrada em território português se intensificasse com a passagem da administração do território para a República da China.

Embora muitos destes indivíduos, tanto Timorenses como Macaenses, possuam nacionalidade portuguesa, devido aos traços culturais diferentes dos da maioria dominante, são considerados minorias étnicas.

Continuando este processo, cada vez mais a sociedade portuguesa se tem alterado, alcançando uma acentuada heterogeneidade, com indivíduos das mais diversas origens geográficas e culturais, assim como de desiguais conjunturas políticas e económicas.

Portugal tornou-se num país simultaneamente de emigração e imigração de mão-de-obra, na sua maioria, não qualificada.

Os imigrantes provenientes dos PALOP, regra geral, apresentam qualificações profissionais desadequadas às sociedades urbano-industriais. Têm alguma dificuldade de integração, sujeitando-se a trabalhos precários e mal remunerados.

Embora a Constituição Portuguesa, no que respeita a direitos e deveres fundamentais, consagre a igualdade para nacionais e estrangeiros, a realidade é bem diferente para estes imigrantes que se vêem confrontados com sérias dificuldades nos sectores do emprego, da habitação, da educação, da saúde, da segurança social e também do relacionamento

social. Nesta altura, estes imigrantes, na sua maioria, são do sexo masculino e solteiros. As famílias são numerosas. (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*)

De 1975 até 1999, passou-se de 30 000 imigrantes para 191 000, vindos dos PALOP, essencialmente de Cabo Verde, os quais em 2000 atingiam 50 000. (Casa Nova, 2005, *Ibidem*).

Em relação aos imigrantes de origem europeia, aos quais corresponde um estatuto socio-económico superior, não se passa o mesmo. Geralmente estes imigrantes são jovens, com instrução elevada e/ou profissões qualificadas que lhes permitem o acesso a cargos superiores e uma ascensão profissional e social.

No que respeita aos imigrantes naturais das Américas, a intensificação do fluxo migratório de Brasileiros para Portugal deve-se: à facilidade de comunicação devido a uma língua comum, à inflação Brasileira galopante e a um estatuto privilegiado no que concerne a autorizações de residência.

O fenómeno da imigração, em crescimento ascendente, duplicou em apenas 2 anos. Passou de 207.607 em 2000 para 413.304 em 2002. Em 2003 atingia já os 434.548 imigrantes no nosso país o que representa cerca de 4,5% da população Portuguesa. (Casa Nova, 2005, *Ibidem*).⁴

Destes números, relativos à imigração, não fazem parte os cerca de 53 000 imigrantes que se encontram em processo de legalização, os imigrantes em situação ilegal, que somam mais de 50 000 e a minoria endógena cigana, com um número entre 40 000 e 50 000, o que, no total, representa 6 % da população culturalmente diferenciada. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*).

Os grandes centros urbanos são os principais pontos de atracção pelas oportunidades que oferecem. Devido ao reagrupamento familiar tem aumentado a concentração pluriétnica nas áreas urbanas.

Este fenómeno tem-se intensificado a um ritmo de tal modo rápido que as diferenças culturais dos vários elementos exercem uma acção retardatária no processo de adaptação e de integração na sociedade receptora, aumentando, por vezes, a sua vulnerabilidade face à intolerância da população autóctone local.

⁴Anexos, Quadro 1- Evolução da Imigração em Portugal (dados do SEF- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

Como os cidadãos estrangeiros não podem aceder à habitação social e/ou crédito bonificado para aquisição de habitação, os mais desfavorecidos são “obrigados” a viverem em bairros clandestinos, sem condições de higiene, segurança e salubridade.

Um estudo da iniciativa da C.M.L., intitulado *Minorias Étnicas em Lisboa*, feito em 1991, coordenado por Bruto da Costa e Manuel Pimenta, identificava 130 bairros degradados na Grande Lisboa, onde coexistia a pobreza, a exclusão social e a concentração étnica. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*)

Hoje, a maioria destes bairros já não existe, os moradores encontram-se realojados em bairros de habitação social.

A diversidade de grupos étnico-culturais em Portugal e a representatividade de cada um deles, conferem ao nosso país um perfil verdadeiramente multicultural, a par de muitos outros países europeus.

Quadro 1 – Imigrantes em Portugal

Nº de Imigrantes em Portugal por Nacionalidade (AP + AR – Autorização de Permanência + Autorização de Residência)		
NACIONALIDADES	AP (2001 – 2004)	AR (2004)
EUROPA	101 106	83 859
União Europeia	0	74 542
Federação Russa	7 053	1 158
República Moldava	12 647	1 042
Roménia	10 944	1 211
Ucrânia	64 730	1 497
ÁFRICA	29 808	123 093
Angola	8 562	26 702
Cabo Verde	8 574	55 590
Guiné-Bissau	4 323	20 825
Moçambique	461	5 010
São Tomé e Príncipe	2 555	7 928
AMÉRICA	39 054	45 161
Brasil	37 951	28 956
Canadá	30	1 863
EUA	63	7 998
ÁSIA	13 724	12 410
China	3 913	5 605
Índia	3 389	1 699
Paquistão	2 854	1 358
OCEÂNIA	19	553
APATRIDAS	39	273
DESCONHECIDOS	83	12
TOTAL	183 833	265 361

Fonte: SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

ACIME, Estatísticas da Imigração, 2005

Presentemente, a sociedade portuguesa conta com cidadãos de quase todas as partes do mundo. O grupo com maior representatividade é o proveniente do Brasil, seguido pelos da Ucrânia, Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, Reino Unido, Espanha, Alemanha, Moldávia, Roménia, França, Estados Unidos, S. Tomé e Príncipe, Rússia e Países Baixos. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*).

A procura de trabalho e a melhoria das condições de vida são os principais factores que fazem com que milhares de pessoas, todos os anos, saiam do seu país.

Ao chegar ao destino procuram os grandes centros urbanos onde a oferta de trabalho é maior e mais diversificada.

Quadro 2 – Imigrantes em Portugal por Distrito.

Nº de Imigrantes em Portugal por Distrito (AP + AR – Autorização de Permanência + Autorização de Residência)				
DISTRITOS	AP (2001-2004)	AR 2004	TOTAL	%
Viana do castelo	852	2 107	2 959	0,7
Vila Real	972	871	1 843	0,4
Bragança	722	580	1 302	0,3
Braga	5 652	4 272	9 924	2,2
Porto	17 058	15 256	32 314	7,2
Aveiro	7 234	9 240	16 474	3,7
Viseu	3 404	1 911	5 315	1,2
Coimbra	6 087	7 978	14 065	3,1
Guarda	1 291	1 094	2 385	0,5
Castelo Branco	1 736	992	2 728	0,6
Portalegre	2 423	1 075	3 498	0,8
Leiria	8 883	3 882	12 765	2,8
Lisboa	62 992	139 038	202 030	45,0
Santarém	14 727	2 493	17 220	3,8
Setúbal	13 176	29 104	42 280	9,4
Évora	3 957	1 343	5 300	1,2
Beja	2 965	1 499	4 464	1,0
Faro	23 840	35 928	59 768	13,3
Madeira	3 813	3 767	7 580	1,7
Açores	2 049	2 931	4 980	1,1
TOTAL	183 833	265 361	449 194	100

Fonte: SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

ACIME, Estatísticas da Imigração, 2005

Lisboa é o Distrito com maior concentração, atingindo quase os 50 % da população imigrante, com predominância de imigrantes dos PALOP, da União Europeia e do Brasil.

Depois de Lisboa aparece o Distrito de Faro, com predominância de imigrantes da U.E., seguido do de Setúbal, com predominância de imigrantes dos PALOP e da U.E. e por fim o Porto, onde predomina imigrantes da U.E., Brasil e PALOP.

Com uma representação numérica bastante distante destes, temos os Distritos de Santarém com 3,8 % de imigrantes na sua população, Aveiro com 3,7 %, Coimbra com 3,1 %, Leiria com 2,8 % e Braga com 2,2 %.

2. Os Imigrantes e a Língua

Um dos problemas comuns à maioria dos imigrantes, é o desconhecimento da língua do país receptor. Esta dificuldade cria vários problemas aos imigrantes, desde a aquisição das coisas mais básicas até ao uso dos seus direitos. Esta situação torna-os vulneráveis às redes de “mafiosos” que os exploram, dominam e por vezes os matam.

Em Portugal existem imigrantes provenientes de mais de 180 países. Nem todos se confrontam com os mesmos problemas no que respeita ao domínio da língua. Os imigrantes provenientes dos Palops⁵ não encontram dificuldades nesta área, o mesmo não acontece com os imigrantes do Leste Europeu, principalmente Ucrainianos, Russos e Búlgaros, dado falarem línguas Eslavas. Os imigrantes Romenos e Moldavos têm menos dificuldade em ultrapassarem esta barreira por falarem uma língua de origem latina.

As associações de imigrantes e as igrejas das respectivas comunidades desempenham um papel fundamental na aprendizagem de uma nova língua.

A aprendizagem da Língua Portuguesa, ainda que a um nível elementar, torna-se imprescindível à própria sobrevivência. Assim que é conseguido um domínio básico da língua, se estavam a estudar, abandonam os estudos para

⁵ PALOP – País Africano de Língua Oficial Portuguesa

se dedicarem apenas ao trabalho, o que terá consequências no futuro na inserção no mercado de trabalho mais qualificado.

Alguns destes alunos imigrantes, como é o caso dos Moldavos, cuja língua materna é o Romeno, já aprenderam no seu país o Russo e o Inglês. Quando chegam a Portugal, se frequentam a escola secundária, para além do Português ainda têm de estudar uma quinta língua de iniciação; Alemão, Francês ou Espanhol. É fácil perceber a desistência e o insucesso escolar destes alunos perante tais condições, muitos deles bons alunos no seu país de origem. (Fontes, *Ibidem*).

Diversas instituições e escolas públicas têm dado o seu contributo na aprendizagem da língua, promovendo cursos gratuitos, conscientes que estão do poder que o domínio da língua dá aos imigrantes contra a exclusão e a exploração pelas redes “mafiosas”.

Os apoios a estas iniciativas são insuficientes, não permitindo estruturar um sistema de apoio linguístico. O programa *Portugal Acolhe*, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), em Agosto já tinha esgotado as verbas até final de 2004 (Fontes).

2.1. O Português como Segunda Língua

Devido ao reagrupamento familiar mas também a uma mudança de género nos fluxos migratórios, milhares de crianças e jovens chegam, quase diariamente, às nossas escolas, para todos os níveis de ensino, sem saberem uma palavra de Português.

Segundo Fontes (*Ibidem*), os dados a nível nacional são escassos e aquém da realidade actual, dado o forte crescimento da imigração a partir de 2001. No entanto, segundo o relatório da Rede Eurydice – EU (Setembro de 2004), apontava para a existência de 89.540 crianças, jovens e adultos imigrantes no sistema de ensino, em Portugal, (dados de 2002). O 1º Ciclo registava 36.730 alunos, o 2º Ciclo 14.056, o 3º Ciclo 19.065. O maior número de nacionalidades encontrava-se no 1º Ciclo. No ensino recorrente os números são menos significativos. O 1º Ciclo apenas registava 2.839 alunos, o 2º Ciclo 1.503 e o 3º Ciclo 4.232. (Fontes, *Ibidem*)

O número de alunos estrangeiros em Portugal, até aos 15 anos de idade, representa 3% da população estudantil, o que é considerado pouco significativo, em comparação com alguns países europeus como a Bélgica, a Alemanha, a França, a Suécia, a Letónia, o Reino Unido, o Liechtenstein, onde os alunos de origem imigrante representam 10% dos estudantes. (Fontes, *Ibidem*).

3. Políticas de Imigração

Até há pouco tempo a questão da imigração não era para Portugal, um assunto que exigisse maior atenção por parte do governo, ou legislação que a regulamentasse.

Recentemente, devido à confluência de vários factores como: a radicação de comunidades imigrantes, a visibilidade social do fenómeno imigratório e a percepção de todas as consequências a ele inerentes, o aparecimento de formas organizadas de promoção da defesa dos direitos dos imigrantes e ainda uma prolongada crise económica, com consequências na área do emprego e segurança social, a postura do Estado Português em relação à imigração alterou-se, levando à tomada de medidas relativas a imigrantes e requerentes a asilo.

Para esta alteração não contribuíram só razões nacionais mas também razões supranacionais. Compromissos e acordos entre países definem parâmetros entre os quais as respectivas políticas se devem inscrever.

A Convenção de Genebra (1954), o Protocolo de Nova Iorque (1967) e a Convenção de Dublin (1990), definem regras para concessão do estatuto de refugiado. Os acordos de Shengen estabelecem uma política comum em relação à emissão de vistos, cooperação policial e circulação de pessoas no espaço comunitário. (Rocha-Trindade, 1995, *Ibidem*).

Para além da criação do ACIME⁶, em 1996, e do Observatório da Imigração, uma das medidas que evidencia a atenção dispensada a este assunto, pelo governo, consiste nos vários processos de legalização, entre os quais o

⁶ ACIME – Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas - Decreto-Lei nº3-A/96, de 25 de janeiro

processo extraordinário de legalização de imigrantes clandestinos, (Decreto-Lei nº212/92 de 12 de Outubro), extensível aos respectivos cônjuges e filhos menores de 14 anos, que teve lugar de 13 de Outubro de 1992 a 5 de Março de 1993. [...] foi concedida autorização de residência a 38.441 pessoas (Rocha-Trindade, 1995,p.207, Ibidem).

Este processo de regularização encerra a fase espontânea da imigração em Portugal.

Pensa-se no entanto que o número de imigrantes em situação ilegal ultrapassava largamente o número que foi regularizado no referido processo. A situação de clandestinidade de muitos imigrantes impossibilita-lhe o direito à saúde, à educação, à segurança social, o que leva várias forças sociais a requererem a reabertura do processo de legalização.

A partir de 1992 ocorreu uma outra fase, *fase de regularização*, que viria a terminar em 2001, com a legalização de 87 661 imigrantes, dos quais 54% eram de origem oriental europeia, cerca de 30 319 Ucrânianos, constituindo a terceira maior comunidade estrangeira em Portugal, seguida da de Cabo-Verde e da do Brasil. Durante este período foram dados passos importantes relativamente à integração dos imigrantes na área da educação, saúde, trabalho e segurança social (Rocha-Trindade, 2002)

Os processos de legalização extraordinária ocorridos em 1993, 1996 e 1999 traduzem o reconhecimento da necessidade de recurso a trabalhadores estrangeiros e garantem uma situação de legalidade formal.

Em 1998 com o Decreto-Lei n.º39/98, de 27 de Fevereiro, foi criado o Conselho Consultivo para os assuntos da Imigração. (Rocha-Trindade, 2001, Ibidem)

Reconhecendo, por um lado os inconvenientes da imigração clandestina e, por outro, a necessidade de mão-de-obra estrangeira, o Governo Português produziu a legislação necessária a estes objectivos:

nova Lei da Nacionalidade, que actualiza e clarifica as formas de deter e de adquirir a nacionalidade portuguesa (Lei N.º 25/94 de 19 de

Agosto e respectivos regulamentos, por via dos Decretos-Lei N.º253/94, de 20 de Outubro e N.º37/97, de 31 de Janeiro);

Lei que aprova as condições de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional (Lei N.º 97/99, de 26 de Julho) e correspondente Regulamento (Decreto -Lei n.º244/98, de 8 de Agosto e Decreto-Lei n.º4/2001, de 10 de Janeiro, que actualiza o anterior).

Num curto período, entre 22 de Janeiro de 2001 e 31 de Maio de 2002, foram concedidas 181 060 autorizações de permanência. (SEF, 2002, Autorizações de Permanência, in (Costa, 2004, *Ibidem*).

Em 2001 foi criado, na Internet, um site próprio para o ACIME, (<http://acime.gov.pt>), onde se pode encontrar legislação e informação considerada de interesse para os imigrantes. (Rocha-Trindade, 2001, *Ibidem*) O crescente número de imigrantes com destino a Portugal levou a que fossem adoptadas políticas de imigração, baseadas numa programação das necessidades de mão-de-obra, inseridas num processo designado de *fase da imigração programada*. Este procedimento está de acordo “com a nova política da EU em matéria de imigração, definida pela Comissão Europeia, adoptada pelo Parecer do Comité Económico e Social em 12 de Julho de 2001 e publicado no Jornal oficial das Comunidades Europeias de 17/09/2001” (Rocha-Trindade, 2002, *Ibidem*).

Fica assim consagrado o princípio do direito dos imigrantes à integração nos países de acolhimento com vista à plena cidadania.

Portugal já adoptou as medidas principais deste parecer, no que respeita às condições de entrada, permanência e saída de estrangeiros do território nacional.

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social têm o encargo de produzir, anualmente, previsões quanto às necessidades de mão-de-obra, por sector de actividade. A última medida tomada pelo governo em relação à imigração em Portugal, consiste na aprovação da *Nova Lei da Imigração*, em 10 de Agosto de 2006. Esta lei estabelece um novo regime para imigrantes temporários, dando possibilidade a muitos Brasileiros, em situação irregular em Portugal, de

regularizar a sua situação; reforça a luta contra a imigração ilegal; alarga o âmbito de aplicação pessoal do direito ao reagrupamento familiar; produz alterações na admissão e residência de estrangeiros em território nacional, com a criação de um único título para todos os que residam legalmente em Portugal, as Autorizações de Permanência (AP) começaram, este ano, a ser substituídas por Autorizações de residência (AR); transfere as renovações das autorizações de residência para as autarquias com o parecer do SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras); dispensa os vistos aos menores nascidos em Portugal que frequentem o ensino, desde o Pré-escolar até ao Secundário; produz a aplicação de coimas aos empregadores que contratem imigrantes ilegais, considera crime os casamentos por conveniência, punido com penas que podem ir de 1 a 4 anos de prisão, pondo fim a uma prática que só em 2004, de acordo com o INE (Instituto Nacional de Estatística), registou 3540 casamentos fictícios; os Sindicatos e a Inspeção-Geral do Trabalho vão poder “atestar a ligação de trabalho” dos imigrantes ilegais que descontam para a Segurança Social e para as Finanças, mas as entidades patronais recusam-se a celebrar contratos ou passar recibo; entre outras, estas são algumas das alterações à Lei da Imigração que irão permitir a milhares de imigrantes regularizar a sua situação em Portugal (Jornal de Negócios, 2006; O Primeiro de Janeiro, 2006).

3.1. Direitos Dos Imigrantes

O reconhecimento de direitos aos imigrantes em território português está consagrado na Constituição da República Portuguesa (CRP), no princípio de igualdade dos cidadãos perante a lei (art.13º).

Os direitos previstos na Constituição devem ser interpretados em harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Em Portugal, os estrangeiros em geral, onde se incluem os imigrantes,

gozam da generalidade dos direitos, liberdades e garantias pessoais, tais como o direito à vida, o direito à integridade pessoal, o direito à identidade pessoal, ao desenvolvimento da personalidade, à capacidade civil, ao bom nome e reputação, à imagem, à palavra, à

reserva da intimidade da vida privada e familiar, à protecção legal, contra quaisquer formas de discriminação, o direito à liberdade e à segurança, o direito à não retroactividade da lei criminal, o direito ao habeas corpus, à inviolabilidade do domicílio e da correspondência, a liberdade de consciência, de religião e de culto, a liberdade de expressão e de informação, a liberdade de reunião e de manifestação, a liberdade de associação. (Leitão, 2001, p.176)

No que respeita à participação política, têm sido reconhecidos alguns direitos a cidadãos estrangeiros, em função da cidadania europeia.

Na sequência da regulamentação do art. 15º n.º 4º da CRP, os cidadãos dos Estados-membros da União Europeia, do Brasil, de Cabo Verde, do Peru e do Uruguai, podem votar e ser candidatos às autarquias locais. Os cidadãos da Argentina, de Israel e da Noruega, apenas podem votar. (Leitão, 2001, *Ibidem*).

Os cidadãos Brasileiros, usufruindo de um estatuto especial de igualdade de direitos e deveres, gozam do direito de votar nas eleições para a Assembleia da República e nos referendos nacionais.

Na área dos direitos e deveres económicos, sociais e culturais, os imigrantes têm direito à segurança no emprego, não podendo ser despedidos sem justa causa ou por motivos políticos ou ideológicos, têm direito à liberdade sindical, de participarem na criação de comissões de trabalhadores, à greve, como os trabalhadores nacionais, ao trabalho, em condições de segurança, higiene e saúde, com respeito pelo descanso semanal, férias pagas, assistência material em condições de desemprego, à propriedade privada e sua transmissão, em vida ou por morte, à segurança social, à educação, à cultura e ao ensino, com igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

Aos estrangeiros está vedado o acesso à titularidade dos órgãos de soberania, o serviço nas forças armadas e a carreira diplomática.

No caso dos imigrantes em situação irregular, não têm os mesmos direitos que os outros imigrantes mas gozam dos direitos humanos fundamentais, inerentes à dignidade da pessoa humana. Entre estes direitos estão: o direito à vida, à integridade moral e física, ao desenvolvimento da personalidade, à reserva da vida privada e familiar, à não retroactividade da lei penal, acesso

aos tribunais, ao *habeas corpus*, à liberdade de expressão e de informação, de consciência, de religião e de culto.

Ainda que em situação irregular, no caso de terem prestado trabalho, este deve ser remunerado em igualdade com os outros trabalhadores. Podem beneficiar, de forma condicionada, consoante os resultados do estudo do caso em presença, de prestações da acção social, não constituindo o reconhecimento de um direito.

Na área da saúde, é permitido o acesso ao Serviço Nacional de Saúde, de forma discreta, através de circulares da Administração Regional de Saúde de Lisboa, ou de acordos de âmbito regional, evocando-se razões de saúde pública.

Na área da educação, independentemente da sua situação de irregularidade, todas as crianças têm direito a uma escolaridade básica, de acordo com a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e a legislação internacional, pelo art.2º da Convenção relativa aos Direitos da Criança. (Leitão, 2001, *Ibidem*).

4. Resumo

Se durante vários séculos Portugal se identificou com a emigração, hoje, devido ao fenómeno imigratório, a sociedade portuguesa é marcadamente multicultural.

Factores como a Revolução de Abril e a descolonização foram determinantes para a grande avalanche de imigrantes para Portugal, principalmente a partir de 1993, atingindo em 2003 o significativo número de 434.548 indivíduos.

Um dos problemas que se põe a qualquer imigrante é o desconhecimento da língua.

As crianças, filhas de imigrantes, atingem já um significativo número (3%) da população estudantil. Chegam e são inseridas em escolas sem estratégias específicas para as receber. Não há uma política educativa geral que contemple as crianças que não falam Português.

Ao nível da imigração em geral as medidas adoptadas tem-se resumido a alguns processos de legalização extraordinária, tomados avulso, conforme a situação do momento o exige.

Recentemente, 10 de Agosto de 2006, foi aprovada a *Nova Lei da Imigração*, com alterações importantes em vários campos.

Os direitos dos imigrantes, em Portugal, encontram-se consagrados na Constituição da República Portuguesa, Art.º13, no princípio da igualdade dos cidadãos perante a Lei.

CAPÍTULO III

Diversidade Étnico-cultural – As Minorias Étnicas

1. A Cultura

“A cultura está para a sociedade no que a memória está para os indivíduos” (Kluckhohn, 1954 in Neto, 2003, p11).

O termo cultura com origem no latim “cultura” designava o labor do campo, o trabalho na terra.

A evolução semântica da palavra fez-se em dois sentidos: um, em que um conceito é expresso por um termo que designa um outro conceito; outro, metafórico, em que o significado próprio de uma palavra é transportado para outro significado (da cultura da terra à cultura do espírito).

O uso metafórico da palavra cultura aparece no dicionário da Academia Francesa em 1789. Para os filósofos franceses, que sublinham a oposição entre natureza e cultura, a cultura é distintiva da espécie humana, na medida em que “é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada na sua universalidade” (Ferreira, 2003, p.23).

Os termos “cultura” e “civilização” são muito próximos no seu significado embora “cultura” seja mais atribuída aos progressos individuais e “civilização” aos progressos colectivos.

O termo “civilização” teve grande sucesso no vocabulário francês do séc. XVIII, sendo preferido ao termo “cultura”.

De uma forma mais rápida, mas também mais limitada, não tão abrangente como o de “civilização”, o termo “Kultur” faz a sua evolução na Alemanha, que enfraquecida pelas divisões políticas, encontra na glorificação da sua cultura uma forma de afirmar a sua existência. (Ferreira, 2003, *Ibidem*).

Johann Gottfried Herder, numa obra intitulada *Uma outra Filosofia da História*, defendia a diversidade de culturas e considerava empobrecedor o imperialismo intelectual da filosofia francesa. Para ele cada povo tinha uma

cultura própria e um destino a cumprir. A sua concepção de cultura caracterizava-se pela descontinuidade não excluindo a comunicação entre os povos.

Herder é considerado por muitos como o precursor do relativismo cultural. (Ferreira, 2003, *Ibidem*).

A evolução da ideia de cultura alemã, ao longo do séc.XIX, liga-se, cada vez mais, ao conceito de nação e a nação cultural precede a nação política.

A cultura aparece como “um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o património de uma nação, considerado como adquirido, uma vez por todas, e que fundam a sua unidade” (Ferreira, 2003, *Ibidem* p. 24).

Em França, a evolução do termo cultura faz-se de forma diferente. Deixou de se referir apenas ao desenvolvimento intelectual do indivíduo e passou a designar também um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade.

O termo cultura aproxima-se do termo civilização, tornando-se por vezes seu equivalente.

Estas duas concepções de cultura, a francesa universalista e a alemã particularista estão na base dos dois modos diferente de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

1.1. Diferentes Concepções de Cultura

A primeira definição de cultura aparece com Edward Taylor (1832-1917)

Cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (1871, p.1, in Ferreira, 2003, Ibidem p.25).

Para este autor, antropólogo britânico, com uma concepção universalista de cultura, a cultura expressa a vida do homem na sua totalidade. Foi o primeiro etnólogo a abordar as questões culturais de uma forma geral e sistemática, em todos os tipos de sociedade e sob todos os seus aspectos, materiais e simbólicos. Pelo facto de ser adquirida exclui a hereditariedade biológica.

Para Franz Boas (1858-1942), nascido na Alemanha, com uma concepção particularista da cultura, cada cultura é única. Foi o criador da concepção antropológica de “relativismo cultural”, embora não tenha usado estes termos. As várias expressões de uma determinada cultura; a língua, os costumes, as crenças, a arte, etc. são-lhe particulares, influenciando o comportamento dos indivíduos dessa mesma cultura.

Boas dedicou-se a estudar a forma “como o ambiente natural e o ambiente social condicionam e são condicionados pela interacção da cultura numa dada sociedade” (Ferreira, 2003, p.26, *Ibidem*).

Émile Durkheim (1858-1957), sociólogo francês, não utilizava o termo cultura mas civilização. Todos os fenómenos sociais têm uma dimensão cultural. Todas as civilizações particulares contribuem para a civilização humana.

Para Durkheim cada sociedade possui uma «consciência colectiva», feita de pertenças colectivas, comuns a todos os indivíduos dessa sociedade, catalizadora da coesão e unidade dessa mesma sociedade (Ferreira, 2003, *Ibidem*).

Bronislaw Malinovsky (1844-1942), antropólogo inglês, elaborou a teoria das “necessidades”, segundo a qual os elementos de uma determinada cultura tinham como função satisfazer as necessidades principais dessa cultura. Cada cultura constitui um todo coerente, equilibrado e funcional, que tende a conservar-se tal como é. As transformações ocorridas em cada cultura provêm do exterior, no contacto com outras culturas, argumento pelo que é bastante contestado.

Deve-se a este autor a criação da expressão “observação participante”, tendo sistematizado uma abordagem diferente para o conhecimento de uma cultura. Para ele, conhecer uma cultura implica uma observação longa e intensiva dessa cultura, onde o investigador vive o dia a dia, partilhando, de modo a apreender a mentalidade da população estudada (Ferreira, 2003, *Ibidem*).

Para Ruth Benedict (1887-1948), aluna e colaboradora de Boas, cada cultura é caracterizada por um determinado modelo, mais ou menos coerente, de pensamento e acção. Uma cultura não é uma sobreposição de traços culturais mas obedece a uma forma coerente de combinar o seu todo.

Cada cultura é associada a um tipo cultural que corresponde ao tipo de comportamento dominante (Ferreira, 2003, *Ibidem*).

Ralph Linton (1893-1953), antropólogo da escola “cultura e personalidade”, defende que, indivíduo e cultura são duas realidades, simultaneamente distintas e indissociáveis. Só se pode compreender uma através da sua relação com a outra. Para este autor, tudo o que é comum aos indivíduos de um grupo, ou seja, a “personalidade de base”, é determinado pela cultura à qual ele pertence. Nas suas investigações procurou demonstrar que cada cultura elege um tipo de personalidade a qual considera “normal”. Esta é a “personalidade de base” e é adquirida através do sistema de educação próprio da sociedade (Ferreira, 2003, *Ibidem*).

Margaret Mead (1901-1978), antropóloga Americana, defende que a personalidade individual está relacionada com o “modelo” cultural de cada sociedade o qual determina a educação da criança. São as influências recebidas, desde do início da vida do indivíduo, que o levam, mais tarde a aceitar os princípios fundamentais da sua cultura. Este processo foi designado pelos antropólogos por “inculturação”. Resulta uma relação entre modelo cultural, educação e personalidade dominante. Para esta autora a cultura é uma abstracção na medida em que é criada pelos indivíduos que a transmitem e a transformam (Ferreira, 2003, *Ibidem*).

Na *Declaração Mundial sobre a Diversidade Cultural*, a UNESCO reafirma que

a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (Declaração Mundial Sobre a Diversidade Cultural, UNESCO. www.unesco.org.br, p.2).

Qualquer que seja a definição ou interpretação do que é a cultura, real para uns, abstracção para outros, ela está onde está o ser humano.

1.2. Identidade Cultural

À semelhança do conceito de cultura, o conceito de identidade torna-se difícil de definir.

A identidade cultural é uma componente da identidade social que exprime as diversas interações entre o indivíduo e o meio social.

A identidade permite que um indivíduo se localize no sistema social e seja localizado socialmente.

A identidade social pertence aos indivíduos mas também aos grupos. Qualquer grupo é dotado de uma identidade, correspondente à sua definição social e que lhe permite situá-lo no conjunto social.

A identidade social ao mesmo tempo que identifica um grupo distingue-o dos outros.

Actualmente a identidade tornou-se multidimensional ao significar uma identidade mista. Em consequência das migrações os filhos dos migrantes que participam em mais de uma cultura constroem uma identidade sincrética e não uma dupla identidade.

O relacionamento dos diferentes grupos culturais não implica necessariamente o apagar das diferenças culturais, por vezes acontece que ainda se acentuam mais.

1.3. Cultura Popular

Entende-se por cultura popular um conjunto de conhecimentos, objectos, valores e celebrações que fazem parte do modo de vida de um povo, recriados e modificados ao longo do tempo.

As tradições, o folclore, os saberes, as línguas, as festas e tantos outros aspectos e manifestações, transmitidas oral ou gestualmente, recriadas colectivamente e modificadas ao longo do tempo, constituem a parte intangível da cultura dos povos e tem como nome: *Património Cultural Imaterial* (Unesco Brasil).

Para as minorias étnicas, este património cultural imaterial, torna-se fundamental, pois encerra a sua história e a sua identidade.

Depois de muito trabalho e esforço, envolvendo países governos, especialistas e peritos, em 2003, a Unesco adoptou a *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*, que veio complementar a *Convenção do Património Mundial*, de 1972, destinada aos bens tangíveis, tendo assim contemplado toda a herança cultural da humanidade.

Perante a crescente interacção global entre os povos, torna-se fundamental revitalizar as culturas tradicionais e populares, assegurando a sobrevivência da diversidade.

É consciente da importância do património cultural de cada povo que a Unesco não pára de desenvolver esforços para consolidar instrumentos e mecanismos para o seu reconhecimento e defesa.

Em 1989 estabeleceu a *Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular*. Um instrumento legal que pretende fornecer elementos para identificação, preservação e continuidade deste património.

Envolvendo governos, ONG's e as próprias comunidades, a Unesco criou um Título Internacional, concedido a destacados espaços e manifestações da cultura tradicional e popular.

Desde 2001, de 2 em 2 anos ocorre a *Proclamação das Obras-Primas do Património Oral e Intangível da Humanidade*, seleccionando, através de um júri Internacional, espaços e expressões de excepcional importância, entre as candidaturas apresentadas pelos países.

Ainda com o objectivo de preservar, o melhor possível, este património intangível, e porque acha que a melhor forma de o fazer é garantir que os portadores desse património possam continuar a produzi-lo e a transmiti-lo, a Unesco desenvolveu o programa *Tesouros Humanos Vivos*, com o qual pretende estimular os países a criarem um sistema permanente de identificação de pessoas que possuem as habilidades técnicas, necessárias à manifestação de certos aspectos da vida cultural de um povo, assim como a manutenção do seu património cultural material.

1.4. A Criança e a Cultura

As necessidades da criança, o seu desenvolvimento, a sua saúde e a sua educação, nas diferentes sociedades, nas diferentes épocas, para pais e

adultos em geral, foram interpretadas e teorizadas segundo diferentes concepções, ideias, crenças, representações e etnoteorias.

A maneira como os adultos desenvolvem teorias sobre a natureza e competências da criança, os seus ritmos de desenvolvimento, formas de a cuidar, de a estimar e de a educar, variam no tempo e no espaço, segundo os contextos histórico-sociais e ecológico-culturais, respondendo a expectativas e valores culturais, exigências do quotidiano e condições de vida (Ramos, 2001)

As etnoteorias, teorias populares ou “naive” (IDEM, *Ibidem*), influenciam o comportamento dos pais e outros adultos, em relação à criança, no tipo de cuidados e nos estilos interactivos, assim como influenciam o próprio desenvolvimento da criança. Contribuem para modelar as condições de desenvolvimento e educação. São transmitidas de geração em geração, principalmente no seio da família, “obedecendo” a alterações espaciais e temporais. A sua diversidade deve-se a níveis diferentes de exigências educativas, sociais, ecológico-culturais, das sociedades, assim como a diferentes expectativas parentais.

Em diferentes culturas, conforme as suas representações, as suas necessidades e actividades, teremos diferentes tipos de exigências em relação ao desenvolvimento. O que para uma cultura pode parecer estranho, para outra é o certo e é tido como indispensável à vida quotidiana.

A diversidade de práticas educativas e de desenvolvimento mostram, de forma clara, a variedade de ideologias e de sistemas de valores que estão na origem dessas práticas (Ramos, 2001, *Ibidem*).

O desenvolvimento da humanidade faz-se através de modos muito diversificados de sociedades e civilizações, e não através de uma uniformidade de procedimentos.

Diferentes estudos, em diferentes áreas das ciências sociais, salientam a grande diversidade de representações parentais, com relevo para o papel dos contextos histórico-culturais e sócio-económicos, sem desvalorizar os valores culturais, sistemas simbólicos, religiosos e políticos, nas diferentes representações do desenvolvimento e da educação.

O desenvolvimento da criança é influenciado pelos hábitos culturais e pelas condições de vida da família. (Ramos, 2001, *Ibidem*).

J. e B. Whiting (1975-1978), in Ramos (2001, *Ibidem*), propõem um modelo de socialização e desenvolvimento da criança a que deram o nome de modelo “Psico-cultural”.

Este modelo referencia a importância de relações estreitas entre a ecologia física, a história social e cultural, a estrutura económico-social e política, as crenças magico-religiosas, os rituais, as representações de um grupo e o tipo de cuidados e modo de educação das crianças. (Ramos 2001, *Ibidem*)

Whiting (1981) in Ramos (2001, *Ibidem*), faz uma referência especial às condições ecológicas e climatéricas, principalmente no que se refere ao transporte da criança, na utilização do berço e no vestuário.

Bouchard (1981) in Ramos (2001, *Ibidem*), evidencia a acção dos diversos contextos ambientais/ecológicos sobre as competências parentais.

Contemporâneo de Bouchard, Ogbu (1981) in Ramos (2001, *Ibidem*), apresenta no seu modelo *ecológico-cultural*, a ideia de que as concepções sobre a criança e as práticas educativas, estão estritamente relacionadas com os valores culturais, religiosos, com a organização social e com o sistema económico.

Os autores Super e Harkness (1986, 1997) in Ramos (2001, *Ibidem*), partem do conceito de *nicho ecológico*, pertencente à biologia, para elaborarem o conceito de *nicho de desenvolvimento*. Este conceito integra conhecimentos de várias disciplinas relativas ao desenvolvimento e à educação da criança no seu contexto cultural. Visa ainda abranger todas as influências passíveis de agirem sobre a criança, desde a vida pré-natal, ultrapassando, assim, a visão clássica sobre o desenvolvimento que dava ênfase aos factores hereditários ou do meio.

Cada cultura, através dos seus métodos e procedimentos, permite à criança adquirir competências sociais e cognitivas, valorizadas nessa cultura.

Os estudos de Super e Harkness (1986) in Ramos (2001, *Ibidem*) permitem confirmar que actos simples como o adormecer dos bebés, o local onde dormem, as horas do dia ou da noite em que dormem, são diferentes de cultura para cultura.

Através de resultados alcançados com os seus estudos, onde verificaram que certas aprendizagens da criança estavam relacionadas com os estímulos

recebidos, propuseram um novo conceito, ainda mais abrangente que os anteriores, que designaram de *nicho de desenvolvimento e aprendizagem*.

Segundo Ramos (2001, *Ibidem*), este *nicho* caracteriza-se em função de quatro dimensões:

- maior ou menor encorajamento da acção;
- disponibilidade de artefactos no meio do aprendiz;
- a existência de regras sociais sobre os papéis dos protagonistas em função das situações e dos objectos;
- a organização do “campo de acções possíveis” que varia segundo a idade e o nível de desenvolvimento e de controlo de determinado comportamento.

Mais recentemente, Berry (1976,1992) in Ramos (2001, *Ibidem*) apresenta um modelo que designa de *eco-cultural*, considerando que o comportamento individual é determinado, em grande parte, pela cultura e que esta constitui uma resposta adaptada do grupo às condições ecológicas, sócio-económicas e históricas.

Neste modelo são distinguidos dois níveis:

- o nível individual, que compreende as características psicológicas individuais;
- o nível grupal ou colectivo, englobando contextos ecológicos e sócio-políticos.

Vários estudos, em diferentes sociedades, realizados por vários investigadores, mostram a influência do nível de instrução e do meio sócio-profissional dos pais nas crenças sobre as competências e o desenvolvimento dos filhos.

As mães de meios sócio-profissionais mais baixos são portadoras da crença de aquisições mais tardias nos seus bebés.

Ao contrário, mães de meios sócio-profissionais mais elevados acreditam numa maior precocidade nas aquisições.

As expectativas em relação aos bebés varia, também, com o meio sócio-cultural e económico.

Para os meios sócio-económicos mais favorecidos, com população mais jovem e de meio urbano, são valorizados os bebés mais activos, mais comunicativos, mais vivos, alegres, atentos despertos. Estes pais, mais

informados, antevêm, nestes comportamentos, indicadores de competências perceptivo-cognitivas.

Qualquer que seja a cultura, hoje são desenvolvidos vários estudos com o objectivo de compreender, o melhor possível, todas as necessidades da criança, assim como dos factores que podem influenciar o seu desenvolvimento, o seu bem-estar, a sua aprendizagem.

1.5. Diversidade Cultural

“ *A riqueza cultural do mundo reside em sua diversidade em diálogo*” (Unesco Brasil).

A composição étnica e cultural das sociedades é cada vez mais diversificada, consequência da globalização, que tem encurtado distâncias entre povos e “derrubado barreiras”, principalmente a nível comunicacional.

Em sintonia com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*, aprovada por unanimidade, após o 11 de Setembro, na 31ª reunião da Conferência Geral da Unesco, procura responder aos desafios da actualidade.

É um instrumento novo, que eleva a diversidade cultural à categoria de *Património Comum da Humanidade*.

Esta declaração pretende preservar um tesouro vivo, que é a diversidade cultural, que deve ser entendido como processo que garante a sobrevivência da humanidade.

Pretende ainda evitar toda a segregação e fundamentalismos que, em nome da diferença cultural, sacralize ou desvirtue a mensagem da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Alerta cada indivíduo para o carácter plural da sua própria identidade, dentro da sociedade, também ela plural.

Deseja-se que esta declaração possa tornar-se uma ferramenta de desenvolvimento, capaz de humanizar a globalização.

Como o nome indica, esta declaração procura, em primeiro lugar, afirmar e defender o respeito pela diversidade das culturas.

Tem como perspectiva um mundo mais aberto, criativo e democrático.

Acredita que só o respeito pelo outro, a tolerância, o diálogo e a cooperação, podem garantir a paz e a segurança Internacional.

2. A Língua

2.1. *Diversidade Linguística um Património em Extinção*

A língua materna é o primeiro sinal de identidade cultural de um povo.

Muitos dos alunos, a frequentar a escola fora do seu país de origem, falam diariamente duas línguas, uma na escola e na rua, a língua oficial do país de acolhimento, e outra em casa, com os pais e familiares, a sua língua identitária. Este facto é comum à maioria dos migrantes e verifica-se, em maior ou menor grau, em todos os países da União Europeia.

Por altura das comemorações do *Dia Internacional da Língua Materna*, a 25 de Fevereiro de 2005, a UNESCO fez um convite aos quinze no sentido de promoverem *todas as línguas minoritárias sem excepção*.

Esta é também uma preocupação do Conselho da Europa, que comemora anualmente, no dia 26 de Setembro, o Dia Europeu das Línguas (DEL) e que tem como objectivos fundamentais:

- *Chamar a atenção do público sobre a importância da aprendizagem das línguas;*
- *Sensibilizar os cidadãos para o valor de todas as línguas (tanto as maioritárias como as minoritárias);*
- *Favorecer a aprendizagem das línguas ao longo da vida numa sociedade de informação multilingue, tendo em vista a afirmação de uma cidadania multicultural (Acolhimento e integração dos alunos estrangeiros no sistema educativo português, 2004).*

Organizações como a *Intervida* chamam a atenção para o facto de 90% do património linguístico universal *estar em perigo*.

Actualmente (2005) existem 6 000 línguas no mundo. Destas, mais de metade são faladas por comunidades de menos de 10 000 pessoas e muitas delas encontram-se em perigo de extinção. Só entre 1970 e 1985 desapareceram 1 800 idiomas. Um quarto das línguas existentes tem menos de 1 000 falantes. Existem 553 línguas faladas por comunidades com menos de 100 pessoas. Na era da globalização, três quartos da informação, difundida através dos meios electrónicos, usa o Inglês. Isto constitui a razão do desaparecimento de muitas línguas. As correntes migratórias são outro elemento de ameaça a várias línguas. Segundo a UNESCO os Estados Europeus, até ao momento, (2005) não adoptaram medidas específicas com vista ao ensino e à prática das línguas dos imigrantes. Potencializar o idioma materno pode constituir uma estratégia de integração valiosa no combate à exclusão (Torralba, 2003).

A Índia é um exemplo único de pluralidade linguística onde as rádios emitem em 24 línguas e 146 dialectos, os jornais publicam em 34 idiomas e as escolas ensinam em 67 línguas diferentes (IDEM, Ibidem).

A defesa e preservação das línguas dos migrantes constitui um factor de enriquecimento da diversidade linguística no mundo.

2.2. A Criança e a Língua

A criança aprende a língua materna de uma forma natural ao ouvi-la no dia a dia. Aprendem os nomes das coisas quando estão em situação de contacto, físico ou visual com elas, é associado um nome a um ser. A manipulação de objectos, nas mais diversas actividades, permite o uso da linguagem com envolvimento total. O afecto, a auto-estima e a confiança aumentam o desejo de aprender. O reforço de aprovação e a construção da auto-estima fazem parte do processo de crescimento da linguagem.

É na pré-escola, na primeira infância, que a criança é mais sensível à aprendizagem da linguagem. Ela tem uma curiosidade imensa por todas as coisas, pede a ajuda do adulto e este é o estímulo necessário que anima a criança a aprender a sua língua e também uma segunda (O envolvimento das crianças com a língua).

2.3. O Bilinguismo

Por ser uma área de estudo recente, há diversas definições sobre o bilinguismo.

Wendel Dantas escolheu a de Saunders (1988) “Bilinguismo (...) simplesmente significa possuir duas línguas...” (Saunders, 1988 in Dantas, p.8)⁷

Entre a diversa literatura já existente sobre o bilinguismo podemos encontrar opiniões divergentes sobre este tema. Uns tem uma posição desfavorável alegando que reduz a inteligência ou até, causa problemas articulatorios, outros são portadores de experiências bem sucedidas. (Dantas)

Saunders (1988) relata as instruções de um linguista, Grammont, a um senhor de nome Ronjat (1913), que queria ensinar duas línguas ao filho.

Grammont disse-lhe que não havia nada para ensinar, que falasse com ele na língua que desejava que ele aprendesse. O importante era que cada língua falada fosse representada por uma pessoa diferente.

A teoria de Grammont parece ser ainda a mais seguida pelos linguistas e pais que querem educar as crianças de forma bilingue.

Saunders, Australiano, seguiu a teoria de Grammont e educou três filhos em Inglês e Alemão. Falava em Inglês com a esposa e em Alemão com os filhos.

Saunders aponta vantagens e desvantagens em relação ao bilinguismo.

As vantagens:

- Adquirido na infância faz com que a criança tenha um sotaque igual a um nativo;
- O bilinguismo desde a infância permite à criança desenvolver superioridade em habilidades em geral;
- O Q.I. de crianças bilingues é superior ao de crianças monolingues;
- A criança vai adquirir proficiência nas duas línguas.

As desvantagens:

- Pode retardar a inteligência verbal até dois anos, demora mais a falar;

⁷Citação traduzida do inglês por Dantas.

- De alguma forma, uma língua influencia a outra, fazendo com que a criança associe regras gramaticais de uma à outra, vindo a corrigir-se com o tempo;

- Pode ocorrer *triggering*, ou seja, mudança de idioma quando não se lembra de uma palavra de uma língua recorre à outra.

Refere que há mais vantagens do que desvantagens em se educar crianças bilingues e que se deve possibilitar também alguns conhecimentos sobre a cultura do país da língua que se está ensinado pois língua e cultura estão intimamente ligadas.

Dantas afirma que, desde Maio de 2004, está educando a filha em Inglês e Português. Ele é responsável pelo Inglês e a esposa e os outros filhos pelo Português. Para além da informação recolhida dos autores referidos, Dantas utiliza a tecla SAP, Internet e DVD, com o objectivo de possibilitar à filha, maior contacto com pessoas que podem representar padrões linguísticos do Inglês. (Dantas, *Ibidem*)

2.4. Educação Bilingue

Apostar numa educação bilingue surge como estratégia de integração, no caso das minorias, ou uma mais valia do conhecimento, no caso em que quem aprende uma segunda língua pertence à maioria.

Podem-se distinguir dois tipos de escolarização: um que visa a assimilação linguística e cultural, outro que promove a diversificação. (Grosjean, 1982, in Matos p.3)⁸

Existem dois tipos de programas que, geralmente, conduzem à assimilação linguística: os de *submersão* e os de *transição*.

Os de *submersão* caracterizam a maioria dos sistemas escolares em todo o mundo. O grupo minoritário que não domina a língua é vítima de uma situação que, na maioria dos casos, é responsável pelo insucesso escolar.

Os programas bilingues de *transição*, criados em várias escolas da América, têm como objectivo passar os alunos da língua do grupo minoritário para a língua do grupo maioritário. Neste programa são usadas duas línguas na escolarização dos alunos. Inicialmente, a criança tem 80% ou 90% de tempo

⁸ Isabel Matos é professora adjunta da ESEV

lectivo na sua língua materna. À medida que vai progredindo, a língua da escola vai ganhando espaço à língua materna até que esta deixa de ser usada nas aulas, completamente. (Matos, *Ibidem*)

Com uma duração mais ou menos longa, consoante as escolas, este programa visa a transformação das crianças em monolíngues, na língua do grupo maioritário.

Tanto o programa de submersão como o de *transição* visam apenas a assimilação linguística e cultural.

Existem outros tipos de abordagem do bilinguismo.

Existem programas que têm como objectivo promover uma verdadeira educação bilingue: os programas de *manutenção* e os de *imersão*.

Os programas de *manutenção*, implementados em vários países, têm como objectivo manter as duas línguas e culturas das crianças, na educação. O ensino é feito em duas línguas que veiculam conteúdos diferentes.

Nas reservas Índias dos E.U.A., onde este programa está implementado, as crianças usam a língua materna para as áreas culturais; arte, crenças e tradições, e o Inglês para as áreas científicas. Trata-se de uma *diglossia* escolar, onde as duas línguas são usadas para a oralidade e para a escrita, partilhando as matérias do programa (Hamers e Blanc, 1983, in Matos, *Ibidem*, p.3).

No caso dos programas de *imersão*, o seu objectivo é que as crianças se tornem bilingues perfeitas, nas duas línguas do programa.

Desde a entrada para a escola que as crianças são sujeitas a um *banho linguístico* (Matos, *Ibidem*) e escolarizadas, exclusivamente, na segunda língua.

É importante referir que embora este programa possa parecer semelhante ao de *submersão* ele é substancialmente diferente, até porque aqui as crianças pertencem ao grupo dominante e de prestígio social, possuem a mesma língua materna, os pais apoiam o programa e da parte dos professores existem grandes expectativas. Aqui, em sentido inverso ao que acontece no programa de *transição*, em que a língua materna vai dando lugar à língua oficial, é a língua materna que vai aparecendo ao longo do programa como segunda língua de ensino. (Grosjean, 1982, in Matos, *Ibidem*)

O programa de *imersão* foi testado com êxito apenas no caso de alunos em que a língua materna é a de maior prestígio. (Cummins e Swain, 1986, in Matos, *Ibidem*)

No caso em que o ensino tiver como objectivo preservar as línguas e as culturas das minorias, o programa mais adequado parece ser o de *manutenção* (Matos, *Ibidem*).

Matos (*Ibidem*) chama a atenção para o facto de não se tratar de ensinar a língua oficial do país de origem mas a língua materna e por isso, segundo Dabène (1989), citada por Matos (*Ibidem*), este ensino devia desempenhar três funções: uma primeira, de acolhimento, em que o objectivo principal seria reduzir as distâncias entre a escola e a família, dando atenção à língua conforme é praticada pela criança; uma segunda, de estruturação, em que a língua seria o motor de aquisição das capacidades de reflexão e raciocínio, que deverá poder realizar-se nas duas línguas; por último, uma terceira, de legitimação, que elevaria a língua minoritária ao nível da dominante, implicando uma integração efectiva da língua nas actividades escolares.

Matos, (*Ibidem*) usando de moderação, sugere que se comece por criar nas escolas portuguesas, onde se justifique, um programa de transição, para que aqueles que não compreendem a língua portuguesa, sejam acolhidos por professores da sua língua materna e professores habilitados para o ensino do Português como segunda língua.

3. Minorias Étnicas

3.1. *Minoria*

O primeiro esforço para formalizar uma definição de minoria pertence à Sub-Comissão para Prevenção da Discriminação e Protecção das Minorias, em 1950, considerando que

I- o termo minoria inclui, dentro do conjunto da população, apenas aqueles grupos não dominantes, que possuem e desejam preservar tradições ou características étnicas, religiosas ou linguísticas estáveis, marcadamente distintas daquelas do resto da população; II- tais

minorias devem propriamente incluir um número de pessoas suficiente em si mesmo para preservar tais tradições e características III- Tais minorias devem ser leais ao Estado dos quais sejam nacionais (Maia).

Mais tarde em 1979, uma outra definição de minoria foi apresentada num trabalho de Francesco Capotorti (Maia, *Ibidem*), onde minoria é definida

*Como grupos distintos dentro da população do Estado, nacionais desse Estado, possuindo características étnicas, religiosas ou linguísticas estáveis, que diferem fortemente daquelas do resto da população; eles devem ser em princípio numericamente inferiores ao resto da população; em uma posição de não dominância. (Maia, *Ibidem*, p.2)*

Na definição de Capotorti é feita uma referência nova, importante, na definição de minoria – *numericamente inferior* – e manteve alguns elementos da definição anterior.

Jules Deschênes (1985) in Maia (*Ibidem*), construiu uma nova definição para a Sub-Comissão das Minorias.

*Uma minoria é formada por um grupo de cidadãos de um Estado, constituindo minoria numérica e em posição não-dominante no Estado, dotada de características étnicas, religiosas ou linguísticas que diferenciam daquelas da maioria da população, tendo um senso de solidariedade, um para com o outro, motivado, senão apenas implicitamente, por uma vontade de sobreviver e cujo objectivo é conquistar igualdade com a maioria, nos factos e na lei. (Deschênes, 1985, in Maia, *Ibidem*, p.2)*

Deschênes introduz aqui alguns elementos novos como solidariedade e cidadania.

Visão diferente e mais completa é-nos dada pelos antropólogos Wagley e Harris apresentando 5 características para definir minoria.

- são segmentos subordinados de sociedades estatais complexas;

- *as minorias têm traços físicos e culturais especiais que são tomadas em pouca consideração pelo segmento dominante da sociedade;*
- *as minorias são unidades auto-conscientes ligadas pelos traços especiais que seus membros partilham e pelas restrições que os mesmos produzem;*
- *a qualidade de membro de uma minoria é transmitida pela regra de descendência a qual é capaz afiliar gerações sucessivas mesmo na ausência de prontamente aparentes traços físicos ou culturais;*
- *os povos minoritários, por escolha ou necessidade, tendem a casar dentro do grupo. (Wagley e Harris, in Maia, Ibidem, p.2)*

O antropólogo Moonen defende que

O conceito de minoria não é puramente quantitativo, mas torna-se qualitativo, desde que a diferença está no tratamento recebido, no relacionamento – ou fricção – entre os vários grupos, existindo relação de dominação/subordinação, em que a maioria é quem domina, não importa seu número, e a minoria é dominada (Moonen, in Maia, Ibidem, p.2).

Uma questão que tem gerado algumas críticas é a introdução, nos conceitos desenvolvidos pela ONU, do elemento político, ser nacional ou cidadão do Estado em que habite, como condição para que seja reconhecido o direito enquanto minoria.

O Comitê dos Direitos Humanos, instituído pelo Pacto dos Direitos Civis e Políticos, das Nações Unidas, declara, no art.º27, proteger todas as pessoas pertencentes aos grupos minoritários, não precisando estas de ser cidadãos do Estado parte. (Maia, Ibidem)

A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, em Dezembro de 1992, (Resolução 47/135, de 18 de Dezembro) a Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes às Minorias Étnicas, Religiosas e Linguísticas. Esta Declaração não tem força vinculante ou imperativa e os direitos nela elencados são considerados uma explicitação do art.º27. (Maia, Ibidem)

Segundo a Declaração, os Estados protegerão a existência e a identidade de minorias nacionais, étnicas, culturais, religiosas ou linguísticas, no âmbito do seu território, encorajando a promoção de suas identidades, adoptando as medidas apropriadas (legislativas ou outras) para atingir aqueles fins (artigo 1º) (Maia, Ibidem, p.8)

Rocha-Trindade (1995) citada por Ferreira (2003), entende como minoria um grupo minoritário em que os seus membros são identificados por traços físicos, religião, língua falada, situação de inferioridade em relação ao grupo maioritário, e um forte sentido de solidariedade grupal e de pertença.

3.2. Etnia

O conceito de etnia designa um grupo humano com vários elementos em comum: um nome que lhe é próprio, um mito de ancestralidade, memórias históricas partilhadas e elementos culturais colectivos.

Etnia (do grego ethnos, povo) designa "uma comunidade humana que se reconhece num nome que lhe é próprio, num mito de ancestralidade comum e em memórias históricas partilhadas, em elementos culturais colectivos, numa certa solidariedade entre os seus membros e na relação com um dado território" (Enciclopédia Larousse, 1994,1997,vol.9,p.2218, in Ferreira, 2003, Ibidem, p.34)

3.3. Minoria Étnica

A definição de minoria étnica, assim como outras definições, é problemática. É difícil isentá-la de qualquer suspeita de racismo, o que, em certos casos, se justifica.

Bastos e Bastos (1999), definem minoria étnica como

um grupo que, partindo de quadros espaço-temporais genealógicos, geo-históricos e político-económicos, se percepçiona e é percebido pela maioria étnica envolvente como uma minoria e que, por isso mesmo, desenvolve uma tensionalidade interétnica

ambivalente com essa maioria «hospedeira» (mas não necessariamente hospitaleira).” (Bastos e Bastos, 1999, p.33, ref. 44,)

3.4. Identidade Étnica

O conceito de identidade étnica está relacionado com uma prática social em que se intersectam o nacionalismo e o multiculturalismo.

A identidade é um organizador psicossociológico, sócio-histórico e político complexo, na medida em que se processa tanto no nível pessoal e interpessoal como no nível transpessoal e no nível político, das relações internacionais, e decorre tanto de processos de identificação subjectiva e de auto-atribuição como de processos de identificação objectivante e de hetero-atribuição que frequentemente descoincidem (Bastos e Bastos, 1999, Ibidem pp. 11-12).

Identidade étnica pode ser definida como uma identidade sócio-histórica reconstruída em diáspora, referenciada a uma pátria ou origem distante, por vezes perdida, a uma genealogia, vivida como minoritária no interior de um estado multiétnico que é mantida por “um duplo processo de aculturação antagonista (Devereux e Loebb, 1943) mais ou menos agnóstico, o qual impede a dissolução cultural da minoria, por assimilação indiferenciadora, na maioria nacional” (Bastos & Bastos, 1999, Ibidem, p.12).

Roosens (1996), define identidade étnica como

um sentimento de pertença e de continuidade existencial (permanecer a mesma pessoa através do tempo) resultante do acto de auto-filiação e/ou de filiação por outros, em relação a um grupo de pessoas que afirmam, simultaneamente, uma ancestralidade e uma tradição cultural comuns (Hutinck, 1981, in Bastos e Bastos, 1999, Ibidem, p. 12, ref. 17).

A identidade étnica pode estar ou não ligada a uma identidade nacional, actual, no caso das migrações, ou desejada, como é o caso dos ciganos.

“A identidade étnica não se forma apenas por relação a fronteiras ou por auto e hetero-atribuição de traços culturais, mas também em relação a representações genealógicas” (Bastos e Bastos, 1999, *Ibidem*, p.12, ref. 18).

As relações de família e de parentesco fazem parte da identidade étnica.

“a dimensão genealógica da pertença étnica parece ser percebida pelos actores como mais invariável, mais estável, mais independente do contexto e mais relevante do que as diferenças culturais” (Bastos e Bastos, 1999, *Ibidem*, p.12, ref. 18).

A identificação racial, baseada em marcadores corporais distintos, constitui, muitas vezes, a base de confrontos multi-étnicos.

A defesa de uma identidade étnica passa pela exacerbação de alguns marcadores corporais e culturais distintivos como o vestuário, adornos, alimentação, música, danças, religião, rituais, festas e outras, que tanto podem socorrer-se de estratégias lúdicas, de exibições identitárias como de estratégias de secretismo (Bastos e Bastos, 1999, *Ibidem*).

3.5. Relações Interétnicas

As relações entre os diferentes grupos étnicos podem assumir várias expressões, desde harmoniosas até conflituosas, devido a causas políticas, históricas, económicas, sociais, entre outras.

As situações possíveis de relações interétnicas estão definidas em seis situações-tipo pelos autores Simpson e Yinger (1985) citados por Rocha-Trindade in Ferreira (2003, *Ibidem*).

Assimilação – trata-se de um processo no qual os grupos minoritários são absorvidos pelo grupo maioritário, perdendo gradualmente a sua identidade cultural e física.

A assimilação pode ser cultural, quando um grupo perde os traços culturais próprios e adquire os da maioria; marital (miscigenação), quando se verificam cruzamentos genéticos entre elementos da minoria e elementos da maioria, atenuando as diferenças físicas; estrutural, quando se dá uma aceitação progressiva e completa por parte do grupo étnico das relações sociais primárias e secundárias do grupo maioritário.

Pluralismo cultural – quando, perante a existência de vários grupos étnicos, os órgãos do poder adoptam medidas de reconhecimento das diferenças, permitindo a conservação das diferenças identitárias e socioculturais entre os grupos.

Protecção legal das minorias – quando numa determinada sociedade alguns sectores do grupo maioritário tomam atitudes de hostilidade para com um grupo minoritário, o governo pode adoptar medidas legais de protecção dos membros dessa minoria.

Transferência de população – no caso de conflito grave entre o grupo maioritário e um minoritário, o governo, ilegitimamente, pode recorrer à transferência da minoria para outra área geográfica.

Subjugação instituída – quando o grupo dominante recorre à força para impor uma separação dos grupos dominados (caso do apartheid).

Extermínio ou genocídio - quando o grupo dominante chega ao extremo da intolerância e aniquila fisicamente um grupo dominado (o caso do extermínio dos judeus).

3.6. Direitos das Minorias Étnicas

As minorias têm a maioria dos seus direitos protegidos pelas Nações Unidas. As minorias étnicas converteram-se em questão política opôs a ascensão do nacionalismo no séc. XIX. Do medo que ficou de que as minorias dissidentes causassem instabilidade política surgiu o reconhecimento dos direitos das minorias pelo direito internacional. Convenções, tratados e outros actos internacionais protegem as minorias.

No âmbito das Nações Unidas, o mais relevante é o art.º27 que diz respeito ao Pacto dos Direitos Civis e Políticos, o qual dispõe:

Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua (Maia, Ibidem, p.1).

Embora exista legislação de protecção das minorias sabemos elas continuam a ser vítimas de discriminação e racismo. Tem-se assistido a um reacender de sentimentos de xenofobia, um pouco por todo o lado.

4. Educação Para Todos

“A educação é a arma mais poderosa que pode ser usada para mudar o mundo” (Nelson Mandela).

A Unesco, agência das Nações Unidas, especializada em educação, criada em 1945, tem trabalhado no sentido de valorizar a educação mundial, através de acompanhamento técnico, estabelecendo parâmetros e normas, criando projectos inovadores, desenvolvendo redes de comunicação, numa tentativa de encontrar soluções para os desafios encontrados.

Tem estabelecido um estreito contacto com os Ministérios da Educação, assim como com outros parceiros, em 188 países, onde este tema é o eixo central de acção.

A principal orientação da Unesco é a *Educação para Todos*, apoiando, de diferentes formas, os países nos seus projectos educacionais.

É com base neste projecto que foi instituída a *Semana da Educação para Todos*.

Alguns países passaram a elaborar o seu plano de educação com base na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada na conferência de Jomtien em Março de 1990.

O direito que todos têm à educação já foi afirmado pelas Nações do Mundo, há mais de 40 anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O que sabemos é que passado todo este tempo continuamos a encontrar números alarmantes de crianças sem acesso à educação, números alarmantes de adultos analfabetos, milhões de adultos e crianças que não conseguem concluir o Ensino Básico e outros tantos que embora o tenham concluído não adquiriram competências e habilidades essenciais.

A *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*, no seu Preâmbulo, dá-nos conta de mais de 100 milhões de crianças, das quais mais de metade são meninas, que não têm acesso ao Ensino Primário, 960 milhões de

adultos, dos quais 2/3 são mulheres, são analfabetos, mais de 100 milhões de crianças e muitos adultos não concluem o Ensino Básico.

Os dados constantes desta declaração em relação ao que ainda falta fazer em educação, mostram o quanto é difícil mas necessária esta missão.

Há um compromisso, entre as Nações envolvidas, de assegurar uma educação de qualidade para todos, jovens e adultos, onde, alguns dos objectivos mais significativos são:

– Atingir, até 2015, aproximadamente 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos;

– Eliminar, até 2005, disparidades de género na educação primária e secundária e alcançar igualdade de género até 2015, com ênfase no acesso de meninas a educação básica de qualidade.

Uma das máximas, veiculadas na *Semana de Educação para Todos*, é que sem uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza, não serão alcançadas, acentuando ainda mais as desigualdades entre as nações e dentro de cada nação.

5. Resumo

Quando se fala de diversidade étnico-cultural isso quer dizer mais do que uma cultura. Para podermos compreender melhor o significado do termo cultura, utilizámos as definições de alguns autores nesta área.

A criança e as suas necessidades, são interpretadas de diferentes formas segundo a sociedade em que se encontra.

As concepções sobre a criança e as práticas educativas estão estritamente relacionadas com os valores culturais, religiosos, com a organização social e com o sistema económico.

As minorias étnicas, portadoras de uma cultura própria, ao entrarem noutra sociedade deparam-se com diferentes valores, regras, modos de vida, outra cultura.

A relação entre o grupo dominante, geralmente maioritário, e as minorias dão origem a vários tipos de relações interétnicas, que vão da assimilação ao extermínio ou genocídio.

Portugal é hoje um país com uma grande diversidade étnico-cultural, que se reflecte na escola. Qual a realidade multicultural da sociedade portuguesa e como é a vida escolar das crianças das minorias são os propósitos do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A Escola Multicultural

1. Portugal Multicultural

O Estado Português adquiriu as fronteiras continentais que hoje conhecemos em finais do séc. XIII.

Judeus e ciganos são, desde cedo, as duas principais minorias étnicas neste território, tendo sofrido ordens de expulsão. Se os judeus não conseguiram uma integração, os ciganos mantêm até aos nossos dias uma estratégia de aculturação antagonista.

Devido ao comércio de escravos, entre o séc. XVI e o séc. XIX, formaram-se na população minorias étnicas africanas que viriam a dissolver-se durante o séc. XIX.

Ainda no séc. XIX viriam a fixar-se em Portugal comunidades de imigrantes europeus, principalmente Ingleses e Espanhóis, que inseridos no meio urbano não viriam a afectar a identidade cultural das zonas rurais.

Com a expansão colonialista portuguesa e algumas das políticas adoptadas, já no séc. XX, muitos africanos e asiáticos tiveram a possibilidade de usufruir oficialmente da identidade portuguesa.

Com o fim do domínio português além-mar, entraram no território português milhares de imigrantes provenientes das ex-colónias.

Nas últimas décadas, com alteração do regime político português, o avanço da globalização, com todas as características, económicas e sociais, que lhe são inerentes, têm chegado ao nosso país milhares de imigrantes, principalmente dos países de Leste e do Brasil.

Distribuídos por várias nacionalidades, temos hoje no nosso país, aproximadamente, 449.194 imigrantes, contando AP (autorização de permanência) e AR (autorizações de residência), sendo que 374.652 são não comunitários e 74.542 pertencem à EU (SEF in ACIME, 2005).

Na escola, segundo dados do Entreculturas (1999), no ano lectivo 1997/1998, frequentavam as nossas escolas 59 374 alunos estrangeiros, ou seja, 4,56% da população estudantil. O maior número pertence aos angolanos, aproximadamente 14 000, logo seguido dos cabo-verdianos com um pouco mais de 12 000 alunos. (Costa, 2004, *Ibidem*, pp.80-81).

2. A Diversidade Étnico-cultural no Ensino Básico

Em 1999/2000, frequentavam as nossas escolas do Ensino Básico (1º ao 9º ano) 1 247 183 alunos. Destes, 59 371 são imigrantes e descendentes de imigrantes, representando 4,8 % da totalidade dos alunos do Ensino Básico, neste ano lectivo. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*).

Dados mais recentes do relatório Eurydice (Organização da Comissão Europeia) citado pelo ACIME (2004), dá-nos conta que há 89 540 crianças, jovens e adultos, imigrantes, no sistema de ensino, em que 36 730 estavam no 1º Ciclo, seguido do 3º Ciclo com 19 065 alunos.

Segundo Seabra e Mateus (2003), in Casa-Nova (2005, *Ibidem*), existe uma predominância de alunos de origem cabo-verdiana e angolana, representando mais de 40 % do total de alunos, dos quais 60 % se encontram na área metropolitana de Lisboa.

Se compararmos as percentagens anteriores, referentes a alunos cabo-verdianos e angolanos, com 1 % nos distritos de Évora e Beja, podemos constatar a grande assimetria regional na distribuição de alunos imigrantes no território português. Esta assimetria tem por base diferentes oportunidades de vida e diferentes expectativas por parte dos imigrantes e das minorias étnicas.

Casa-Nova (2005, *Ibidem*), apresenta-nos dados relativos ao ano lectivo de 1998/1999, em que: 4 escolas do Ensino Básico tinham mais de 70 % de alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes, 5 escolas tinham mais de 60 %, 6 escolas tinham mais de 50 %, 12 escolas tinham mais de 40 % e 23 escolas mais de 30 %.

A grande concentração de alunos imigrantes, em algumas escolas na área de Lisboa, deve-se a questões relacionadas com ocupações de espaços habitacionais, onde esteve ausente uma política urbana, dando origem a

grandes concentrações de imigrantes dos PALOP, em bairros degradados. A juntar a este facto há ainda a obrigatoriedade de matrícula, para o Ensino Básico, na escola da área da residência.

Por várias razões, algumas minorias ficam concentradas em determinadas áreas, levando a que algumas escolas registem uma elevada concentração de alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes.

3. A Diversidade Étnico-cultural na Escola

Embora a imigração em Portugal não seja um fenómeno recente, a primeira avalanche de imigrantes deu-se após a descolonização.

A maioria destes indivíduos possuía nacionalidade portuguesa, com uma grande proximidade com a cultura e a língua portuguesa, o que fez com que a nossa sociedade, e mais particularmente a escola, não prestasse a atenção necessária às diferenças.

Só quando os filhos destes imigrantes começaram a apresentar insucesso na escola é que a sociedade portuguesa e a instituição educativa, de uma forma gradual, se foi dando conta da realidade multicultural existente.

O fraco rendimento escolar destas crianças constituiu o ponto de ignição para todo um processo em que as minorias passariam a ser vistas com identidade própria.

“A porta de entrada do multiculturalismo no sistema educativo foi a discussão acerca do rendimento escolar das crianças provenientes de minorias (étnicas, culturais, religiosas, etc.” (Dietz, 2003, p.59 in Casa-Nova, 2005, *Ibidem*, p.4).

O multiculturalismo na escola não era vista de forma positiva, como factor de enriquecimento, mas como um problema a resolver. Na realidade, foi este facto que gerou preocupação e discussão em torno da problemática do multiculturalismo.

A razão de ser considerado um problema era devida ao facto de estes alunos, a frequentar o ensino público, apresentarem insucesso.

Estas crianças pertenciam a famílias desfavorecidas, oriundas de países desfavorecidos.

Aquelas que não verificavam esta condição e que representariam o sucesso, como as Inglesas, as Francesas, as Alemãs, etc., não faziam parte do mesmo grupo, nem eram consideradas imigrantes mas sim estrangeiras.

Com as crianças “estrangeiras” não há problemas de integração ou sucesso porque as suas famílias têm acesso a meios de integração próprios, frequentam escolas próprias, fazem uma vida à margem da sociedade de acolhimento.

Porque era necessário resolver o problema do insucesso registado pelas minorias desfavorecidas, o governo tomou algumas medidas de política social e educativa, começando com a criação de alguns organismos, em que a procura de soluções partia da percepção do “outro” como problema, não considerando o facto de que para eles o problema éramos nós (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*).

As medidas tomadas são apenas paliativos. As causas subjacentes às situações, consideradas pela maioria como problema, continuam por resolver. Estêvão (2002), in Casa-Nova (2005, *Ibidem*), refere a existência frequente de uma “justiça escolar oficial”, ou seja uma igualitarização de tratamento, o que se traduz em injustiça de várias ordens.

3.1. A Diversidade étnico-cultural na sala de aula

A diversidade nas salas de aula não é um facto novo, contudo, nos últimos anos, essa característica tem-se acentuado em consequência do que se passa na sociedade.

A diversidade não é só étnico-cultural, atinge outras dimensões como os modos de vida nas sociedades actuais.

No que respeita à dimensão étnico-cultural, a diversidade está intimamente ligada à globalização, com a abertura das sociedades mais desenvolvidas aos fluxos dos imigrantes que vão “responder” às necessidades de mão-de-obra nessas sociedades.

No caso português este fenómeno não se deve só à globalização como conta ainda com o contributo das relações seculares com povos de outros continentes, que, através da imigração, têm contribuído para a sociedade multicultural que temos hoje.

As zonas suburbanas das grandes cidades são os pontos com maior visibilidade deste facto.

A crescente diversidade étnico-cultural que temos hoje nas nossas escolas não é mais que o reflexo da multiculturalidade social.

Este fenómeno coloca novos desafios aos professores no sentido de mudarem as suas práticas pedagógicas de modo a que sejam inclusivas da diversidade.

Incluídas nas práticas inclusivas estão práticas direccionadas a sentidos renovados de cidadania. Um sentido mais amplo que o estritamente nacional e monocultural.

O sentido de cidadania nacional é cada vez mais definido através de diferentes referências culturais, étnicas e políticas, assim como cada vez mais interdependente com outras concepções e âmbitos de cidadania; nacionais, europeia e global.

É neste quadro de inclusão e interdependência de pessoas e cidadanias que a educação multicultural assume um papel relevante para o qual é fundamental a atenção e participação dos professores.

Dada a tendência crescente da diversidade étnico-cultural nas nossas escolas torna-se imperativo institucionalizar políticas e práticas de Educação Intercultural.

O ponto de partida assenta no pressuposto ético universal de que todas as crianças têm direito à igualdade de oportunidades no acesso à escola e às condições necessárias para atingirem o sucesso educativo.

Estas políticas, no entanto, dependem das ideologias, perspectivas e experiências dos professores, das políticas educativas, das orientações e organização de cada escola, das estruturas locais e regionais de educação, face à diversidade dos alunos, das suas especificidades étnico-culturais e socioeconómicas, entre outras.

Neste processo é fundamental a convicção dos professores da importância do seu papel na promoção da qualidade e igualdade de oportunidades educativas assim como uma reflexão permanente que permita ir avançando para níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades educativas.

4. As Minorias e a Escola

As investigações sobre minorias étnicas e escolaridade datam apenas de meados da década de 90.

De 1987 a 2001 foram escritos, por investigadores portugueses, 126 publicações, com origem nas Universidades e que constituem, actualmente, uma referência importante para novas investigações, nesta área.

Os primeiros artigos revelavam como principal preocupação a definição de conceitos como: multiculturalidade, educação intercultural, identidade cultural, Etnia, etnicidade, assimilação, integração...e, de uma forma progressiva, foi-se complexificando a análise produzida, problematizando políticas educativas públicas, construção curricular, formação de professores para a diversidade cultural, cultura familiar e cultura escolar, o Português como língua materna e como segunda língua, a interacção pedagógica na sala de aula, a construção de dispositivos pedagógicos.

A segunda metade dos artigos é mais dirigida à construção multicultural da sociedade portuguesa, onde é problematizada a questão do racismo no dia-a-dia dos imigrantes, a construção identitária e a integração social dos descendentes dos imigrantes, a inclusão/exclusão e a construção das etnicidades. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*).

4.1. O Sucesso/Insucesso Escolar das Minorias

O sucesso/insucesso escolar não é vivido por todas as minorias de igual modo.

Entre 14 grupos étnicos, as minorias cigana e cabo-Verdiana são as que registam, respectivamente, maior taxa de insucesso, nos três ciclos do Ensino Básico. No 1º Ciclo a minoria cigana regista 55% de aproveitamento e a cabo-verdiana 79%. No 2º Ciclo a situação inverte-se e a menor taxa de sucesso pertence à minoria cabo-verdiana com 72 % seguida da minoria cigana com 75 %. No 3º Ciclo há uma nova inversão de resultados com 64 % de aproveitamento para os alunos da minoria cigana e 79 % para os alunos da minoria cabo-verdiana. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*)

Algumas das razões que parecem contribuir para este facto, poderão estar relacionadas com questões de ordem cultural e organização social maioria/minoria, em que minorias étnicas lutam de diferentes formas, usando estratégias próprias de (sobre) vivência, por um lugar na sociedade de “acolhimento”, onde diferentes tipos de poder, travam lutas desiguais, originando oportunidades e modos de vida desiguais. (Casa-Nova,2005, *Ibidem*).

Tavares (1998), num trabalho de investigação sobre o insucesso das minorias étnicas em Portugal, realizado nos distritos de Lisboa e Setúbal, no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, em 91 escolas, num universo de 915, concluiu que o insucesso escolar das crianças pertencentes às minorias étnicas está intimamente ligado ao insucesso social, à insatisfação dos anseios e expectativas dos adultos dessas mesmas minorias.

Para Costa (2004, *ibidem*), o insucesso e abandono escolar é mais elevado nos alunos, filhos de imigrantes de origem de países terceiros não comunitários. Aponta como razões o fraco domínio da língua, factores sociais como a pobreza e a iliteracia dos pais, sem esquecer o etnocentrismo dos programas escolares.

5. Resumo

A sociedade Portuguesa é, há vários séculos, uma sociedade multicultural. Devido a vários acontecimentos, a diversidade étnico-cultural aumentou, na sociedade e na escola.

Quando as crianças das minorias começaram a registar insucesso, foram tomadas algumas medidas de política social e educativa, para resolver o problema. Estas medidas são paliativas uma vez que os problemas subjacentes continuam por resolver. Aquilo que é tido como igualdade para todos, uma “justiça escolar oficial” é uma injustiça de varia ordem.

A crescente diversidade étnico-cultural na escola coloca desafios aos professores no sentido de mudarem as suas práticas pedagógicas com vista a inclusão da diversidade.

Algumas escolas, principalmente nas zonas limítrofes da Grande Lisboa, registam uma grande diversidade étnico-cultural.

O insucesso está ligado às minorias, principalmente a minoria cigana e a cabo-verdiana, as quais registam as maiores taxas de insucesso nos três ciclos do Ensino Básico.

Não é possível operar mudanças na escola sem o envolvimento dos professores.

Com a escola cada vez mais multicultural é necessário implementar medidas ao nível da formação dos professores, quer inicial quer contínua, para que as crianças pertencentes às minorias sejam devidamente integradas nas nossas escolas.

CAPÍTULO V

Educação Multi/Intercultural

1. Os Professores e a Multiculturalidade

A designação multi/intercultural, que aparece neste trabalho, deve-se ao facto de a mesma ser utilizada por alguns autores. No entanto defendemos a ideia de uma educação Intercultural que compreenda e promova as relações inter-étnicas.

Numa investigação feita por Casa-Nova numa escola de 1º e 2º Ciclos, na periferia da cidade do Porto, entre 1997 e 1999, a autora chegou à conclusão que a atitude de estar dos professores era influenciada pelas expectativas face à realidade sócio-económica e cultural dos agregados familiares de origem das crianças daquela escola.

Embora os professores tivessem revelado preocupação com a diversidade étnico-cultural, na prática, a “riqueza” dessa diversidade cultural não era aproveitada, desenvolvendo principalmente “práticas pedagógicas homogéneas e homogeneizantes” (Casa-Nova, 2002, in Casa-Nova, 2005, *Ibidem*, p. 10), próximas do que Enguita (1996), citado por Casa-Nova (2005, *Ibidem*) designou de “forma carencial de abordar a diferença” (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*, p. 10).

Não obstante ter verificado que as práticas pedagógicas tendiam para a homogeneização, Casa-Nova encontrou esforços visíveis e práticas que acusaram uma consciencialização para a necessidade de se atender à diferença cultural, embora o modelo de ensino/aprendizagem daquela escola fosse maioritariamente monocultural, tendo como principal razão a incapacidade de trabalhar com a diferença cultural e não a recusa em trabalhar com a diferença.

Para os professores daquela escola, a percepção de uma educação inter/multicultural (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*) era a de desenvolver

actividades, fora do espaço da sala de aula, extracurriculares, traduzidas em danças, cantares e gastronomia, o que dá origem ao que Stoer (1999), citado por Casa-Nova (2005, *Ibidem*), apelida de pluralismo cultural benigno, o qual se rege mais por actos de reconhecimento do que conhecimento cultural, caracterizando-se por

*assumir automaticamente a diferença como positiva [...]; por se admitir que basta a formação de uma atitude multicultural entre os professores para garantir a mudança educativa [...]; enfatiza-se 'estilos de vida' relegando para segundo lugar 'oportunidades de vida' [...]; desenvolvem-se estratégias para a educação Intercultural num aparente vácuo social e político produzindo meras técnicas descontextualizadas [...]. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*, p.10, ref.32)*

Para Casa-Nova (2005, *Ibidem*), dificilmente estas práticas se traduzem em resultados académicos positivos ou em oportunidades de vida diversificadas. Apesar de tudo, apesar de ter verificado que as práticas monoculturais eram predominantes, algo se revelou positivo; a possibilidade de compreender a complexidade, pluralidade e simultaneidade de perfis pessoais-profissionais de professores e até de estar em presença de professores com diferentes concepções de escola: uns revelavam uma concepção em que as crianças são tidas como “sistemas deficitários”, sem competências para aceder ao conhecimento escolarmente transmitido, configurando uma “escola de domesticação-professor(a) pré/monocultural”; outros acreditam que todas as crianças devem ter acesso à escola e que estas têm potencial para apreensão da cultura escolar, é o professor de massas o professor monocultural com práticas pedagógicas maioritariamente homogéneas ou homogeneizantes; outros reconhecem a existência de uma multiplicidade de culturas mas as diferenças culturais são evidenciadas através de uma “folclorização” destas, o que Casa-Nova designa por “professor mono/multicultural” e por “escola essencialista-diferencialista”; outros ainda, professores que vivem dilemas, conscientes das desigualdades sociais e escolares, acreditando na possibilidade de democratização do ensino, procuram promover práticas pedagógicas sensíveis à diferença cultural, embora por vezes se deparem com algumas dificuldades na implementação de tais práticas. Estes serão os

professores inter/multiculturais de uma escola cidadã. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*)

Da realidade complexa que se vive actualmente na sociedade portuguesa, com o aumento gradual da escolaridade obrigatória, por um lado, e a incapacidade de a escola de massas resolver a questão da desigualdade social e cultural ao mesmo tempo que promove no seu interior essa mesma desigualdade, (Cf. Bourdieu; Champagne, 1997), citados por Casa-Nova (2005, *Ibidem*) resultam professores dos quais emergem características que configuram perfis pessoais-profissionais que a autora designou por pré/mono/multi/interculturais.

2. Modelos de Política Multicultural

Nas últimas décadas, os governos dos países mais desenvolvidos adoptaram diferentes modelos para lidar com a diversidade étnico-cultural, quer na sociedade quer na escola.

Os principais modelos de política multicultural; o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo, correspondentes a diferentes modelos ideológicos, definem as principais etapas da evolução do multiculturalismo, subentendem diferentes significados de igualdade de oportunidades.

2.1. O Modelo Assimilacionista

No caso da assimilação, a primeira etapa na história do multiculturalismo, dominante nos anos 60 e 70, no Ocidente, é um processo social em que os indivíduos pertencentes às minorias étnicas vão adquirindo traços da cultura dominante enquanto vão perdendo elementos culturais próprios, de forma conformada. São considerados como não tendo as competências e conhecimentos necessários para uma integração satisfatória na sociedade, o que os afasta da vida económica impossibilitando-os de alcançar melhores condições de vida.

Neste contexto, as suas culturas de origem não fazem sentido e a escola vem “oferecer-lhe” oportunidades educativas, através de currículos já existentes,

como possibilidade única para a integração social e económica na sociedade dominante.

Os resultados são fáceis de adivinhar. Um currículo escolar monocultural, toda a organização e cultura da escola feita para os alunos brancos, são uma miragem no caminho para a integração social e económica dos alunos pertencentes às minorias étnico-culturais.

2.2. O Modelo Integracionista

O modelo integracionista corresponde a um processo social em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, não entrando em conflito com a cultura dominante. Trata-se de um pluralismo multifacetado em que são tolerados certos aspectos das outras culturas, uma vez que tragam vantagens para a cultura da sociedade dominante. São aceites os aspectos das outras culturas ajustáveis à cultura dominante mas não aqueles que possam constituir uma ameaça.

Na escola, este modelo traduz-se por uma inclusão de alguns aspectos culturais das várias etnias, no currículo, como forma de respeitar a diversidade e combater preconceitos, promovendo a auto-estima dos alunos, preparando-os para viver numa sociedade multicultural.

Este modelo deu origem a algumas alterações de discurso político, recomendando-se práticas e educação multicultural e anti-racista. Os currículos passaram a incluir conteúdos relacionados com a diversidade cultural na escola, numa tentativa de esbater a superioridade cultural da maioria dominante.

2.3. O Modelo Pluralista

No pluralismo todos os grupos coexistem em absoluta igualdade de circunstâncias. Neste modelo os indivíduos mantêm as suas identidades culturais ou outras, com liberdade de fazer escolhas fora do seu grupo de pertença original.

Qualquer discurso sobre multiculturalidade refere obrigatoriamente o pluralismo como objectivo. No entanto o seu significado e as implicações na prática nem sempre são claras.

Segundo Cardoso (2005, *Ibidem*), os anti-racistas criticam o multiculturalismo porque defendem que

*o pluralismo integracionista implícito no reconhecimento da diversidade cultural na escola é uma estratégia para manter a submissão e o controlo das minorias sem concessões significativas, ou seja, uma estratégia para reconhecer as diferenças para manter as desigualdades (Cardoso, 2005, *Ibidem*, p. 18).*

Nas sociedades democráticas cada vez mais assistimos à promoção da igualdade de oportunidades, entre a diversidade dos grupos.

O pluralismo, por um lado, deve permitir que as minorias adquiram os conhecimentos e as competências necessárias à participação na cultura cívica nacional, segundo os ideais democráticos da igualdade, da justiça e da liberdade. Por outro, deve permitir a manutenção e afirmação, com plena liberdade, dos aspectos mais importantes e identificadores da cultura do grupo de pertença de cada indivíduo.

3. Educação Multicultural

O principal objectivo da educação multicultural é a igualdade de oportunidades educativas, independentemente da origem étnico-cultural, social, de género, ou qualquer outra

A realidade vivida nas nossas escolas, no que se refere à integração das minorias no Sistema Educativo Português, aponta noutra direcção. A escola tende a ser reducionista; ou ignora as condições de origem dos alunos ou tende a culpabilizar essas condições pelo insucesso escolar.

Não será pelo simples aumento de meios técnico-pedagógicos dentro das escolas que se podem eliminar as desigualdades expressas nos resultados escolares mas olhando para factores externos desfavoráveis.

Cardoso (2005), afirma que se a escola não tiver em conta factores internos e externos ao sistema educativo, o ensino básico universal e gratuito, com igualdade de oportunidades educativas, é uma ilusão.

É neste contexto que a acção dos professores/escola se apresenta como crucial na promoção da igualdade, criando condições curriculares mais favoráveis para as aprendizagens de todas as crianças.

Alguns professores escudam a sua visão de integração assimilacionista com a desculpa dos factores externos, principalmente os relativos às famílias, às comunidades e às próprias culturas dos seus alunos, pertencentes a grupos mais desfavorecidos, como responsáveis pelo nada fazer.

Outros, ainda que bem intencionados, continuam a negligenciar os factores sociais que mais desfavorecem as minorias, quando a sua acção é baseada numa concepção universalista, muitas vezes expressa em frases como: “«para mim são todos iguais» ou «trato todos os alunos de igual modo»” (IDEM, *Ibidem*).

O conceito de igualdade de oportunidades, no discurso de muitos professores, pode ser contraditório. Por um lado defendem o princípio da igualdade e da individualidade, por outro, essa igualdade não é igualdade porque trata todos de igual modo, favorecendo os alunos da maioria, tanto no que se refere aos processos das aprendizagens como a reconhecimentos sociais.

A igualdade nas condições de acesso não existe e as oportunidades para a frequência não são iguais, com implicações no sucesso escolar.

Proclamar igualdade de oportunidades no acesso ao Sistema Educativo como “tradução” de que “«todos vão à escola»”, que a escola está “aberta” para todos, é muito pouco quando se fala de igualdade de oportunidades.

Começando pelas diferenças quantitativas e qualitativas entre as escolas, os seus recursos, humanos e materiais, aspectos organizacionais e metodológicos, entre escolas públicas e privadas, urbana ou suburbana, do interior ou do litoral, não esquecendo as condições socio-económicas e formativas das famílias.

No caso particular dos alunos pertencentes às minorias étnicas existem factores específicos, da parte da escola, que as colocam em desvantagem como: a falta de preparação para lidar com a diversidade dos alunos, para

uma gestão multicultural do currículo, a persistência de perspectivas assimilacionistas e etnocentristas, com baixas expectativas em relação a estes alunos, entre outros.

Para que se possa realizar uma reflexão crítica construtiva acerca das práticas de uma educação multicultural e conseqüentemente realizar mudanças, é necessário que sejam clarificados conceitos e significados associados a este tipo de educação que “contem” termos específicos como: cultura, “raça”, etnocentrismo, etnia, minoria, preconceito, discriminação, racismo, igualdade. (Cardoso, 2005, *Ibidem*)

Os professores têm de estar conscientes que ao trabalhar com alunos pertencentes a minorias étnicas, tudo o que disserem, o que não disserem, o que fizerem, o que não fizerem, terá um forte impacto nestes alunos.

É de vital importância o cuidado que os professores devem ter ao usarem estes termos que se forem usados de forma inadequada podem ter graves conseqüências.

Embora a multiculturalidade abranja áreas como a Antropologia, a Biologia, a Sociologia, a Psicologia, é na Antropologia que o multiculturalismo encontra as suas raízes e os suportes teóricos determinantes.

O entendimento em torno de uma educação que contemple todas as diferentes culturas, não tem sido consensual.

Dependendo da intensidade dos fluxos migratórios, dos objectivos, ideologias e interesses dos governos, de pressões em favor da igualdade de oportunidades, conforme os autores, os contextos, as políticas e as práticas desenvolvias. Assim encontramos termos como: Educação «Multicultural», «Intercultural», «Anti-racista», «Multirracial», «para a igualdade de oportunidades», «para a diversidade cultural», etc. (Cardoso, 2005, *Ibidem*)

Carrinton e Short (1989), in Cardoso (2005, *Ibidem*), definem educação multicultural como

o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, ao nível do sistema, de escola e de classe, que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de diversas origens étnico-culturais, raciais, sociais e outras,

eliminando formas de discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais. (Carrinton e Sort, 1989, in Cardoso, 2005, Ibidem, p. 11)

Este tipo de educação implica o envolvimento de todos, desde os decisores políticos, gestores das escolas, professores, família e comunidade.

A escola, o seu ambiente, a sua organização administrativa e pedagógica, têm de se estruturar de modo a acolherem toda a diversidade dos alunos.

É fundamental o diálogo, a participação e a co-responsabilização das famílias na procura de uma realização democrática de justiça social, através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, promovendo reflexão, numa preparação de todos os alunos para o exercício futuro de uma cidadania democrática.

Neste sentido, a educação multicultural baseia-se sobretudo na qualidade dos processos educativos e nas atitudes reflexivas de todos os envolvidos, principalmente dos professores.

4. Educação Intercultural

“Educação Intercultural é uma via Educativa, predestinada a trabalhar as potencialidades da pessoa e das relações entre indivíduos, grupos e nações” (EB-Projectos, p.1).

A reflexão sobre o papel da educação na sociedade multicultural é recente, no entanto a sua génese tem diferentes origens e motivações segundo o seu contexto, Europeu, Norte-Americano ou Latino-Americano.

Segundo Jordán (1996) in Candau, a perspectiva intercultural em educação teve origem nos Estados Unidos a partir de reivindicações de algumas minorias, principalmente negras.

Depressa atingiu outros países, onde grupos minoritários reivindicam direitos sociais, culturais e educativos. A perspectiva intercultural em educação está ligada a questões sociais e políticas, em cada contexto.

No caso Europeu, a questão da interculturalidade em educação, tem origem no fenómeno da imigração que se tem intensificado nos últimos anos.

Segundo Candau (Ibidem), a maior parte das políticas adoptadas pelos países Europeus é favorável à assimilação cultural, ignorando ou negando a cultura de origem dos diferentes grupos. No entanto é de referir que se têm desenvolvido esforços de promoção de uma educação intercultural, promovido a pesquisa e realizado uma ampla produção académica nesta área.

No geral, a cultura escolar é de carácter monocultural. Existe uma desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos. Longe de garantir a democratização do direito à educação e ao conhecimento, a escola acabou por

criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos [...] os processos de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento (...) onde caminhos e linguagens diversificadas se impõem, aparecem no dia a dia das salas de aula de modo homogéneo e repetitivo, através de formas estereotipadas (...) (Candau, Ibidem, p.3).

Para que se possam promover processos educativos numa perspectiva intercultural é necessário, em primeiro lugar, que a educação seja vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta.

“A Pedagogia intercultural é tanto escolar como social. A sociedade e a escola têm de unir suas acções no processo de educação intercultural. (...) 50 por 100 de pedagogia escolar e outro 50 por 100 de pedagogia social” (Merino y Muñoz, 95, p.133, in Candau, Ibidem, p.5).

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações ou actividades, em momentos específicos, em algumas áreas curriculares, nem centrar-se em determinados grupos sociais, deve ser global, afectando a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, todas as dimensões do processo educativo, a cada escola e ao sistema educativo como um todo. (Candau, Ibidem)

A função da escola é preparar os alunos para viverem na sociedade multicultural, compreendendo e respeitando as diferenças, num

enriquecimento mútuo, na construção de um ideal democrático com a participação de todos.

A escola deve ser

concebida como o espaço de encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar, e de sentir, de valorizar e de viver, construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinências e identidade a indivíduos e grupos sociais (Kreutz, 1998, p.92).

Backes (2003) in Hofmann (2003), ao reflectir sobre as questões da interculturalidade aponta questionamentos sobre como compreender a “diferença enquanto diferença” sendo este um propósito (*im*) possível.

Como falar da diferença sem asfixiá-la ou inscrevê-la nos discursos fechados da lógica etnocêntrica, na qual o outro é o não ser, o não branco, o não masculino, o não ocidental, o não heterossexual, o não cristão, o não politicamente correcto? Como falar do outro enquanto outro, sem ter a pretensão de integrá-lo, absorvê-lo ou assimilá-lo? Dito de outra forma, como estabelecemos contactos culturais dentro de um horizonte intercultural?

(...) Num primeiro momento pode parecer uma tarefa impossível. Como pensar as identidades culturais fora dos cânones eurocêntricos, se as teorias que dispomos para pensa-las são, em grande parte, marcadas por elas? (Backes, 2003, in Hofmann, Ibidem, p.3-4)

Para Ouellet (2002), a educação intercultural tem de estar articulada com a educação para a cidadania, promovendo iniciativas/valores como:

- coesão social (procura de uma pertença colectiva);
- aceitação da diversidade cultural;
- igualdade de oportunidades e equidade;
- participação crítica na vida democrática;
- preocupação ecológica.

(Ouellet, 2002 in ACIME)

A educação intercultural é uma forma de abordar as problemáticas educativas e pedagógicas de modo a integrarem as mutações da sociedade actual e as relações pessoais e interculturais em todos os domínios do conhecimento.

Na opinião de Casa-Nova (2005, *Ibidem*) não existe um modelo de educação intercultural mas sim uma pluralidade de formas de actuação, conducentes à construção de uma diversidade de processos de integração sociocultural e de educação intercultural assim como aproximações diferenciadas a uma educação intercultural.

Não existe um currículo de raiz intercultural, apenas algumas condescendências pontuais na construção de manuais e outros materiais de apoio ao nível do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

As diferentes formações, sociais e educativas, existentes, não permitem soluções ou propostas únicas, acabadas.

Enquanto for considerada a existência de uma cultura oficial escolar, a diferença étnico-cultural for incorporada nas instituições educativas, numa relação de subordinação, não existe educação intercultural.

5. O Projecto Educativo

5.1. Projecto

A palavra *projecto* vem do latim *projectu*, que significa *lançado*, relaciona-se com o verbo latino *projectare* que significa lançar para diante, resultando em plano, esboço, algo que se pretende realizar. Um projecto corresponde ao esboço de uma visão de futuro e “mesmo quando não há um projecto expresso, projectamos a cada momento aquilo que somos naquilo em que nos queremos tornar” (Khon, 1982 in Cabrita, 2001, *ibidem*, p.54).

5.2. O Projecto Educativo

O Projecto Educativo é um documento organizativo da escola, feito pela escola para a escola.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E., Lei 46/86), estabelecem-se condições para uma nova organização e autonomia escolar.

Da Legislação da L.B.S.E, destacam-se o Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, que dá autonomia às escolas, o Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio e o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, sobre autonomia e gestão das escolas (Cabrita, 2001).

O Projecto Educativo encontra-se regulamentado no Decreto-Lei nº115/98, Artigo 3º, 2 - a)

a) Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir sua função educativa; (Decreto-Lei nº115-A/98).

Construído com base num trabalho de equipa, respeitando as características e recursos da escola, em interacção com a comunidade envolvente, constitui um documento de planeamento, onde estão definidos os objectivos e programação das actividades a desenvolver.

A introdução do Projecto Educativo na escola, como forma organizativa, tem origem na transposição de modelos empresariais, devido à necessidade de prever, planificar, desenvolver estratégias com vista a alcançar determinados objectivos prédefinidos.

Ao elaborar o seu Projecto Educativo, baseada na realidade do meio envolvente, a escola constrói a sua identidade.

Existem diferentes definições de Projecto Educativo, no entanto todas partilham algo de comum que é a sua natureza de processo vivo, de documento de trabalho de equipa, a sua identificação com a comunidade e o meio envolvente.

Rui Canário (1992) in Cabrita (2001, Ibidem), dá atenção às competências socioculturais dos alunos como importantes para a realização das aprendizagens.

Para este autor

A introdução de uma forte componente de trabalho de projecto, (...) implica que grande parte das situações de aprendizagem se articulem com situações reais e implica ter em conta as experiências, conhecimentos, interesses e contextos socioculturais dos alunos. As trocas com a comunidade local em termos de recursos humanos, materiais e institucionais torna-se uma necessidade (Canário, 1992, p. 73, in Cabrita, 2001, ibidem, p. 58)

Numa concepção transformadora, Ruben Cabral (1995) vai mais além.

O Projecto Educativo que vos proponho é o processo de aprendizagem que tem por sujeito cada um dos intervenientes no processo educativo de cada criança: por objecto, as situações humanas, as inter-relações e o trabalho que fazemos (esse é verdadeiramente o produto da escola), e por mediador, este maravilhoso mundo em que vivemos. O Projecto Educativo, como processo de aprendizagem, verdadeiramente um projecto de transformação (Cabral, 1995, p. 16, in Cabrita, 2001, Ibidem, p. 61)

Ruben Cabral sublinha ainda a importância do Projecto Educativo na recriação dos educadores – aprendedores que, por sua vez, promovem a recriação da escola.

“O Projecto Educativo como processo de aprendizagem apresenta-se-nos assim com um duplo objectivo: a recriação de nós próprios como educadores –aprendedores para a recriação da escola como um centro de aprendizagem” (Cabral, 1995, p.17 in Cabrita, 2001, Ibidem, p.62).

Cada escola, com a autonomia que lhe confere o Decreto-Lei nº115-A/98 e as determinações contidas no Decreto-Lei nº43/89, tem a possibilidade de desempenhar, de forma contextualizada, a sua função na comunidade em que se encontra inserida.

5.3. Tipos de Projecto Educativo

Sendo o Projecto Educativo um documento essencial às escolas torna-se importante conhecer alguns tipos de projecto e suas características.

Marc-Henry Broche F.Cros (1989, p.31 in Cabrita, 2001, p.64) apresentam quatro tipos de Projecto:

- O Projecto visado;
- O Projecto imposto;
- O Projecto concebido ou participativo;
- O Projecto mosaico;

O *Projecto visado* pode traduzir-se por uma declaração de princípios. É um Projecto de natureza filosófica, assente em valores.

O *Projecto imposto*, como o nome indica, é um projecto imposto, de carácter autoritário, elaborado por equipa dirigida pela direcção da escola. É um projecto imposto à comunidade, sem diálogo, não reconhecendo os interesses dos membros da comunidade.

O *Projecto concebido* é um tipo de Projecto centrado na participação. A Direcção da escola tem a responsabilidade de moderar possíveis conflitos e garantir a execução do Projecto.

O *Projecto mosaico*, cujo nome é sugestivo da sua natureza, é composto de vários projectos, elaborados por diferentes equipas, sem uma problematização de base e sem coesão entre eles.

Cabe a cada escola, conhecedora que é das necessidades e aspirações da sua comunidade, orientar a escolha do tipo de Projecto Educativo que melhor e mais eficazmente responderá aos objectivos de toda a comunidade escolar. Alguns autores referem a importância de adequar a área curricular à educação intercultural.

6. A Questão Curricular

O currículo tem vindo a constituir um dos campos mais importantes na investigação educativa.

O termo currículo é polissémico e por isso sujeito a significações diversas. Pode ser empregue como sinónimo de conceitos distintos como: ensino,

aprendizagem, instrução, educação, programa, materiais de formação, plano de estudos (Leite, 2002).

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) entende que

O termo currículo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando de fora dele todas as actividades não-lectivas, ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não-lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre (CRSE, 1988:97, in Leite, 2002, Ibidem, p.49, ref.1).

O uso de termos como organização curricular, currículo, teoria do currículo, plano curricular e desenvolvimento curricular criam ainda alguma confusão e imprecisão no seu uso. (Leite, 2002, Ibidem)

São privilegiadas concepções e teorias que olham o currículo intimamente relacionado com políticas educativas e culturais construídas por um colectivo de actores em situações reais.

o currículo não é o domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática (J.Pacheco, 1996:45 in Leite, 2002, Ibidem, pp.51-52).

A escola e o currículo transmitem e privilegiam valores que são influenciados e influenciam o reconhecimento de determinados saberes.

Leite refere a importância de um currículo integrado e globalizador, o que Bernstein (1990,1993 in Leite, 2002, Ibidem, p. 53) designa de “dispositivo pedagógico”, capaz de constituir-se como um processo de educação intercultural.

7. O Currículo e a Multiculturalidade

Por razões de formação sociocultural portuguesa, já estávamos na década de 80 e as questões da multiculturalidade continuavam ausentes dos currículos escolares.

As crianças eram vistas como “sistemas deficitários” (Casa-Nova, 2005), como papel em branco, onde os ensinamentos da educação familiar e todos os conhecimentos aprendidos nos processos de socialização, nada representavam.

A solução para o insucesso destas crianças passava por oferecer medidas compensatórias.

A partir da década de 90, com o aumento de crianças de origem Africana e outras vindas das ex-colónias, criou-se a pressão necessária para chamar a atenção dos professores e da administração, levando-os a agir sobre situações de exclusão a que eram votados.

As referências que foram sendo criadas entre o sucesso educativo e a atenção dispensada às especificidades dos alunos foram ganhando um novo sentido, incluindo, pouco a pouco, aspectos de ordem cultural, levando o poder central a implementar projectos, cujo objectivo era diminuir o insucesso escolar partindo do reconhecimento da diversidade cultural (Leite, 2002 in Casa-Nova, 2005, *Ibidem*).

O currículo, na sua essência, não é mais que uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores, elaborada a partir da cultura da sociedade a que se destina.

Embora a flexibilidade dos currículos permita o seu ajustamento a diferentes contextos, a resistência ideológica e profissional de alguns professores tem mantido, de forma significativa, o centralismo da planificação curricular, com expressão visível nos manuais escolares.

O Sistema Educativo Português, profundamente tradicionalista, pode não estar preparado para uma era de globalização em que a educação exige, em cada contexto e em cada momento, uma (re) construção do currículo.

Cada vez menos o currículo deve ser entendido como um conjunto de normativos programáticos, únicos para todos.

É necessário que cada professor, cada escola, de forma crítica, reflexiva e consciente se assuma como decisor curricular, o que implica reconsiderar conhecimentos, atitudes e competências curriculares, respeitando a diversidade dos alunos, no exercício pleno da cidadania no futuro de todos.

A revisão curricular do Ensino Básico de 2001, teve como forte motivação a necessidade de responder à crescente diversidade no sistema educativo, assim como a de promover uma educação de qualidade no contexto de uma Europa, culturalmente heterogénea, de cidadanias.

Ainda que esta revisão curricular tenha como motivação a diversidade não é feita referência a competências na área de saberes indispensáveis nas inter-relações sociais entre cidadãos pertencentes aos diferentes grupos sociais, étnico-culturais, que constituem a sociedade.

É necessário que a escola seja um lugar acolhedor, promotor de interações e realizações curriculares pluralistas e democráticas.

Como refere Cardoso (2005, *Ibidem*), não há um currículo para a cidadania e mais especificamente para a multiculturalidade, paralelo ao currículo oficial. Trata-se de uma dimensão do currículo, passível de ser reinventado, segundo cada contexto, face à diversidade dos alunos com o objectivo de igualdade de oportunidades.

Esta vertente, a estar presente no currículo multicultural, deve, segundo Cardoso (2005, *Ibidem*), contemplar alguns indicadores:

- A atitude reflexiva e crítica dos professores sobre a situação desfavorecida de alguns grupos na sociedade e na escola, e do seu papel na promoção da igualdade de oportunidades educativas;
- Abranger todos os alunos, independentemente das suas origens e identidades, da heterogeneidade humana e social na escola e na aula;
- Promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos os alunos, seleccionando objectivos, conteúdos, processos, materiais e procedimentos avaliativos, ajustados à diversidade dos alunos;
- Considerar os vários estilos de aprendizagem adequando-lhes as metodologias;
- Proporcionar o desenvolvimento da auto-estima e auto-confiança de todos os alunos, através de processos que valorizem as suas realidades históricas, culturais, linguísticas, naturais e geográficas;

- Garantir a partilha de conhecimentos, valores e experiências estéticas, específicas de cada cultura, respeitando e valorizando as diferenças culturais, assim como as dimensões comuns;
- Proporcionar perspectivas alargadas do mundo em que vivemos;
- Promover o sentido de análise crítica sobre os diversos grupos sociais, contribuindo para a formação de futuros cidadãos informados, responsáveis e intervenientes;
- Objectivar a criação de contextos e dinâmicas, quer de classe quer de escola, baseadas no pluralismo e na anti-discriminação, tornando a multiculturalidade parte integrante do Projecto Global da Escola, numa perspectiva transversal a todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica.

Atendendo a todos estes indicadores, a educação multicultural será uma dimensão da educação para uma cidadania global, democraticamente interdependente. É uma dimensão feita mais de processos do que de conteúdos.

Por si só não é realizável, precisa que o currículo formal lhe seja permeável, para que se possa atingir níveis de competências essenciais para uma cidadania cada vez mais interdependente.

8. Pedagogia Multicultural e Pedagogia Intercultural

A diversidade étnico-cultural dos alunos que hoje temos na sala de aula levanta várias questões relacionadas com didácticas específicas, selecção de conteúdos, estratégias de ensino, relacionamento professor/aluno, sistema de avaliação, o papel do professor, organização da sala de aula, actividades extra-aula, relação escola/comunidade, entre outras.

Uma pedagogia multicultural exige novas atitudes fundadas em princípios e valores humanos de igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e corresponsabilidade social, onde cada aluno tem direito a receber uma educação diferenciada edificadora da sua identidade pessoal.

As diversas culturas e línguas devem ser reconhecidas e praticadas na escola.

Deve ser dada a atenção necessária à diversidade, respeitando as diferenças sem que as mesmas rotulem qualquer uma delas.

Qualquer forma de segregação, racismo ou discriminação deve ser combatido.

Deve promover a inter-relação e o êxito escolar de todos com especial atenção aos pertencentes às minorias étnicas.

A Pedagogia Intercultural é aquela que se destina a todos os alunos, em favor da interacção solidária no respeito pela diversidade cultural.

Na sala devem ser vividos métodos de ensino/aprendizagem que visem a cooperação, a solidariedade, a responsabilidade em busca de uma autonomia de aprendizagem num ambiente de respeito mútuo.

9. Banks e a Multiculturalidade

Há já vários anos que a formação na área da educação multicultural constitui tema de relevo no trabalho de alguns autores.

Banks⁹ defende que a educação multicultural, nos Estados Unidos da América, surgiu como forma de responder aos movimentos em defesa dos direitos das minorias étnicas que, nas décadas de 1960 e 1970, apareceram nas sociedades ocidentais. Uma das principais finalidades era a reforma da educação. Numa primeira fase a educação multicultural correspondia a “estudos étnicos” ou seja ao estudo científico e humanístico da história e das culturas dos grupos étnicos. Mais tarde desenvolveu-se a educação multiétnica que pretendia reformar o ambiente da escola de modo a que os alunos dos vários grupos étnicos e raciais tivessem uma educação igual aos da maioria.

O conceito de educação multiétnica veio pôr em evidência a necessidade de incluir conteúdos sobre as minorias étnicas no currículo. No entanto, para que os alunos das minorias étnicas tenham sucesso na escola não basta alterar o currículo é necessário que a escola, em todas as suas componentes, se altere.

⁹ James A. Banks é professor e director do Centro para a Educação Multicultural da Universidade de Washington, conhecido pelos seus estudos na área da educação multicultural. A designação “educação multicultural” é mais utilizada nos países Anglo-saxónicos. (Ferreira, 2003, *Ibidem*).

Para Banks a educação multicultural é um conceito abrangente que engloba estudos étnicos, educação multiétnica e anti-racista, que tem como finalidade modificar o ambiente da escola de modo a que todos possam usufruir de igualdade na educação. Para este autor a educação multicultural é um processo dinâmico que implica o permanente envolvimento dos professores e das escolas. (Ferreira, 2003, *Ibidem*).

Banks, in (Ferreira, 2003, *Ibidem*, pp. 117-118), identifica cinco dimensões da educação multicultural:

- a) a integração de conteúdos;
- b) o processo de construção do conhecimento;
- c) a redução de preconceitos;
- d) uma pedagogia igualitária;
- e) uma cultura da escola e uma estrutura social que suporte o desenvolvimento da educação multicultural.

A dimensão do *processo de construção do conhecimento* assume maior importância na medida em que, segundo Banks, a descrição dos mais importantes tipos de conhecimento pode ajudar os professores e especialistas em currículo a construir um currículo multicultural.

O autor identifica cinco tipos de conhecimento:

- a) conhecimento pessoal/cultural;
- b) conhecimento popular;
- c) conhecimento académico dominante;
- d) conhecimento académico transformativo;
- e) conhecimento escolar.

A finalidade da educação multicultural é dar aos alunos a possibilidade de desenvolverem espírito crítico e adquirirem os conhecimentos necessários para que possam participar, de forma efectiva, numa sociedade democrática pluralista (Ferreira, 2003, *ibidem*).

Banks (1986), in Miranda (2001, *Ibidem*, pp. 66-67), define dez paradigmas para os programas da formação em educação multi/intercultural:

- Incorporação de conteúdos étnicos no currículo escolar;
- Desenvolvimento do auto-conceito dos alunos de minorias étnicas;
- Compensação de privações culturais;
- Ensino das línguas de origem;

- Luta contra o racismo;
- Crítica radical que tem em vista a reforma da estrutura social;
- Tratamentos para as dificuldades genéticas;
- Promoção do pluralismo cultural;
- Diferença cultural: programas educativos que incorporem as diversas culturas e os estilos de aprendizagem;
- Assimilação dos estudantes pela cultura maioritária.

Na realidade, ao reflectirmos nestes paradigmas de formação multicultural, verificamos que ainda há um longo caminho a percorrer.

10. Verne e as Categorias dos Programas

Multiculturais

Miranda (2001, *Ibidem*, p. 67), refere Verne (1987), que apresenta as seguintes categorias relativas aos programas multiculturais dos países da OCDE:

- Reagrupamento dos alunos de cultura igual ou similar;
- Eliminação dos elementos negativos do programa de ensino (rever manuais e materiais);
- Sensibilização dos professores sobre as características e necessidades culturais das minorias;
- Difusão das informações de ordem cultural entre os grupos maioritários;
- Contratação de professores ou de para-profissionais de culturas minoritárias;
- Introdução de disciplinas culturais nos programas escolares ou modificação dos respectivos conteúdos;
- Reconhecimento escolar da língua das minorias.

A reflexão sobre estas categorias leva-nos à conclusão de que se quisermos valorizar a escola multicultural temos de trabalhar, em simultâneo, a coesão e a união social assim como a educação para a diversidade cultural.

11. Resumo

Actualmente, os professores vêem-se confrontados com uma acentuada diversidade étnico-cultural nas suas salas de aula. Esta diversidade não é interpretada por todos os docentes da mesma forma. Conscientes da necessidade de alterar as suas práticas pedagógicas, alguns procuram estratégias pedagógicas que lhes permitam desenvolver uma actividade docente Intercultural.

O Projecto Educativo, como documento global e integrador, constitui uma oportunidade e um instrumento único de resposta às necessidades e expectativas da respectiva comunidade.

Dizer que existe igualdade de acesso é, segundo Cardoso, uma ilusão. É preciso ter em conta factores internos e externos ao Sistema Educativo.

É necessário criar condições curriculares mais favoráveis à aprendizagem de todas as crianças. Na revisão curricular do Ensino Básico de 2001 não é feita referência a competências na área das inter-relações dos diferentes grupos sociais.

Uma Educação Intercultural tem de apostar em novas atitudes fundadas em princípios e valores humanos de igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e corresponsabilidade social, onde cada um tem direito a receber uma educação diferenciada edificadora da sua identidade pessoal.

O Governo, numa época caracterizada pelo espírito da Reforma Educativa, aceitou o desenvolvimento de alguns projectos na área da multiculturalidade, designadamente o PEDI e o PREDI, que abordaremos no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI

Iniciativas Governamentais

1. O Projecto “A Escola na Dimensão Intercultural” (PEDI)

Na década de 80 as questões da multiculturalidade ainda não constituíam uma preocupação na área educativa. O insucesso era atribuído a *handicaps* sócio-culturais e linguísticos e nunca ao funcionamento da escola, à selecção dos conhecimentos que ensinava, aos processos de transmissão utilizados ou à aquisição que privilegiava. Neste contexto não seria de esperar que surgisse um projecto de natureza intercultural.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português em 1986, a adopção de novos planos curriculares em 1989 e a preparação para a adesão à Comunidade Europeia, concretizada em 1992, numa época caracterizada pelo espírito da Reforma Educativa, podem constituir, no seu conjunto, a explicação para o aparecimento do projecto PEDI¹⁰, em Outubro de 1990, da responsabilidade do ministério da tutela (DGEBS/DOE)¹¹. (Leite, 2002, *Ibidem*)

Este projecto contava com 10 professoras-conselheiras, 4 técnicas da DOE, 3 formadoras externas e um grupo de professoras do 1º ano, seleccionadas e desafiadas a participar.¹²

A justificação apresentada para este projecto e que consta da proposta, é dada pela chefe da DOE e consiste no facto de:

¹⁰ PEDI- Projecto “A Escola na Dimensão Intercultural” in LEITE (2002, *Ibidem*)

¹¹ DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
DOE – Divisão de Orientação Educativa

¹² “ O documento de apresentação do PEDI previa um número de 155 professores, correspondentes a 12 escolas do Concelho da Amadora, 16 do Concelho de Lisboa e 7 do Concelho de Oeiras. Estas Escolas tinham sido seleccionadas com base nos seguintes critérios: 1º concelhos com mais elevada taxa de minorias étnicas; 2º escolas desses concelhos que tivessem 50 ou mais alunos cabo-verdianos e ciganos, 35 ou mais alunos cabo-verdianos, 25 ou mais alunos ciganos.” (Leite, 2002, *Ibidem*, p.426, ref.30)

- o multiculturalismo ser uma característica de muitos indivíduos, classes e escolas;
- a formação inicial dos professores não contemplar a escola na sua diversidade cultural;
- as crianças pertencentes às minorias étnicas serem, geralmente, as mais penalizadas no percurso escolar.

Tornava necessário criar condições que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento da riqueza de um contexto escolar multicultural. (Leite, 2002, *Ibidem*)

No texto de fundamentação do projecto é clara a componente de intervenção pedagógica

*O fracasso escolar destas crianças (oriundas de minorias étnicas) não pode ser considerado como um caso particular, como uma consequência de um atraso cultural ou de um handicap sociocultural, mas como resultante de estratégias de escolarização inadequadas à lógica dos próprios objectivos educacionais (Leite, 2002, *Ibidem*, p. 421).*

Não obstante a citação feita, Leite (2002, *Ibidem*) é de opinião que o documento de apresentação do PEDI revela uma posição clara em relação às orientações de uma *escola assimilacionista*;

“A escola assimilacionista pretende assegurar a adaptação do aluno às normas sociais da cultura de acolhimento e, negando a especificidade das minorias, procura adaptá-las à cultura majoritária...” (Leite, 2002, *Ibidem*, p.421).

de uma *escola multicultural*;

“A escola multicultural preocupa-se com a adaptação do aluno à sua cultura de origem, relegando para segundo plano a sua adaptação ao meio onde vivem e interagem diversos grupos sociais e culturais...” (Leite, 2002, *Ibidem*, p. 421).

e de uma *escola intercultural*

A especificidade da escola intercultural, relativamente às atitudes assimilacionista e multiculturalista, reside no facto de rejeitar a

alternativa que reduz a situação pluricultural a duas únicas soluções: a submissão de todas as culturas à cultura dominante ou o fechamento de cada cultura nos seus próprios limites. O objectivo da escola intercultural é então o de dar resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar, assumindo, ao mesmo tempo, a diversidade cultural e a sua própria unidade escolar. (Leite, 2002, Ibidem, p. 422)

Apesar de ser um projecto inovador para a época, da parte do Ministério da Educação, não é assumida por este a responsabilidade em relação ao insucesso escolar das crianças e jovens de certos grupos socioculturais atribuindo aos professores a responsabilidade da mudança.

A introdução de um programa que contemple a escola na sua dimensão intercultural pressupõe uma qualidade de ensino que permita aos alunos acederem a saberes-fazer... Neste sentido, cabe ao professor desenvolver estratégias de ensino da língua (utilizada pela escola) oral e escrita como meio de comunicação comum de todas as culturas em presença. (Leite, 2002, Ibidem, p.422)

O Projecto PEDI aponta para uma dimensão pedagógica orientada por posturas curriculares que privilegiam o indivíduo e o seu bem-estar, indicando ainda uma concepção de escola geradora de mudança social.

Embora este projecto fosse inovador para a época, a responsável pelo projecto, em entrevista dada a Carlinda Leite, apontou também razões de oportunidade para a sua origem. “aproveitar a oportunidade de cair muito bem, do ponto de vista político, fazer um projecto para as minorias étnicas e aproveitá-lo no sentido de injectar uma atitude nova, uma proposta de reforma” (Leite, 2002, Ibidem, p. 423).

O facto de se ter utilizado um argumento oportuno, que aumentava as probabilidades de fazer passar o projecto, que, à partida, pode parecer contrariar as intenções de multiculturalidade, na realidade, segundo Carlinda Leite, “conduziu a processos de interacção entre a cultura escolar, a cultura nacional e as culturas locais, ou seja, conduziu, em nosso entender, a práticas de educação intercultural” (Leite, 2002, Ibidem, p. 424).

O Ministério, através do Projecto PEDI, tentou dar resposta aos problemas que as escolas lhe apresentavam, principalmente a partir de 1990, perante a realidade multicultural que se fazia sentir.

2. O “Projecto de Educação Intercultural” (PREDI)

A diversidade étnico-cultural era já uma realidade na escola Portuguesa há alguns anos, mas só a partir da década de 90 se pôde assistir à criação de organismos, sob tutelas ministeriais, para trabalhar com a diversidade cultural, numa tentativa de resolver e prevenir problemas resultantes da interacção das minorias com as instituições portuguesas e com a sociedade, dando também atenção à diferença cultural.

O primeiro organismo a ser criado na área da Educação Intercultural, data de 1991, denominado por *Secretariado Coordenador do Programa de Educação Multicultural (SCOPREM)*. Tinha apenas competências de âmbito educativo, regulamentadas no Despacho Normativo nº 63/91 de 13 de Março. Dentro destas competências procedia à recolha e tratamento dos dados relativos ao sucesso e insucesso de todos os alunos a frequentar o Ensino Básico em Portugal.

Produziu Vários manuais e materiais de apoio pedagógico para a sala de aula com o principal objectivo de diminuir o insucesso escolar de algumas minorias, principalmente a Cabo-Verdiana e a Cigana.

Em 1993 a população escolar de algumas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico era, maioritariamente, formada pelos chamados grupos minoritários, “tornando-se bastante evidente a incapacidade de o sistema escolar responder positivamente a esta nova população” (Leite, 2002, Ibidem, p.475). A criação do SCOPREM, em 1991, não tinha gerado os efeitos esperados o que pode explicar a proposta do *Projecto de Educação Intercultural(PREDI)*¹³, regulamentado no Despacho nº170/ME/95, com início em 1993 e termo em 1997. (Casa-Nova, 2005, Ibidem)

¹³ “A designação “PREDI” para referir o Projecto de Educação Intercultural (do Entreculturas) é usada pela Equipa de Avaliação e pela responsável científica deste projecto.” LEITE (2002, Ibidem, p.400, ref.5).

Este projecto foi desenvolvido em duas fases. Para sua implementação foram seleccionadas 52 escolas, maioritariamente em Lisboa. Na primeira fase, 1993-1995, foram abrangidas 30 escolas. Na segunda fase, 1995-1997, as outras 22 escolas. (IDEM, Ibidem)

Partiu-se de uma caracterização sociocultural da população escolar, constituíram-se equipas multidisciplinares que faziam a reflexão sobre os problemas encontrados e actuavam construindo materiais pedagógicos específicos. Desenvolveram-se acções de formação para professores na área da Educação Intercultural.

Embora este organismo, constituísse a primeira medida do governo nesta área, com carácter de discriminação positiva em relação à diferença cultural, revelou-se ineficaz no combate ao insucesso.

Graves carências económicas encontradas, com implicações na alimentação das crianças, surgiram como um obstáculo à implementação do projecto, levando as equipas a tentarem, em primeiro lugar, minorar os problemas de carácter económico.

No diagnóstico dos problemas que enfrentam as 20 escolas do 1º Ciclo envolvidas no Projecto são feitas 8 referências ao insucesso escolar, seguindo-se-lhe as seguintes menções: 7 – fome; 5 – falta de cuidados básicos de saúde e higiene; 4 – dificuldades de aprendizagem; 4 – agressividade/violência; 3 – toxicodependência; 3 – desconhecimento da língua portuguesa; 3 – falta de pré-primária (Leite, 2002, Ibidem, p.481, ref.58).

Outros factores como o tratamento da diferença cultural na base de estereótipos, uma actuação baseada no pressuposto de que cada etnia é um todo homogéneo, uniforme, sem diferenças internas, revelaram-se igualmente entraves à realização do grande objectivo do projecto que era o combate ao insucesso escolar.

Não tendo sido uma experiência de êxito, foi considerada positiva.

Ao contrário do que tinha sido anunciado inicialmente esta medida não foi alargada a todas as escolas do país.

Em 2001, o SCOPREM foi substituído pelo Secretariado Entreculturas através do Despacho Normativo nº5/2001 de 1 de Fevereiro, que veio

proporcionar um alargamento de competências, principalmente no que diz respeito à definição e dinamização de políticas activas no combate à exclusão, em relação à sociedade em geral e não especificamente à escola.

Em Janeiro de 2004 o Secretariado Entreculturas foi incorporado no Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, (ACIME).

3. O Combate ao Insucesso

Em 1996 aparece o Despacho nº 22/SEEI/96 de 19 de Junho que permite a criação e implementação de Currículos Alternativos no Ensino Básico. Este Despacho tem como objectivo diminuir o insucesso, principalmente no 3º Ciclo, e promover a integração/inclusão de jovens tradicionalmente excluídos do sistema, devido ao insucesso apresentado no currículo nacional.

O facto de serem designados de *Currículos Alternativos* em vez de *Currículos Equivalentes* traduz uma subalternidade em relação ao *Currículo-padrão*. (Casa Nova, 2002, in Casa Nova, 2005, *Ibidem*).

Aquilo que pretende ser uma discriminação positiva, torna-se num instrumento de exclusão. Os jovens atingidos pertencem a classes sociais e minorias étnicas desfavorecidas.

Ainda com o objectivo de combater o insucesso escolar, o Despacho 147/B/ME/96, cria os TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

A criação destes Territórios foi justificada pelo reduzido sucesso educativo em certas zonas, onde predominavam alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou de populações itinerantes.

Não obstante a diversidade étnica dos alunos, neste documento não é feita qualquer referência ao desenvolvimento de uma Educação Intercultural, nas escolas abrangidas por este Despacho. (Casa Nova, 2005, *Ibidem*)

Este Despacho pretendia

*contribuir para a descentralização de políticas educativas; aproximar a escola da comunidade educativa e do meio; rentabilizar os recursos locais, através da partilha e da construção de parcerias; promover o sucesso educativo, favorecendo a articulação entre os diferentes ciclos de ensino (Casa Nova, 2005, *Ibidem*, p. 14).*

Neste documento não se encontra qualquer referência explícita à Educação Intercultural, apesar “dos 148 estabelecimentos de ensino integrados nos 34 TEIP definidos para o ano lectivo 1996/97, 27 fizeram parte da rede do projecto de Educação Intercultural” (Souta, 1997; in Casa Nova, 2005, *Ibidem*, p. 14).

Há ainda outro facto importante. A caracterização dos TEIP foi feita pela abordagem negativa das situações familiares dos alunos, assim como dos próprios alunos, pelas carências e nunca pelas potencialidades destes.

De acordo com Rui Canário, et. al.(2001), in Casa-Nova, (2005, *Ibidem*),

*o que está no essencial, subjacente à política TEIP é, como no caso da criação dos 'currículos alternativos', uma lógica 'paliativa' que pretende minimizar, ao nível do sistema escolar, os efeitos decorrentes da invasão da escola pelos problemas sociais da 'pobreza' e da 'exclusão' (Canário, et. al, 2001, p. 139, in Casa-Nova, 2005, *Ibidem* p. 14, ref.44).*

A possibilidade de a diferença cultural ser considerada e vista de forma positiva ficava ao critério das escolas, que a poderiam contemplar, ou não, no seu Projecto Educativo.

4. Políticas Sociais e Educação Escolar

4.1. O ACIME

Em 1996, como política social pública na área das minorias étnicas, foi criado o estatuto do Alto Comissariado para as Minorias Étnicas, através do D.L. nº3-A/96, de 16 de Janeiro, sob a dependência directa do Primeiro-ministro e que mais tarde, em 2001, seria alterado para Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, ACIME¹⁴, através do D.L. nº 251/2002, de 22 de Novembro, na dependência directa da Presidência do Conselho de Ministros, “com carácter de estrutura interdepartamental de apoio e consulta

¹⁴ ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

do Governo em matéria de imigração e minorias étnicas” (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*, p. 15).

Sob a alçada deste organismo estava a “Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial e o Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos” (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*, p. 15).

Entre outras, este Comissariado tinha como atribuições

*contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de modo que seja proporcionada a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade social e cultural; contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas; promover o estudo da temática da inserção das minorias étnicas; colaborar na definição e cooperar na dinamização de políticas activas de integração social e de combate à exclusão. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*, p. 15).*

O Secretariado Entreculturas, integrado no ACIME, trouxe para este preocupações com a educação escolar dos imigrantes e minorias étnicas.

Em parceria com o Observatório da Imigração, o ACIME tem-se revelado de grande ajuda na produção de estudos sobre imigrantes e minorias étnicas, melhorando a imagem social destes.

Dada a concentração de funções que tem, actualmente, o Alto Comissariado apresenta-se como um dos organismos de maior importância no que se refere a políticas de imigração, migrantes e minorias étnicas.

4.2. O Rendimento Mínimo Garantido (RMG)

Uma das medidas que teve grande reflexo na vida de algumas escolas e de algumas famílias, foi a instituição, em 1996, do Rendimento Mínimo Garantido, Lei nº 19-A/96, que tinha como objectivo fundamental contribuir para o combate à pobreza e à exclusão social, abrangendo não só famílias pertencentes às classes desfavorecidas nacionais mas também imigrantes e minorias étnicas, atribuindo um subsídio pecuniário e desenvolvendo programas de Inserção Profissional.

Para que as famílias pudessem beneficiar do subsídio tinham de enviar à escola as crianças e jovens abrangidos pela escolaridade obrigatória, até aos 16 anos.

Os adultos, se analfabetos, teriam que frequentar o Ensino Recorrente Nocturno.

Os efeitos desta medida, não só não se revelaram muito positivos como criaram, em algumas situações, dificuldades às escolas, principalmente no primeiro ano da sua implementação.

As crianças, principalmente ciganas, tradicionalmente afastadas da escola, iniciaram então a sua vida escolar, algumas delas já com idade avançada.

Os adolescentes que há muito tinham abandonado o sistema de ensino, voltaram.

O resultado evidente desta medida foi elevadas taxas de insucesso escolar.

Não tinham sido criadas as condições necessárias para a integração forçada destes alunos.

Em 2003 esta Lei foi revogada pela Lei nº13/2003, de 21 de Maio, com Declaração de Rectificação nº 7/2003, de 29 de Maio, passando a designar-se por Rendimento Social de Inserção.

4.3. A Língua Portuguesa como Língua não Materna

Devido à constatação da existência de uma pluralidade de alunos de alunos a frequentar a nossa escola pública portuguesa com Português como língua não materna, evidenciando dificuldades no domínio da Língua Portuguesa, foram tomadas algumas medidas, com vista ao sucesso escolar destes alunos, não pelo respeito à diferença mas pelo domínio da Língua Portuguesa que possibilitaria o acesso à, e assimilação da, cultura dominante. (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*)

Em 1997, o D. L. 219/97, no art.º16, faz referencia aos candidatos que ingressam no Sistema Educativo Nacional, através de equivalências de habilitações, devem beneficiar de apoio pedagógico, principalmente nas dificuldades verificadas no domínio da Língua Portuguesa.

Só em 2001, através do D. L. 6/ME/2001, a Língua Portuguesa é considerada como língua segunda, em que no seu art. 8 “as escolas devem proporcionar

actividades curriculares específicas para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o Português (Casa-Nova, 2005, *Ibidem*, p. 14).

A língua materna dos alunos das diferentes etnias ainda não está consagrada na Lei.

O bilinguismo não tem feito parte das preocupações dos governantes portugueses, continua a ser remetido para a responsabilidade familiar, sendo esta atitude frequentemente bem aceite pelas famílias que, por uma questão de estratégia de sobrevivência e/ou sucesso na sociedade de acolhimento, consideram, tanto a língua como a cultura de origem, tarefas da educação familiar, devendo a escola proporcionar-lhe sucesso na cultura dominante, para que possam ter oportunidades de vida.

Esta atitude vem alertar para diferentes expectativas e formas de integração perspectivadas por cada minoria e seus diferentes elementos.

5. Resumo

Na década de 80 as questões multiculturais não constituíam uma preocupação na área educativa.

Os últimos anos desta década, caracterizados por um espírito de Reforma, constituíam a altura ideal para que projectos na área da multiculturalidade fossem bem aceites. Surgiu o Projecto PEDI (1990), da responsabilidade do ministério da tutela, DGEBS/DOE.

Em 1991 criou-se o primeiro organismo na área da Educação Intercultural, SCOPREM, com o objectivo de combater o insucesso escolar das minorias. Não tendo dados os resultados esperados, surgiu o Projecto de Educação Intercultural PREDI (1993-1997).

A implementação dos Currículos Alternativos, em 1996, representa mais uma tentativa de combate ao insucesso, que continua a existir. O que pretendia ser uma medida discriminatória positiva tornou-se um instrumento de exclusão.

Outras medidas, como a criação dos TEIP (1996), o ACIME (1996), o RMG (1996), foram tomadas, sempre com o objectivo de combater o insucesso escolar.

Só em 1997 é que a questão da língua merece a atenção do Ministério, possibilitando aos alunos no Sistema Educativo Português através de equivalências de habilitações, usufruírem de apoio pedagógico nas suas dificuldades, principalmente na Língua Portuguesa.

O reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua, para alunos cuja língua materna não é o Português, chegaria só em 2001.

CAPÍTULO VII

A Formação De Professores

1. A Formação Inicial

1.1. A Formação Inicial

A formação Inicial de professores, assim como outras áreas de formação ou sectores da vida social, divide-se em antes do 25 de Abril e depois do 25 de Abril.

Antes do 25 de Abril, o Sistema Educativo era centralista, autoritário, dependente de um Estado decisor e repressivo em relação à formação inicial dos professores (Lopes et al, 2006).

As Escolas do Magistério Primário, destinadas a formar professores do Ensino Primário, foram encerradas em 1936 e reabriram em 1942 com nova estrutura curricular que tinha como objectivo depurar a formação de professores dos ideais educativos e sociais da I República. (Lopes et al., 2006)

Após o 25 de Abril o corpo docente encontrava-se desqualificado e bastante distante de ideias e práticas de outros países.

Os currículos de formação dos professores do Ensino Primário passaram a ser o centro das atenções.

O entusiasmo com a formação permanente desviou as atenções centradas na formação inicial para a formação contínua.

Só nos finais da década de 90 é que a investigação na área da formação inicial de professores se iniciou.

A crescente importância assumida pela formação inicial e os estudos realizados sobre formação e construção de identidades profissionais de professores do 1º CEB, deu a origem a alguns projectos, como o Projecto

FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1ºCEB)¹⁵ com o objectivo de estudar o papel da formação inicial na construção da identidade profissional dos docentes do 1ºCEB.

Lopes et al. (2006, *Ibidem*), refere algumas medidas importantes, tomadas nesta altura e que iriam marcar a vida dos professores, entre as quais:

- adopção de novos programas (os “laranja”), Outubro de 1975, onde é criada a área de Meio Físico e Social;
- as turmas passam a ter um máximo de 20 alunos;
- é redefinida a função do inspector que deixa de ser de controlo e passa a ser de dinamização pedagógica;
- a revista Escola Portuguesa dá lugar à revista Escola Democrática, onde os professores são definidos como agentes de transformação social;
- são confeccionados novos programas, os programas “verdes”.

Neste contexto, a Escola Primária era vista como o espaço ideal para a renovação da sociedade.

As Escolas do Magistério Primário tinham agora a responsabilidade de formar um novo professor, capaz de corresponder às expectativas criadas pela revolução.

Grandes mudanças iriam acontecer ao nível do currículo, do corpo docente e da sua organização e gestão (Lopes et al. 2006, *Ibidem*).

No ano lectivo 1973/1974 as alterações mais significativas “ocorridas nas Escolas do Magistério Primário, para além das situações pontuais, foram a abolição da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação [...] e a supressão do Exame de Estado” (Fernandes, 1977, p.125 in Lopes et al, 2006, *Ibidem*, p.32).

No ano lectivo 1974/1975, devido à falta de um quadro legal para o efeito não foi possível proceder a alterações profundas dos currículos. As Escolas socorrendo-se do Decreto-Lei nº45587/67, de 10 de Março, onde estava previsto a realização de “experiências pedagógicas”, suprimiram algumas disciplinas e substituíram outras (Lopes, 2006, *Ibidem*).

¹⁵“Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT/POCTI/FEDER) e desenvolvido de Outubro de 2002 a Dezembro de 2005.” in Lopes et al (2006, *Ibidem*, p.12, ref.1)

Este ano ficou marcado pelo prazer da renovação pedagógica e científica do Magistério Primário, que vive uma época de dinamismo, democraticidade e energia construtora e transformadora.

No ano lectivo de 1975/1976, o Curso de Formação Inicial de professores passa a ser de três anos.

No ano seguinte (1976/1977) verificaram-se mudanças no recrutamento dos professores e dos alunos, nos planos de estudos e nos processos de avaliação.

Começa a ser dada mais atenção à formação científica e pedagógica dos professores e em 1977/1978 é exigido o Curso Complementar dos Liceus ou equivalente como condição de acesso para as Escolas do Magistério Primário e o currículo passa a contemplar áreas como a “psicologia do desenvolvimento”, a “sociologia”, a “linguística”, a “literatura para a infância”, entre outras. (Lopes, 2006, *Ibidem*).

Para os professores formados após o 25 de Abril, a formação inicial constituiu um momento importante de formação pessoal e profissional.

1.2. A Formação Inicial e a Multiculturalidade

Trabalhar com diversidade de alunos não é facto novo, ter formação para trabalhar com essa diversidade é exigência de qualquer professor, inserido numa sociedade democrática.

Até 1991 não existiram ofertas significativas de formação docente na área da educação multicultural.

Com a criação do *Secretariado para a Educação Multicultural* e o lançamento do *Projecto Entreculturas*, verificaram-se alguns avanços.

As Universidades e os Politécnicos não se mostraram muito receptivos à ideia de incluir nos seus currículos uma dimensão multicultural. Só aquelas instituições que se encontravam em áreas de maior concentração de minorias e imigrantes é que o fizeram.

A falta de formação e investigação na área da multiculturalidade, o facto de não ter merecido, da parte política o estatuto de área prioritária, levou as instituições a não investirem na educação multicultural.

Na última década os avanços são notórios.

Algumas instituições integraram nos currículos dos seus cursos componentes da área da multiculturalidade, ou, de uma forma mais geral, componentes de educação para a cidadania ou formação pessoal e social, principalmente nos cursos de pós-graduação e especialização.

Outras instituições abordam esta área de forma transversal, considerando que a diversidade é uma constante na formação dos professores e, por isso, deve permear todas as componentes do currículo.

Os resultados dependem de se tratar de um processo inserido numa filosofia de formação com suporte ideológico, formadores com preparação adequada, perspectivas interculturais, ou se, por outro lado, é apenas resultado do imperativo das circunstâncias e se resume à necessidade de integrar esta área na formação dos professores.

Era importante que o carácter de excepcionalidade desta área na formação dos professores passasse a ser o centro da formação obrigatória e de base de todos os professores.

2. A Formação Contínua

Actualmente, à velocidade a que o conhecimento se desenvolve, a formação contínua, em qualquer sector profissional, torna-se uma necessidade inultrapassável.

O sector da educação, área por excelência para o desenvolvimento dos saberes, precisa de professores actualizados.

A formação contínua, na área da educação, é a forma de os professores acompanharem as transformações sociais, reflectidas na escola, para assim poderem reconstruir as suas práticas pedagógicas.

A diversificada população escolar de hoje exige professores com novos valores, multicompetências, abertos a uma aprendizagem contínua.

O direito de todos os professores à formação contínua está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Art.35º, onde todos os docentes e profissionais da educação têm direito a formação contínua, diversificada, assegurada essencialmente por instituições de formação inicial, em períodos específicos que podem ir de alguns dias por ano a Licença Sabática.

Até este ano, a formação contínua, traduzida em unidades de crédito, era condição necessária para a progressão na carreira. Para que esta progressão se efectuasse, o docente teria que acumular um número de créditos igual ao número de anos correspondente ao escalão em que se encontrava.

A formação contínua dos professores está regulamentada no texto jurídico intitulado *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*.

3. O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

Aqui são previstos os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre as quais deve incidir assim como as várias modalidades e níveis que pode assumir.

Prevê ainda a avaliação dos professores formandos bem como a atribuição dos respectivos créditos, exigidos para a progressão na carreira.

São igualmente referidas as instituições/entidades que, de modo preferencial, podem levar a cabo esta formação; instituições de ensino superior e centros de formação das associações de escolas.

É assinalada a necessidade de qualquer entidade formadora se sujeitar a um processo de acreditação e à criação de um conselho coordenador da formação contínua onde têm assento elementos das várias entidades formadoras e do Ministério da Educação.

Está ainda prevista a avaliação de todo o sistema instituído.

É importante que as instituições formadoras utilizem a sua liberdade de iniciativa e a sua autonomia na concretização de acções de formação capazes de dar resposta as crescentes necessidades multiculturais da Escola, inserida num tecido social cada vez mais diversificado, envolvendo toda a comunidade educativa.

É importante pensar os professores com agentes de mudança, que, não obstante todas as dificuldades que enfrentam no seu quotidiano, não deixaram de se empenhar na melhoria da prática docente.

É através de uma formação contínua, ajustada as necessidades sócio-educativas da comunidade escolar que os professores poderão repensar os saberes e as competências.

Não há realidades homogêneas. Cada indivíduo pertence a uma pluralidade de grupos, de modelos, sujeito a “pressões contraditórias, a mensagens divergentes, face às quais ele deve desenvolver estratégias complexas, apoiando-se sobre recursos, referências, competências variadas” (FORQUIN, 1993, p.196, in Miranda, 2001, p. 59).

3.1. Áreas de Formação

As áreas sobre as quais a formação contínua deve incidir estão indicadas no RJFCP, Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, Art. 6º:

- a) Ciências da especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma;
- b) Ciências da educação;
- c) Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência;
- d) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural.

3.2. Objectivos

Destinada a todos os profissionais da educação, em exercício efectivo de funções ou a elas equiparadas, desde o pré-escolar ao secundário, a formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- a) Melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teóricas e práticas;
- b) Aperfeiçoar as competências dos docentes nos vários domínios da sua actividade educativa;
- c) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;
- d) A aquisição de capacidades e competências que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos.

Neste âmbito, podemos concluir que todos os elementos envolvidos; professores, escolas, alunos, todo o ensino em geral, são beneficiários directos deste investimento que visa um reforço dos saberes e das competências.

4. Resumo

A formação dos professores, até há alguns anos atrás centrava a sua atenção nas áreas científicas. Com a crescente diversidade étnica nas escolas, surgiram problemas e dificuldades em prosseguir com um modelo que não atendia às diferenças culturais dos alunos.

Criaram-se alguns organismos na área da multiculturalidade mas as instituições de formação de professores não se mostraram muito receptivas.

A formação contínua, na área da educação, vem permitir, às instituições acreditadas e aos professores, um complemento às lacunas existentes na formação inicial, na área da multiculturalidade.

A oferta de formação nesta área depende da sensibilidade e ideologia das escolas formadoras.

Os professores, muitos deles com uma formação inicial que não contemplou a multiculturalidade e uma formação contínua insuficiente nesta área, continuam com práticas pedagógicas monoculturais, não obstante a crescente diversidade étnico-cultural presente nas escolas, actualmente.

Uma educação para a diversidade é hoje um imperativo que se põe a todas as escolas e a todos os professores.

Parte II – Estudo Empírico

1. Introdução

A escola é um espaço por excelência na área dos relacionamentos.

Cada escola possui a sua identidade, expressa e definida através das suas práticas, organizadas de uma forma específica, no Projecto Educativo de Escola.

A comunidade educativa de cada escola constitui a base de orientação para o caminho a seguir e as estratégias a adoptar, na construção dos saberes e das aprendizagens, com vista ao sucesso.

Após uma primeira parte, dedicada à revisão da literatura, em que foram abordadas várias áreas relacionadas com migrações, sociedade, diversidade étnica e escola, na segunda parte, através das técnicas de investigação utilizadas, entrevista e questionário, propomo-nos dar resposta à questão de partida.

As escolas onde vai ser feita a investigação ficam situadas na zona Oriental de Lisboa.

Os questionários serão aplicados em duas escolas, uma de 1º Ciclo e outra de 2º e 3º Ciclos.

A escola do 1º Ciclo será designada por **A** e a de 2º e 3º Ciclos por **B**.

2. Caracterização do Estudo

2.1. Objectivos do Estudo

Este estudo tem como objectivos:

- Tomar conhecimento das alterações ao nível da composição étnico-cultural da população escolar, consequência das migrações, acentuadas pelo processo de globalização em curso;

- Tomar conhecimento da diversidade étnico-cultural da população escolar, ao nível do Ensino Básico;
- Perceber de que modo a Formação, Inicial e Contínua, dos professores é adequada às características da população escolar actual;
- Perceber de que modo, e até que ponto, a Escola integra as minorias étnicas;
- Perceber até que ponto os alunos das minorias étnico-culturais se sentem integrados na Escola que frequentam;
- Perceber de que modo o Sistema Educativo tem tratado as questões da diversidade étnico-cultural no Ensino Básico.

2.2. Caracterização da População Alvo

A população Alvo deste estudo compreende alunos e professores dos três Ciclos do Ensino Básico.

A escolha das Escolas para a realização do trabalho de campo, teve como determinante a existência de uma acentuada diversidade étnico-cultural na sua população escolar.

2.3. Caracterização das Escolas

A caracterização das duas escolas não segue exactamente os mesmos itens devido a sua diferente tipologia: uma é escola Sede de Agrupamento, com características próprias e a outra é escola do 1º Ciclo, pertencente a outro Agrupamento e com características diferentes.

2.3.1. Caracterização da Escola do 1º Ciclo - A

2.3.1.1 Nome: EB1 - A

2.3.1.2 Nível de ensino: 1º Ciclo do Ensino Básico

2.3.1.3 Localização Geográfica

A Escola A fica situada na zona Oriental de Lisboa, com boas acessibilidades, perto de uma importante estação do metropolitano.

2.3.1.4 Caracterização Física Da Escola

A Escola **A** é uma escola de plano centenário, construída no ano de 1947. É constituída por dois blocos geminados, o bloco Norte e o bloco Sul, ambos com R/C e 1º Andar, onde se encontram 16 salas de aula.

Cada bloco tem um conjunto de WC para os alunos do sexo masculino e outro para os alunos do sexo feminino, 2 WC para os adultos, um gabinete, um pequeno espaço fechado para as auxiliares e uma arrecadação.

No espaço exterior tem dois pátios cobertos e um recreio alcatroado circundante a todo o edifício, com algumas árvores.

Num dos extremos norte do recreio encontra-se a casa do guarda, desocupada.

A escola tem boa luminosidade, natural e artificial, dispondo ainda de aquecimento.

2.3.1.5 Caracterização da Comunidade/Encarregados de Educação

A comunidade envolvente a esta escola caracteriza-se por um baixo nível socio-económico das famílias, assim como um baixo nível de escolaridade.

Os encarregados de educação dos alunos revelam alguma falta de interesse pelo percurso escolar dos seus educandos.

A maioria dos encarregados de educação possui como habilitações literárias apenas o 1º ciclo do Ensino Básico (68%), em segundo lugar, com o 2º ciclo (19%), em terceiro lugar com o 3º ciclo (2%).

Existem ainda 3% com o ensino Secundário e 8% com o Ensino Superior que não foi possível apurar se são de origem lusa ou de origem estrangeira.

Em relação à situação laboral, 71% trabalha por conta de outrem, 6% por conta própria, 15% tem ocupação doméstica, 1% é reformado e 7% está desempregado.

2.3.1.6 Caracterização Da População Escolar

2.3.1.6.1 Professores:

- Número de professores

Esta escola tem 14 professores. Destes, 13 são mulheres e 1 é homem.

Dos 14 professores, 13 têm turma e 1 é professor de apoio educativo.

- Intervalo de idades dos professores:

As idades das professoras desta escola situam-se no intervalo de 28 a 52 anos.

2.3.1.6.2 Alunos:

- Número total de alunos:

Neste ano lectivo, 2006/2007, encontram-se matriculados nesta escola, nos quatro anos de escolaridade, 271 alunos.

Entre os 271 alunos encontram-se 97 alunos de várias etnias, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade.

- Número de alunos por etnia e ano de escolaridade

Quadro 3 – A diversidade Étnico-cultural dos alunos

PAÍS DE ORIGEM/ETNIA	DIVERSIDADE ETNICO-CULTURAL DOS ALUNOS				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	TOTAL/ETNIA
ANGOLA	3		2		5
CABO VERDE	5	3	3	2	13
GUINÉ	2				2
UCRÂNIA			1		1
MOÇAMBIQUE	1	2		1	4
ÍNDIA	1	8	4	7	20
PAQUISTÃO				2	2
BRASIL	4	4	8	6	22
CHINA	1			2	3
RUSSIA			1		1
ROMÉNIA	2	1			3
CIGANA	3	3	2	3	11
EGIPTO	1				1
ALEMANHA	1				1
INGLATERRA	1				1
OUTROS				7	7
TOTAL/ANO ESCOLARIDADE	25	21	21	30	97

- Número de alunos por ano de escolaridade e por género

Quadro 4 – Número de alunos por ano de escolaridade e género.

ALUNOS POR ANOS DE ESCOLARIDADE E POR GÉNERO					
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	TOTAL
H	36	35	32	36	139
M	34	39	26	33	132
HM	70	74	58	69	271

- Número de turmas

Para o ano lectivo 2006/2007 foram formadas 13 turmas, algumas delas com mais de um ano de escolaridade.

Quadro 5 – Número de turmas

NÚMERO DE TURMAS						
1º ANO	1º e 2º ANO	2º ANO	2º e 3º ANO	3º E 4º ANO	4º ANO	TOTAL
3	1	2	3	3	1	13

2.3.1.6.3 Auxiliares de Acção Educativa

- Número de auxiliares

Esta escola conta com 5 auxiliares de Acção Educativa, do sexo feminino.

- Habilitações literárias

Quadro 6 – Habilitações Literárias

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	
12º Ano	2
9º Ano	3

- Anos de serviço

Quadro 7 – Tempo de Serviço

TEMPO DE SERVIÇO	
ANOS DE SERVIÇO	NÚMERO DE AUXILIARES
20 Anos	2
10 Anos	2
1 Ano	1

- Intervalo de idades

As idades das Auxiliares de Acção Educativa desta escola encontram-se no intervalo de 30 a 45 anos.

2.3.2. Caracterização da Escola do 2º e 3º Ciclo – B

2.3.2.1 Nome: Escola Básica 2,3 – B

2.3.2.2 Nível de ensino: 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

2.3.2.3 Localização geográfica:

Esta escola fica situada na parte Oriental e Ribeirinha da cidade de Lisboa. A área envolvente da escola só há pouco mais de um século deixou de ser um arrabalde para ser integrada no espaço urbano da capital. No início do séc. XVI os limites Orientais da cidade eram definidos pela muralha Fernandina que descia a encosta do Castelo, passava pela cerca do Mosteiro de S. Vicente de Fora, inflectindo daqui em direcção ao Tejo e terminando junto ao local onde hoje se encontra o Museu Militar. (Carlos Rebelo, prof. da escola)

2.3.2.4 Caracterização física

A escola **B** conta com um edifício principal, com 4 pisos, onde funcionam os serviços administrativos, as aulas e outros serviços auxiliares, e 2 anexos, destinados às actividades desportivas. (ver anexos – “Instalações” e “planta”)

2.3.2.5 Descrição identitária

A Escola **B** nem sempre funcionou no local onde hoje se encontra. Passou pelo Liceu Almada Negreiros, Escola Primária da Costa do Castelo, Liceu Gil Vicente, entre outros, até ficar onde hoje se encontra.

Foi Escola Feminina em 1925

Escola Comercial em 1926

Escola Secundária em 1975

Escola Básica 2,3 em 2002

(Augusta Brites, professora da escola)

2.3.2.6 Caracterização da comunidade/encarregados de educação

A comunidade desta escola, uma parte, pertencente a um Bairro caracterizada por uma população idosa, reformada, que ajuda na educação dos netos, segundos sobrinhos, etc., outra parte, oriunda de um Bairro Social, próximo da escola, caracteriza-se por uma população de classe média baixa, jovens pais e de média idade.

Segundo informação que foi dada oralmente, existem alguns casos de droga e alcoolismo nesta comunidade.

2.3.2.7 Caracterização Pedagógico-administrativa da escola

A Escola **B** é a Sede de Agrupamento Vertical de Escolas, ao qual pertencem, para além da própria escola sede, 6 escolas do 1º Ciclo e 4 Jardins-de-infância.

2.3.2.8 Caracterização da população escolar

2.3.2.8.1 Professores

- Número de professores:

Trabalham nesta escola 50 professores. A maioria é do sexo feminino.

- Intervalo de idades dos professores

As idades dos professores desta escola estão compreendidas no intervalo de 25 a 60 anos.

2.3.2.8.2 Alunos

Número total de alunos:

No Ano Lectivo 2006/2007, encontram-se matriculados nesta escola, no 2º e 3º Ciclos, 455 alunos.

A população escolar desta escola regista uma significativa diversidade étnico-cultural, como podemos ver na tabela seguinte, onde estão identificados os alunos pertencentes às minorias étnicas, por etnia e ano de escolaridade.

Quadro 8 – Diversidade Etnico-cultural dos alunos.

PAÍS DE ORIGEM	DIVERSIDADE ETNICO-CULTURAL DOS ALUNOS					TOTAL
	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
ANGOLA	4	3	3	2	2	14
BRASIL	5	---	2	1	---	8
CABO VERDE	---	---	3	1	---	4
GIUNÉ BISSAU	1	---	1	---	---	2
ÍNDIA	---	2	1	---	1	4
PAQUISTÃO	---	1	1	---	---	2
CHINA	---	5	2	---	---	7
ROMÉNIA	---	2	---	---	---	2
S. TOMÉ	---	1	1	1	---	3
UCRÂNIA	1	2	1	1	1	6
UNIÃO EUROPEIA	2	---	1	2	---	5
OUTROS PAISES		2	2	1		5
TOTAL	13	18	18	9	4	62

- Número de alunos por ano de escolaridade e género

Quadro 9 – Alunos por anos de Escolaridade e género.

ALUNOS POR ANOS DE ESCOLARIDADE E POR GÉNERO						
	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAIS
H	59	59	53	41	39	251
M	52	42	48	32	30	204
HM	111	101	101	73	69	455

- Número de turmas em cada ano de escolaridade

Quadro 10 – Número de Turmas por anos de Escolaridade.

NÚMERO DE TURMAS POR ANO DE ESCOLARIDADE					
5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL DE TURMAS
5	5	5	3	3	21

- Número de turmas em cada ciclo

Quadro 11 – Número de turmas em cada ciclo.

NUMERO DE TURMAS EM CADA CICLO		
2º CICLO	3º CICLO	TOTAL
10	11	21

2.3.2.8.3 Auxiliares de Acção Educativa

- Número de auxiliares

Quadro 12 – Auxiliares de Acção Educativa por género.

NÚMERO DE AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA POR GÉNERO	
H	3
M	16
HM	19

- Idade dos auxiliares

Quadro 13 – Idade dos auxiliares.

INTERVALOS ETÁRIOS	NÚMERO DE AUXILIARES
30 aos 40	3
40 aos 50	2
50 ou mais	14

- Habilitações literárias

A maioria dos Auxiliares de Acção Educativa possui o 1º Ciclo do Ensino Básico. Há no entanto, no grupo das mulheres, uma Auxiliar com o 12º ano e outra com o 9º ano do Ensino Básico.

- Anos de serviço na escola

A maioria dos Auxiliares de acção Educativa já está há 24 anos na escola. Os que entraram para a escola mais recentemente entraram há 5 anos.

3. Técnicas de Investigação

3.1. A Entrevista Exploratória

A entrevista é uma técnica de recolha de dados, das mais usadas em investigação social e educativa, que permite obter informações através de uma relação dialógica entre duas ou mais pessoas.

“a entrevista qualitativa é essencialmente um encontro verbal de carácter interactivo entre duas pessoas. (...) O seu objectivo é o acesso às perspectivas do entrevistado em torno de algum tema seleccionado pelo entrevistador” (Parrila Latas, 1990b: 435, in Peres, 2000, p. 305).

Existem vários conceitos, estilos e modalidades de entrevistas, cada uma com características próprias, adequadas aos objectivos da investigação.

Patton (1980) in Peres (2000, *Ibidem*) classifica as entrevista em: estandardizada aberta-fechada, guiada e conversa informal.

Ghiglione e Matalon (1992) in Peres (2000, *Ibidem*) classificam em: directiva ou estandardizada, semi-directiva e não-directiva.

O tempo disponível, o espaço escolhido, o ambiente envolvente, entre outras, são variáveis que afectam o desenvolvimento da entrevista.

3.1.1. Tipo de Entrevista Seleccionada

O tipo de entrevista seleccionada para esta investigação pertence à classificação de Ghiglione e Matalon e é do tipo *semi-directiva*.

A razão desta selecção tem a sua explicação no facto de, com este tipo de entrevista, embora não seja totalmente flexível, o entrevistador poder manter uma certa neutralidade em relação à investigação.

O guião da entrevista aos professores está organizado em quatro áreas. Para cada área foram estabelecidos objectivos e para cada objectivo foram construídas várias questões/informações a colocar aos entrevistados.

O guião da entrevista aos alunos está organizado em três áreas, com objectivos e questões/informações.

Foram realizadas entrevistas a 4 professores e a 6 alunos, dos vários níveis do Ensino Básico, pertencentes ao universo da investigação mas em escolas diferentes. (anexos)

3.1.2. Análise de Conteúdo da Entrevista Exploratória

A análise de conteúdo das entrevistas exploratórias permitiu a elaboração de uma grelha de categorias, subcategorias e indicadores. (anexos)

Os indicadores constituíram os elementos base para a construção do Pré-questionário.

3.2. O Pré-questionário

3.2.1. O Pré-questionário

Foi construído um Pré-questionário para os professores com 45 itens e um para os alunos com 22 itens.

Cada item estava sujeito a uma escala de 5 possibilidades de resposta.

Foram aplicados Pré-questionários a 6 professores; 2 de cada Ciclo do Ensino Básico, e a 1 grupo de alunos do 1º Ciclo, constituído por 11 alunos do 3º ano e 8 do 4º ano.

Como o Pré-questionário foi aplicado em primeiro lugar no primeiro Ciclo e não resultaram dúvidas significativas, sendo estes alunos de uma idade e de um nível escolar inferior à dos outros alunos, considerou-se que não seria necessário a sua aplicação aos alunos dos outros Ciclos.

3.2.2. Análise dos Pré-questionários

Ao analisar os resultados obtidos nos Pré-questionários procedeu-se a pequenas correcções em alguns itens e construíram-se os Questionários. (anexos)

3.3. O Questionário

O questionário é uma técnica de recolha de dados em que não há interacção presencial de investigador e inquirido (Carmo e Ferreira, 1998).

Por ser uma técnica de maior simplicidade de análise, recolha rápida dos dados e pouco dispendioso, não obstante ser de difícil elaboração e correr o risco de registar uma considerável taxa de não respostas, pareceu-nos ser a técnica apropriada para a realização desta investigação.

O questionário para os alunos é constituído por uma primeira parte relativa aos dados pessoais e escolares, com 9 itens, e uma segunda parte, sobre a diversidade étnico-cultural na escola e suas implicações, com 22 itens.

O questionário será precedido de um pedido de autorização aos encarregados de educação.

O questionário para os professores compreende a parte I, relativa aos dados pessoais e profissionais, com 8 itens, e a parte II sobre a diversidade étnico-cultural, formação de professores e educação intercultural, com 46 itens, cada um com 5 possibilidades de resposta.

PARTE III – Apresentação e Análise dos Dados

1. Análise Dos Dados

A análise aqui descrita, para alunos e professores do Ensino Básico, resulta da aplicação do programa de tratamento de dados, SPSS, versão 14.0, aos dados recolhidos nos questionários.

Todas as informações complementares necessárias podem ser consultadas no volume II - Anexos.

1.1. O 1º CICLO

1.1.1. Alunos do 1º Ciclo

Responderam ao questionário 43 alunos do 1º Ciclo, 12 do 3º ano e 31 do 4º ano. Foram seleccionados estes anos de escolaridade por acharmos que estes alunos possuem mais competências de interpretação, necessárias ao preenchimento do questionário.

A maioria, 60,5%, dos alunos que respondeu ao questionário, são raparigas. As idades destes alunos situam-se, em maior percentagem, 88,4%, entre os 6 e os 9 anos.

A naturalidade dos pais deixa perceber uniões de duas etnias diferentes. Com a naturalidade Portuguesa há 67,4% de pais e 69,8% de mães. Os outros pais têm Naturalidades diversas: Brasil, Angola, Moçambique, Ucrânia, Cabo Verde, Congo, Índia e França.

Destes alunos 90,7% não registam repetências, 7% repetiu uma vez e 2,3% não respondeu a este item.

Em relação às suas preferências, na área académica, deram o primeiro lugar para a Matemática, com 32,6%, seguida de Língua Portuguesa com 23,3% e, em terceiro lugar, o Estudo do Meio com 18,6%. Há um número significativo, 14,0%, que gosta de todas as disciplinas.

Na área de lazer/passatempo, as suas preferências situam-se principalmente nos Jogos Tradicionais¹⁶, 27,9%, e nos Jogos de Consola, 16,3%. Os Jogos Tradicionais incluem, entre outros, a cabra-cega, a apanhada e a bola. Diversos jogos com bola fazem parte dos jogos tradicionais (bola às latas, bolas corredoras, jogo do mata, etc.). Para muitas crianças destas idades, a bola é um brinquedo tradicional, com o qual passam algum tempo livre.

O aparecimento destas escolhas pode ter alguma relação com a área de Educação Física, no 1º Ciclo, em que este tipo de jogos é treinado.

Na área das relações, os dados obtidos permitem-nos concluir que os alunos estão conscientes da presença de diferentes etnias na escola. Na opinião de 88,4% destes alunos, há muitos alunos de outras etnias na escola, que lhes proporcionam aprendizagens que de outra forma não poderiam realizar.

Quando se posicionam em relação aos conflitos na escola, 34,9% é de opinião que há muitos conflitos e atribuem esse facto aos alunos das outras etnias mas 44,2% não concorda. Uma grande percentagem, 72,1%, é de opinião que os alunos das outras etnias são bons amigos.

Os números não apresentam indícios de discriminação para com os alunos das minorias étnicas quando para 81,4% é bom ter alunos de outras etnias na escola. Na opinião da maioria, 97,7%, somos todos iguais e devemos ter todos, os mesmos direitos.

Na relação com o professor a maioria, 58,1% não se sente discriminado mas 18,6% é de opinião que os professores ajudam mais os alunos das outras etnias.

Em relação ao desempenho escolar, é reconhecido por 62,8% dos inquiridos que os alunos das outras etnias são bons alunos.

Em relação às práticas pedagógicas, quando perguntamos se fazem muitas actividades interculturais ou relacionadas com as outras etnias, 90,7% responde “sem opinião”. Este posicionamento leva-nos a pensar que eles não estão familiarizados com actividades relacionadas com as diferentes culturas,

¹⁶ Os Jogos Tradicionais são jogos que se praticam em grupo ou individualmente, independentemente da idade do praticante. Ocupavam os tempos livres das populações rurais entre os trabalhos agrícolas. São jogos praticados desde há séculos, transmitidos de geração em geração, que são adaptados à região e à época pelas populações, conforme os seus modos de vida. São jogos de movimento, numa competição saudável, com características culturais.

no entanto 86,0% são de opinião que na escola se fazem muitas actividades relacionadas com as outras etnias.

Embora se posicionem como amigos, 65,2% preferia que os alunos das outras etnias não estivessem na sua escola. Ao mesmo tempo 90,7% não concorda que eles tivessem uma escola só para eles.

De um modo geral parece-nos que os alunos das minorias étnicas não são discriminados negativamente pelos colegas, que gostam de os ter na escola e os acham bons amigos. Consideram-nos bons alunos mas 60,4% discordam que façam trabalhos melhores. A maioria, 60,5%, gostava de fazer mais actividades relacionadas com as culturas das outras etnias.

1.1.2. Professores do 1º Ciclo

Os questionários dos professores estavam organizados em duas partes: a primeira parte destinava-se a recolher dados pessoais e profissionais e a segunda parte tinha como objectivos perceber de que modo as minorias são integradas nas nossas escolas: o que a Escola e o Ministério da Educação lhes oferece; se os professores sentem dificuldade em trabalhar com estes alunos; se têm informação sobre iniciativas interculturais na educação; se a formação dos professores, inicial e contínua, se adequa à diversidade étnica existente na escola, entre outros.

Esta escola tem 14 professores: 13 com turma e 1 em apoio educativo.

Da totalidade dos professores desta escola, 84,6% responderam ao questionário, sendo 81,8% mulheres e os restantes 18,2% homens.

A maioria, 72,8%, tem idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos. Quanto à origem, 63,6%, têm origem Portuguesa e 27,3% têm origem Angolana.

Relativamente aos anos de docência, 36,4% têm de 0 a 10, em igual percentagem os que têm de 21 a 30, em menor número, 18,2%, os que têm de 11 a 20, e, apenas 9,1% têm mais de 30 anos de docência.

Todos têm como habilitações académicas a Licenciatura, tendo 54,5% feito a sua Formação Inicial em Escolas Superiores de Educação, 27,3% no Magistério Primário e 18,2% na Universidade.

Relativamente à situação profissional, a maioria, 63,6%, pertence ao Quadro de Escola, 18,2% ao Quadro de Zona Pedagógica e 18,2% são contratados. Na escola, 90,9% têm turma e 9,1% são professores de apoio.

Inquiridos sobre alguns aspectos relacionados com a profissão docente, os professores respondentes a este questionário, mostraram-se conscientes da diversidade étnico-cultural com que trabalham, assim como das dificuldades que essa diversidade representa, não obstante o seu empenho e interesse. Não tiveram uma formação inicial orientada para esta realidade e a formação contínua existente, para além de se ter tornado um mero instrumento de ascensão na carreira, não contempla a multiculturalidade existente na população escolar dos alunos. Por sua vez o Ministério da Educação não tem actuado, de forma suficiente, nesta área. Os professores não se sentem informados, nem apoiados, para trabalhar com a diversidade étnico-cultural.

A diversidade étnico-cultural está em toda as escolas (56,6%). Quanto à forma como os professores vivem a diversidade étnico-cultural na escola, 54,5% sente que não estão preparados para trabalhar com a diversidade étnico-cultural; 63,6% entende que esta diversidade dificulta o trabalho dos professores o que na opinião de 90,9% constitui um desafio e dificulta as aprendizagens (72,7%). Tudo isto não impede que 81,9% encontre na diversidade étnico-cultural existente na escola um factor de enriquecimento, com contributos positivos para todos (63,7%). Mesmo que, na opinião da totalidade dos professores respondentes, as diferentes etnias tenham diferentes comportamentos na sociedade de acolhimento, 63,6% não concorda que a diversidade étnico-cultural na escola seja fonte de conflitos.

No que se refere a sua formação profissional, inicial e contínua, parece haver algumas insuficiências. Em relação à formação inicial, 81,8% dos professores respondentes entende que a formação inicial não os prepara para a multiculturalidade existente na escola e 90,9% entende que era importante ter uma formação inicial organizada de forma a preparar os professores para esta realidade. Relativamente à formação contínua a insatisfação dos professores abrange desde a calendarização, desadequada à disponibilidade de tempo dos professores (63,7%), até às temáticas escolhidas, que, na opinião de 63,6% dos professores, não responde às suas necessidades nem tem contemplado a multiculturalidade existente na escola (54,5%). Tal como

está, tornou-se num mero instrumento de ascensão na carreira, (63,6%). A totalidade dos professores respondentes concorda com uma formação contínua que contemple um conhecimento cultural e linguístico abrangente, de forma a possibilitar escolhas diversificadas. Esta formação deve contemplar as necessidades dos professores (81,8%); partir do levantamento dessas mesmas necessidades em cada Agrupamento (90,9%); manter os professores actualizados e informados (91,0%); ser inserida no horário lectivo (54,6%); e depender da responsabilidade directa do Ministério da Educação (54,6%).

No que se refere à prática de uma Educação Intercultural, o questionário revela necessidades por resolver.

Na opinião de 63,7% dos respondentes, os professores não estão informados sobre Educação Intercultural; não conhecem o que o Ministério da Educação tem feito nesta área (64,6%); e, aliando falta de informação a desconhecimento de iniciativas do Ministério, na área de Educação Intercultural, 81,8% discordam que a sua actuação seja suficiente. As escolas não recebem informação sobre inovação em educação (55,6%). Uma significativa maioria dos professores respondentes, 90,9%, discorda que o Ministério da Educação dote as escolas dos meios necessários para atender à diversidade étnico-cultural dos alunos. Não obstante esta falta de apoio por parte do Ministério, sentida pelos professores, as minorias estão contempladas no Projecto Educativo de Escola (63,6%), a qual promove a sua integração (54,5%). No entanto 72,7% dos respondentes discorda de que exista igualdade de acesso a uma educação de qualidade.

Os professores defendem uma formação que os prepare para a multiculturalidade. Para 90,9% dos respondentes é importante que os professores tenham um conhecimento mínimo das diferentes culturas, 72,8% entendem que deveriam ter formação para ensinar Português como segunda língua e 81,9% defendem a aquisição de formação específica para comunicar em Português com alunos estrangeiros, uma vez que o não domínio da Língua Portuguesa é um factor de insucesso para alunos estrangeiros (72,7%).

Talvez pelo conjunto das necessidades impostas pela diversidade étnico-cultural presente na escola, de um lado, e a falta de apoios para trabalhar

com esta diversidade, do outro, 72,7% dos respondentes discordam que os professores se sintam motivados para a sua actividade profissional.

1.2. O 2º e 3º CICLOS

1.2.1. Alunos do 2º Ciclo

Ao todo, responderam ao questionário 28 alunos, sendo 20 de 5º Ano e 8 de 6º Ano.

Dos 28 alunos, 10 são do sexo masculino e 18 são do sexo feminino.

As suas idades estão compreendidas maioritariamente entre os 10 e os 13 anos.

Os alunos, a maioria, são naturais de Portugal, havendo 1 de Cabo Verde e um da Roménia. Os pais têm origens mais diversificadas: Cabo Verde, Guiné, Moçambique, Portugal, Roménia e Angola.

Quanto ao sucesso/insucesso escolar destes alunos, a maioria, 42,9%, não regista repetências, 28,6% tem 1 ano de repetência e 21,4% não respondeu a este item.

A nível académico, as suas preferências são bastante diversificadas. Com a mesma percentagem, 21,4%, aparecem duas escolhas: Língua Portuguesa e Educação Visual e Tecnológica. Em seguida temos Ciências da Natureza e depois a Matemática. Escolheram ainda: Área de Projecto, Educação Física, Educação Musical, História e Geografia de Portugal, Inglês e um dos alunos mencionou “todas”.

Relativamente ao passatempo preferido, as escolhas destes alunos ainda são mais diversificadas, abrangendo 13 formas diferentes de passar o tempo. A maioria, 17,9%, mencionou “ler” como passatempo preferido. Com a mesma percentagem, 10,7%, aparece “Ver televisão”, “ouvir música”, “jogar na consola” e “jogar no computador”.

Na área das relações interétnicas, a maioria é de opinião que há muitos alunos de outras etnias na escola e que aprendem coisas que não aprenderiam sem eles. Para 75% dos alunos respondentes, é bom ter alunos de outras etnias na escola.

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário, 67,8% discorda que a escola seria melhor sem alunos de diferentes etnias. Para 61,7% a escola é mais alegre com alunos de diferentes etnias.

Uma maioria de 78,6%, discorda com a afirmação “os alunos das outras etnias deviam ter uma escola só para eles”.

Em relação à existência de muitos conflitos na escola, a maioria concorda com esta afirmação, mas discorda que os alunos das outras etnias sejam conflituosos.

A maioria, 75%, discorda que os professores ajudem mais os alunos das outras etnias.

Na área das actividades relacionadas com as outras etnias, questionados se na sala nunca tinham feito nenhuma actividade relacionada com as outras etnias, a maioria, 42,9%, respondeu “sem opinião” e 35,7% discorda desta afirmação.

Para 78,6% dos alunos respondentes as aulas deviam ser iguais para todos na mesma turma.

Na área das relações, 71,4% são de opinião que os alunos das outras etnias, uns são bons amigos outros não.

A maioria, 67,8%, discorda que os alunos das outras etnias façam trabalhos melhores, no entanto 39,3% concorda que eles são bons alunos.

Perante a afirmação “os alunos das outras etnias são mais estudiosos, 46,4% discorda e 42,9% respondeu “sem opinião”.

A maioria, 71,4%, discorda que os alunos pertencentes às outras etnias prejudiquem a sua aprendizagem.

Os alunos respondentes revelaram curiosidade e interesse em conhecer melhor as outras etnias. Para 57,2%, as aulas deviam ter mais actividades relacionadas com as culturas das outras etnias.

Para a maioria dos alunos, 67,8%, na escola são todos amigos, independentemente da etnia a que pertencem.

“Somos todos iguais, devemos ter os mesmos direitos” mereceu a concordância em absoluto de 89,3% dos respondentes.

1.2.2. Alunos do 3º Ciclo

A recolha de dados no 3º Ciclo tinha como objectivo abranger os três anos deste ciclo mas, por dificuldades logísticas, as três turmas que responderam são do 9º Ano, com um aluno do 8º Ano.

Responderam 49 alunos, 28 rapazes e 21 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos, tendo a maioria, 85,7%, idades entre os 14 e os 17 anos.

Os alunos respondentes pertencem a 7 etnias diferentes, (Brasileira, Cabo Verdiana, Francesa, Moldava, Lusa, Russa, Suíça) sendo a maioria, (83,7%), de etnia Lusa.

Quanto à Naturalidade dos pais, verificámos que a Naturalidade da Mãe é mais diversificada que a do Pai, mas, em ambos os casos, a maioria é de etnia Lusa.

Em relação ao sucesso/insucesso escolar, a maioria (44,9%) não regista anos de repetência, mas 26,5% já repetiu dois anos. Em igual número temos os que repetiram 3 anos e os que repetiram 1 ano (8,2%), havendo ainda alunos com 4 e 5 anos de repetência.

As suas preferências em áreas curriculares disciplinares centram-se na Educação Física, 32,7%, seguida, de Inglês e Matemática, ambas com 14,3%.

Quanto ao seu passatempo preferido, as suas escolhas são bastante diversificadas, com 20 referências diferentes, registando-se uma maioria para “Jogar futebol”, seguida da preferência “Jogar no computador”.

Ao entrarmos nas relações interétnicas, na escola, verificamos que os alunos distribuem as suas escolhas por todas as hipóteses, na quase totalidade dos itens e registam uma grande percentagem na possibilidade de resposta “sem opinião”, ao longo de todo o questionário, umas vezes com maioria absoluta outras, com maioria relativa. Este posicionamento levanta duas hipóteses: uma, não quererem assumir uma posição definida nestas questões, outra, não estarem familiarizados com as questões da multiculturalidade.

A maioria dos alunos respondentes é de opinião que há muitos alunos de outras etnias na escola.

Quando questionados se “os alunos das outras etnias são bons amigos”, uma maioria de 53% defende que eles são bons amigos, mas, perante uma questão mais aberta “uns são bons amigos outros não”, a maioria concorda com esta afirmação.

Em relação a contributos que os alunos das diferentes etnias podem trazer, 40,8% é de opinião que, com eles na escola, aprendem coisas que não aprendiam sem eles. A presença de alunos de outras etnias na escola é vista como algo de bom pela maioria dos respondentes. Para 44,9%, a escola é mais alegre com alunos de diferentes etnias. A maioria não concorda com a ideia de uma escola só para as minorias étnicas. Um posicionamento bastante claro em que 38,8% discorda em absoluto.

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário não tem opinião acerca do trabalho dos colegas pertencentes às outras etnias. Quando questionados se eles fazem trabalhos melhores, 51% respondeu “sem opinião”, aparecendo uma escolha equivalente para a questão que defende que os alunos das outras etnias são estudiosos. Uma maioria de 59,2% não tem opinião quanto à afirmação de que “os alunos das outras etnias são bons alunos”.

Sobre questões de conflituosidade, a maioria entende que não há muitos conflitos na escola, que os alunos das outras etnias não são conflituosos. A maioria discorda que a escola fosse melhor sem alunos de diferentes etnias. Para a maioria, na escola os alunos são bons amigos independentemente da etnia a que pertencem.

Na área da aprendizagem, a maioria não se sente prejudicada pelos alunos das outras etnias.

Relativamente à realização de actividades relacionadas com as outras etnias, na escola, a maioria (47%) discorda e uma percentagem muito aproximada não tem opinião.

Quando questionados se os professores fazem muitas actividades interculturais, a maioria (55,1%), não tem opinião. Um número significativo discorda e alguns concordam.

Em relação a actividades interculturais feitas na sala, a maioria (40,8%) não tem opinião, 30,6% diz nunca terem feito qualquer actividade relacionada com as diferentes etnias e 28,6% discorda desta posição. Talvez possamos

pensar que, quer pela falta de posicionamento quer pela opinião de uma maioria de 44,9%, que gostaria de ter mais aulas com actividades relacionadas com as culturas das diferentes etnias, a multiculturalidade é uma área a explorar pelos professores. Por outro lado 85,7% defendem que as aulas devem ser iguais para todos na mesma turma.

Os dados recolhidos neste Ciclo permitem-nos tirar algumas conclusões sobre vários aspectos da vida escolar onde a diversidade étnica é uma realidade.

Parece-nos que não há conflitos étnicos, os alunos das diferentes etnias são bem aceites pelos seus colegas.

Relativamente a actividades relacionadas com as diferentes culturas étnicas desenvolvidas, quer pelos professores quer pela escola, os dados parecem indicar que os alunos não estão familiarizados com estas questões, revelando no entanto vontade de desenvolverem actividades nesta área.

1.2.3. Professores do 2º e 3º Ciclos

Dos 50 professores existentes na escola, só 27 responderam ao questionário. Destes, 19 são mulheres e 8 são homens. São, na quase totalidade, Portugueses, 26, (1 não respondeu). Destes 27 professores, 21 têm idades compreendidas entre 20 e 49 anos; e 6 têm mais de 50 anos. A maioria tem entre 11 e 20 anos de docência. Embora possuam habilitações académicas diversificadas, realizadas em diferentes tipos de Instituições, a maioria é Licenciada, fez a sua Formação Inicial na Universidade e pertence ao quadro de escola.

Na área da diversidade étnico-cultural na escola, os resultados obtidos indicam que, na opinião dos professores respondentes, a diversidade étnico-cultural está em todas as escolas e que as escolas não recebem a informação necessária sobre Inovação em educação.

Os Professores dizem não estarem preparados para trabalhar com a diversidade étnico-cultural presente na escola. Para a maioria, a diversidade étnico-cultural na escola é enriquecedora e traz contributos positivos para todos. Relativamente a conflitos relacionados com a diversidade étnico-cultural na escola, 33,3% discorda que seja fonte de conflitos, embora 11,1%

tenha opinião contrária. Embora a maioria discorde que existam etnias enriquecedoras e outras perturbadoras, um número expressivo de professores, 22,2%, tem opinião contrária. Quando inquiridos sobre a valorização da diversidade étnico-cultural presente na escola, pelos professores, a maioria não tem opinião.

Para 48,1% dos professores respondentes, a diversidade étnico-cultural na escola dificulta o trabalho dos professores e as aprendizagens, constituindo um desafio.

Uma melhor articulação/comunicação com a Comunidade Educativa é vista pela maioria dos respondentes como uma boa estratégia de integração.

Para a maioria dos professores não existe igualdade para todos no acesso a uma educação de qualidade.

Em relação ao Projecto Educativo de Escola, quase metade dos professores diz que a diversidade étnico-cultural está contemplada neste documento, mas um número muito próximo deste, não tem opinião ou discorda. Já quando inquiridos sobre se o Projecto Educativo de Escola deve contemplar a diversidade étnico-cultural dos alunos, 51,9% concordam em absoluto e 37% concordam com esta afirmação, havendo apenas um pequeno número sem opinião.

Na área da Formação Inicial, 81,4% dos professores discordam que sejam preparados para a multiculturalidade existente na escola mas são de opinião que é importante uma Formação Inicial que os prepare para essa realidade.

Sobre as questões relacionadas com a Formação Contínua, a maioria dos professores é de opinião que esta não responde às necessidades dos professores. Tornou-se num instrumento de ascensão na carreira. Não tem contemplado a multiculturalidade existente na escola, com uma calendarização desadequada à disponibilidade de tempo dos professores e uma organização temática que não responde às suas necessidades profissionais.

Ainda nesta área, a maioria dos professores defende que a Formação Contínua deve ser da responsabilidade directa do Ministério da Educação; partir do levantamento das necessidades dos professores em cada Agrupamento; deve ser inserida no horário lectivo dos professores; deve manter os professores informados e actualizados; deve contemplar um

conhecimento cultural e linguístico abrangente, possibilitando escolhas diversificadas.

Os professores entendem que deviam ter: um conhecimento mínimo das diferentes culturas; formação específica para ensinar Português a alunos estrangeiros assim como formação para ensinar Português como segunda língua. Segundo a opinião da maioria dos professores, o não domínio da Língua Portuguesa é um factor de insucesso.

Sobre a Educação Intercultural, a maioria dos professores não se sente informada, não conhece a actuação do Ministério nesta área, ao mesmo tempo que a considera insuficiente.

Em relação às práticas pedagógicas, a maioria dos professores refere que as suas práticas não são de uma Educação Intercultural.

Para que possam trabalhar com alunos de diferentes origens étnico-culturais, é necessário saber o que é Educação Intercultural.

A maioria dos professores não se sente motivado para a sua actividade profissional.

2. Conclusões

As sociedades actuais, cada vez mais multiculturais, obrigam a novas estratégias e a novas medidas.

Na escola, com uma população escolar cada vez mais diversificada, torna-se urgente que sejam adoptadas novas atitudes na educação, principalmente no Ensino Básico.

Ao longo deste trabalho tivemos oportunidade de constatar, que a diversidade existe, não é um fenómeno novo, mas tem-se intensificado nos últimos anos e não pode continuar a ser ignorada.

Para a maioria dos alunos, a diversidade étnico-cultural não parece constituir qualquer problema. Não foram detectados indícios de qualquer tipo de discriminação étnico-cultural entre eles. Gostam de ter alunos de outras etnias na escola.

Não obstante ser vista como um contributo enriquecedor para todos, a diversidade étnico-cultural na escola, cria dificuldades aos professores que dizem não se sentirem preparados para esta realidade. Reclamam mais informação e mais apoio. Sentem necessidade de mais conhecimento sobre as diferentes culturas presentes todos os dias nas suas salas.

O tipo de integração que a escola poderá fazer em relação aos seus alunos pertencentes às minorias étnicas, depende, em grande parte, da informação que os professores possam ter sobre Educação Intercultural.

A questão da formação dos professores, quer a formação inicial quer a formação contínua, constitui uma estratégia fundamental para a integração escolar das diferentes etnias, se possibilitar aos professores a aquisição das ferramentas necessárias para trabalhar com a crescente diversidade étnico-cultural presente na escola.

Os professores queixam-se da falta de informação relacionada com Educação Intercultural; da falta de uma formação contínua, organizada de forma a responder às suas necessidades; da falta de recursos; da falta de informação sobre as iniciativas realizadas pelo Ministério da Educação nesta área, o que, no seu conjunto leva a que os professores se sintam desmotivados na sua actividade docente.

Em relação a estratégias de integração por parte da escola, um elemento do Conselho executivo da escola B, informou-nos que não possuíam nenhuma estratégia específica de integração das minorias étnicas. Como iniciativa da escola, os alunos pertencentes às minorias étnicas, do 5º e 6º anos, têm aulas de Língua Portuguesa e os alunos do 3º Ciclo têm aulas de apoio.

A autonomia de que goza a Escola, actualmente, consagrada no Decreto-Lei nº115-A/98, deve ser aproveitada, nomeadamente através do Projecto Educativo, implementando estratégias de integração para as minorias étnico-culturais, com vista a uma escola de todos, para todos, com igualdade de oportunidades no acesso a uma educação de qualidade.

2.1. Desenvolvimentos Futuros

Ao longo da investigação foram surgindo questões que, embora dentro da mesma área, não era possível tratar neste trabalho.

Uma das necessidades já apontadas, e que parece ser importante para todos, é a de mais informação sobre questões ligadas às diferentes culturas étnicas presentes na escola.

Algumas sugestões de possíveis iniciativas a desenvolver junto das escolas:

- Indagar quais as necessidades das escolas, para promoverem a integração dos seus alunos pertencentes às minorias étnico-culturais.
- Implementar um projecto de informação junto das escolas sobre Inovação em Educação e Educação Intercultural.
- Desenvolver, nas escolas, projectos que possibilitem a todos um maior conhecimento das diferentes culturas, satisfazendo assim necessidades apontadas por alunos e professores.

2.2. Limitações do Estudo

Por ser uma investigação feita em exercício de funções docentes, não foi possível realizar um estudo tão abrangente quanto seria desejável e quanto a pertinência do tema merece, por manifesta falta de tempo. Nestas condições optou-se por um estudo limitado a duas escolas, contemplando os três ciclos do Ensino Básico.

Sendo um estudo realizado apenas em duas escolas da zona Oriental de Lisboa, onde foram aplicados questionários a três turmas de cada ciclo do Ensino Básico, os resultados obtidos aplicam-se unicamente à população estudada, mas julgamos que em escolas com uma população escolar semelhante os resultados deverão ser idênticos.

3. Bibliografia

3.1. Referências Bibliográficas

BASTOS, José Gabriel Pereira; BASTOS, Susana Pereira (1999). *Portugal Multicultural*, Lisboa: Fim de Século Edições.

CARDOSO, Carlos Manuel. (2005). *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editores.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

CASA-NOVA, Maria José. (2005) “(I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Janeiro/Junho. vol.13, no.47, p.181-216.

COSTA, Paulo Manuel, 2004. *Políticas de Imigração e as novas dinâmicas da Cidadania em Portugal*, Lisboa: Instituto Piaget.

FERREIRA, Manuela Malheiro. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

GIDDENS, Anthony (2000), 4ªed.2002. *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa: Editorial Presença.

Jornal de Negócios: *Governo aprova nova lei da imigração*, 10 de Agosto de 2006.

LEITÃO, José. (2001). *Direitos dos imigrantes em Portugal*, in JANUS 2001, anuário de relações exteriores.

LEITE, Carlinda Maria Faustino (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

LOPES, Amélia e tal. (2006). *Uma revolução na formação inicial dos professores*. Porto: Profedições.

NETO, Félix Bernardo Monteiro (2003). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e os outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O Primeiro de Janeiro: *Governo aprovou imigração*, 12 de Agosto de 2006.

PERES, Américo Nunes (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*, Porto: Profedições

RAMOS, Natália, 2001, *Comunicação, Cultura e Interculturalidade: para uma comunicação intercultural*, nº2.

Relatório da Comissão mundial Sobre as Migrações Internacionais (2005) – *As migrações num mundo interligado: Novas linhas de acção*. Trad. Elsa Oliveira, Lda/Carlos Fiúza, Fundação Calouste Gulbenkian.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. (1995), *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA-TRINDADE, M. B. (2001). *Perspectivas actuais das migrações em Portugal: Colóquios em Compostela*.

ROCHA-TRINDADE, M. B. (2002). *Imigração e Mercado de Trabalho*, Cadernos Sociedade e Trabalho, nº2.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, 2ªed. St.ª Maria da Feira: Edições Afrontamento.

TAVARES, Manuel Viegas (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal: Uma abordagem antropológica da educação*, Lisboa: Instituto Piaget.

Declaração Mundial Sobre Educação Para todos – Jomtien, Tailândia (1990)

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

Decreto-Lei nº207/96, de 2 de Novembro - Regime Jurídico da Formação
Contínua de Professores

Decreto-Lei Nº 115-A/98

Decreto-Lei Nº 67/2004

CABRITA, Maria do Céu Rodrigues Branco (2001). *Um olhar sobre a escola
Multi-intercultural: Contributo do Projecto Educativo na Vertente
Pedagógica para a Igualdade de Oportunidades*, Dissertação de
Mestrado, Lisboa: Universidade Aberta.

MIRANDA, Sandra Filipa Bizarro Soares Rebelo da Rocha, (2001). *Educação
Multicultural e Formação de Professores*, Dissertação de Mestrado, Porto:
Universidade Aberta.

ACIME. *O que é a Educação Intercultural?*

<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&file=print&sid=139>

ACIME, 2004. *Imigrantes em escolas portuguesas*.

<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=583>

ACNUR, 2005. <http://imigrantes.no.sapo.pt/page4refugiado1.html>

*Acolhimento e integração dos alunos estrangeiros no sistema educativo
português*. <http://www.dren.min-edu.pt/novid/aiaesep2004.htm>

CANDAU, V. M. *Interculturalidade e Educação Escolar*.

http://dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html

DANTAS, Wendell. *O que é o bilinguismo*.

<http://www.bilinguismo.org./bilinguismo.php>

EB – Projectos. *Educação Intercultural*.

http://www.deb.min-edu.pt/DEB/projectos/educacao_intercultural.asp

EMMEL, Sinara da Silva. *Educação e diversidade cultural sob a perspectiva da interculturalidade*, <http://www.asafti.org/sem2003/educacao.htm>

FONTES, Carlos. <http://imigrantes.no.sapo.pt>

FONTES, C. *A importância do Domínio da Língua*.
<http://www.imigrantes.no.sapo.pt/IndexCursos01.htm>

HOFMANN, Ângela Ariadne. *Reflexões e apontamentos acerca da pesquisa em educação intercultural*. <http://www.asafti.org/sem2003/educacao.htm>

<http://www.rr.pt/noticia.asp?idnoticia=167552>

MAIA, Luciano Mariz. *Os Direitos das Minorias Étnicas*.
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/Imaia_minorias.html

MATOS, Isabel Aires de. *Integração escolar de minorias e de luso-descendentes em situação de retorno*.
http://www.ipv.pt/millenum/ect8_iam.htm

O envolvimento das crianças com a língua.
<http://www.bissp.com.br/bilinguismobr5.html>

OIM – Junho de 2003, in <http://imigrantes.no.sapo.pt/page4EstatMund.html>

TORRALBA, Sílvia. (25/02/2003) Canal Solidário Catalunha - Espanha, *UNESCO pede a EU que fomente línguas dos imigrantes* - [ADITAL] Agencia de Informação Frei Tito para a América Latina, www.adital.com.br

Unesco Brasil – Património Cultural Imaterial, www.unesco.org.br
www.aldeiaglobal.com.pt

3.2. Bibliografia Temática

ABDALLAH - PRETCEILLE, M. (1990). *Vers une pedagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne. 2e edition.

- ACIME – 1º Congresso Imigração em Portugal. *Diversidade – Cidadania – Integração*. 18/19 de Dezembro de 2003. Lisboa. ACIME. 2004.
- ALAIZ, V. (coord.) (1998). *Projecto de Educação Intercultural: Relatório de Avaliação Externa*, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALMEIDA, J. V. (2000). *Um Mar da Cor da terra, Raça, Política e cultura de Identidade*. Oeiras: Celta.
- ANTUNES, M. L. M. (1981). *Migrações, mobilidade social e identidade cultural: factos e hipóteses*, *Análise Social* 65 (17), (pp.17 – 27).
- ANTUNES, M. L. M. (1999). *Teoria da Cultura*. Lisboa: Colibri
- BANKS, J. (1994). *Multiethnic Education: Teory and practice*. Seattle: Allyn & Bacon.
- BAPTISTA, H. M. S. V. (1997). *Diversidade na Escola e Educação Intercultural*. Dissertação de Mestrado orientada pela Dr.ª Maria da Conceição Ramos, Porto: Universidade Aberta.
- BARBOSA, J. (1996). “Currículos para a Diversidade Cultural: do Debate teórico à Prática”, in *Inovação*, (pp.21-34). Vol.9, nº1 e 2.
- BASTOS, J. G. e BASTOS, S. P. (1999). *Portugal Multicultural: Lisboa. Fim de Século*.
- BROCKMAN, J. (1998). *A terceira Cultura*, Lisboa: Temas e Debates.
- CANOTILHO, J. J. G. (coord.) (2000). *Direitos Humanos, Estrangeiros, Comunidades Migrantes e Minorias*. Oeiras: Celta.
- CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural: Percursos para Práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CARDOSO, C. (coord.) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º Ciclo*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de educação Intercultural, Ministério da Educação

CARNEIRO, R. (2004). *A educação primeiro*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CASTELLS, M. (2003). *O Poder da Identidade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CLANET, C. (1990). *L'Interculturelle: Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines. Interculturelles*: Press Universitaires du Marail.

Educação e Sociedade: Valores e Educação Numa Sociedade em Mudança, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CORTESÃO, L. e ALVES, N. (1991). “O conceito de Educação Intercultural: Interculturalismo e realidade Portuguesa” in *Inovação* (pp.33-44). Revista do Instituto de Inovação Educacional, 4, nº2 – 3.

CORTESÃO, L e STOER, S. (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Intercultural*. Relatório Final, Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. E STOER, S. (1996). “A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Constituição da Ponte Entre Culturas” in *Inovação*, (pp.35-51). Vol.9, nº1 e 2.

CORTESÃO, L. E STOER, S. (1997). “Investigação – acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural”, in *Educação Sociedade & Cultura*, nº7, (pp.7 – 28).

CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: Um Ofício em risco de Extinção – Reflexões sobre as práticas Educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*, Porto: Edições Afrontamento.

CUCHE, D. (2003). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*, 2ª ed. Lisboa: Fim de Século.

- CUNHA, P. (1993). “Diferenças Culturais e Integração na Escola” in Seminário Promovido pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural: *Escola e Sociedade Multicultural*, Lisboa: Ministério da Educação.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*, Porto: Porto Editora.
- DOLLFUS, O. (1999). *A mundialização*, Lisboa: Europa – América.
- ENTRECULRURAS (s/d). *Escolas Pluriculturais*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- ENTRECULTURAS (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- ENTRECULTURAS (1993). *Projecto de Educação Intercultural*, (pp.1-15). Lisboa: Secretariado Coordenador de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- FERREIRA, M. M. M. D. (2003). *Educação Intercultural*, Lisboa: Universidade Aberta.
- GIDDENS, A. (2002). *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa: Editorial Presença.
- GIDDENS, A. (2004). *Sociologia*. 4.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GUERRA, I. Et al. (1993). *Multiculturalismo, in Forma*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- GUERRA, I. (1996). “Reflexões em Torno de um Projecto de Educação Multicultural” in *Inovação*, (pp.83-97). Vol.9, nº1 e 2.

- LEITÃO, J. (1999). *Os Imigrantes e a Integração no Caso Português: Algumas Considerações*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, Porto: Universidade Aberta.
- LEITE, C. (1995). “Multiculturalismo e Educação Escolar: Cenário do Passado e do Presente”, in *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- LEITE, C. (1996). “Do Multiculturalismo Social à Educação Intercultural”, Vila Nova de Cerveira, 12 – 14 de Abril.
- LEITE, C. (1996). “O Multiculturalismo na Educação Escolar: Que Estratégias Numa Mudança Curricular?” in *Inovação* (pp.63-81). Vol.9, nº1 e 2.
- MACHADO, F. L. (1992). “Etnicidade em Portugal: Contrastes e Politização” in *Sociologia, Problemas e Práticas*, (pp. 123 – 136). Nº12.
- MACHADO, F. L. (1993). “Etnicidade em Portugal: O grau zero de politização”, in *Emigração/Imigração em Portugal*, Actas do Colóquio Internacional de Emigração e de Imigração em Portugal (séc. XIX – XX), Lisboa: Editorial Fragmentos, (pp.407 – 414).
- MIGUEL, M. J. (1990). *Multiculturalidade integração ou assimilação*, Setúbal.
- MIRANDA, J. (1994). *Grupos étnicos em Portugal: Os estereótipos dos «Portugueses»*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Lisboa: Universidade Aberta.
- MOREIRA, C. D. (1996). *Identidade e Diferença: Os desafios do pluralismo cultural*, Lisboa: ISCSP.
- NOVOA, A. et al., (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OUELLET, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle: Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions L'Armattan.

- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PAES, I. S. (1993). “Crianças de Imigrantes em Portugal: Oportunidades”. In *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, Actas do II Congresso Português de Sociologia, vol. I, Lisboa: Edições Fragmentos (pp. 296 – 316).
- PAES, I. (1993). “Migrações e Multiculturalidade” in F. Nazareth & M.B. Fernandes (org.) *Educação e Sociedade Multicultural*, (pp.75 – 89).
- PATRÍCIO, M. F. (1990). *A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora. Colecção Educação Hoje.
- PEREIRA, F. M. (1993). “A Multiplicidade das Culturas em Portugal” in F. Nazareth & M. B. Fernandes (org.) *Escola e Sociedade Multicultural*, (pp. 59 – 64). Lisboa: Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- PERES, A. N. (2000). *Educação Intercultural: utopia ou realidade? - Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*, Porto: Profedições.
- PEROTTI, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural, Ministério da Educação.
- PERPÉTUO, A. C. (1997). *Educação Intercultural em Portugal: Concepções, Percepções e Expectativas*. Dissertação de Mestrado orientada pelo Dr. Félix Neto, Porto: Universidade Aberta.
- PINTO, V. F. et al. (1997). *Escola e Sociedade Multicultural*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural, Ministério da Educação.
- PIRES, R. P. (2003). *Migrações e Integração: Teoria e aplicações à Sociedade Portuguesa*. Oeiras: Celta.

PORTES, A. et al. (1999). *Migrações Internacionais, Origens, Tipos e Modos de Informação*. Oeiras: Celta.

Relatório do Desenvolvimento Humano 2004: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado, Lisboa: Mensagem.

ROCHA – TRINDADE, M. B. (1993). *Perspectivas Sociológicas da Interculturalidade*, *Análise Social*, 123 – 124 (28) (pp.17 – 27).

ROCHA – TRINDADE, M. B. (1995). “Inserção, Exclusão, Educação”, in *Educação e Ensino*, Ano 7, nº10.

ROCHA – TRINDADE, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*, Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA – TRINDADE, M. B.; MENDES, M. L.; ALBUQUERQUE, R. (1997). “Educação Multi/Intercultural”, in *Escola e Comunidade Local*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, (pp. 63 – 76).

ROCHA – TRINDADE, M. B. (1998). *Interculturalismo e cidadania em espaços lusófonos*. Curso de Verão sobre “Cidadania e Interculturalidade em Espaços Lusófonos”, Arrábida 1996, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta, Mem Martins: Europa – América.

SANTOS, B. S. (2001). *Globalização Fatalidade ou Utopia?*, Porto: Edições Afrontamento.

SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*, Porto: Profedições.

STIGLITZ, J. E. (2004). *Globalização a Grande Desilusão*, Lisboa: Terramar.

STOER, S. ; CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

- TAVARES, M. V. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal: Uma abordagem antropológica da educação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- VIEIRA, R. (1995). "Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural", in *Educação, Sociedade & Cultura*, nº4, (pp.127 – 147).
- WINITZKY, N. (1997). "Salas de Aula Multiculturais e de ensino Integrado", in Richards I. Arends (coord.), *Aprender a Ensinar*, Lisboa: Mc Graw – Hill, (pp. 141 – 183).
- WIEVIORKA, M. (1997). "Será que o Multiculturalismo é a resposta?", in *Educação, Sociedade & Cultura*, nº12, (pp. 7 – 46).
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BODGAN, R. E BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, J. E. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico: "Sabe - Fazer" da Investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5.^a ed. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SOUSA, G. V. (1998). *Metodologia da Investigação: Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Barcelos: Civilização Editora.
- Declaração Mundial Sobre Educação para Todos
- Declaração Universal dos Direitos Humanos
- Declaração Universal Sobre Diversidade Cultural

Decreto – Lei n.º 115 – A/98 de 4 de Maio – Regime de Autonomia das Escolas.

Decreto – Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

Despacho n.º 63/91 de 13 de Março – Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural

Despacho n.º 170/ME/93 de 20 de Julho – Projecto de Educação Intercultural

Dicionário de Sociologia. 2002. Lisboa: Porto Editora

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro - Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

BAPTISTA, Helena Margarida da Silva Varejão, (1997). *Diversidade na escola e Educação Intercultural*, Dissertação de Mestrado, Porto: Universidade Aberta.

CARVALHO, Maria Fernanda Nunes Martins, (2000). *O Secretariado Entreculturas e o Projecto de Educação Intercultural*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Aberta.

MARIA, Ana Maria de Amorim Pereira, (2002). *Percepções de Professores numa Escola Multicultural*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Aberta.

MONIZ, Luísa Maria Lobão da Veiga, (2005). *As representações de alunos sobre uma escola Multicultural do 1º Ciclo.*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Aberta.

PEREIRA, Maria Guida Martins, (2001). *A Escola Face às Culturas de pobreza e exclusão; O Contributo da Perspectiva Intercultural*, Dissertação de Mestrado, Porto: Universidade Aberta.

(UNESCO –United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
<http://www.unesco.web.pt/>

(Gabinete de assuntos Europeus e Relações Internacionais – *Projecto Educação para Todos*) http://www.gaeri.min-edu.pt/unesco_eductod.htm.

(ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas)
<http://www.acime.gov.pt>

(MARQUES, R. M. P. (2003). *Políticas de Gestão da Diversidade étnico – cultural: Da assimilação ao Multiculturalismo*, Observatório da Imigração)
<http://www.oi.acime.gov.pt/docs/rm/multiculturalismo.pdf>

(*Projecto de Educação Intercultural do Ministério da educação – Departamento de Educação Básica*) http://www.deb.min-edu.pt/DEB/projectos/educação_intercultural.asp

(*Projecto Atlas da Diversidade promovido pelo Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica*) http://www.deb.min-edu.pt/DEB/notícias_destaqués/atlas_diversidade.asp

(Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua não Materna, desenvolvida pelo Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica) http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/caracterização_nacional_2002_lp2.pdf

(*Evolução global do fluxo de Imigração em Portugal*)

<http://www.sef.pt/estatística.htm>

ANEXOS

Os anexos encontram-se no volume II deste trabalho.

