

INTRODUÇÃO

A criança tem direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Será dada à criança uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões e o seu juízo individual, seu senso de responsabilidade moral e social, e chegar a ser membro útil da sociedade.

Declaração Universal dos Direitos da Criança (1956, 7º princípio)

A globalização¹ da economia mundial abre novas perspectivas à cooperação entre sociedades e indivíduos, implicando não só um maior envolvimento em questões políticas e sociais, mas também a necessidade intrínseca do reforço das identidades culturais e étnicas, na medida em que tal envolvimento determina uma maior interação entre grupos populacionais com características diferenciadas, tanto no que se refere à diferença entre os povos quanto no que diz respeito aos grupos culturalmente diferenciados, que partilham o mesmo espaço geográfico, identificando-se como parte integrante de um mesmo povo.

Tais motivações e condicionalismos propiciaram a necessidade de se repensarem os valores éticos da construção da cidadania² numa perspectiva democrática, onde se projectam novas concepções e representações acerca do conceito, vincadas pela defesa da igualdade de oportunidades, pelo reconhecimento da justiça social e pela construção de uma sociedade democrática, com os direitos e os deveres que a condição de cidadão obriga.

A análise dos valores de cidadania implicados neste processo não põe em causa as identidades culturais e étnicas, mas centra-se na essência identitária dos grupos de pertença, para, a partir de um

¹ A **globalização** é definida por Giddens (1992:45) como sendo "(...) a intensificação de relações sociais de escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa". Como reacção às culturas procuram reforçar os traços da sua identidade para o seu interior e para o exterior da comunidade. Desta forma, a globalização, contrariamente do que se possa imaginar, imprime a luta contra a homogeneização cultural, sendo, por isso, uma causa do fundamental do movimento de abertura para a diversidade e para a discussão de questões de ordem multicultural, principalmente no que tange a defesa do direito à diferença.

² Figueiredo (1999:34) define **cidadania** como sendo a "(...) qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeitos a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e obrigações. Na linha da tradição liberal, a cidadania é produto de histórias sociais diferentes que evoluíram ao longo do tempo com as intervenções de diversos grupos sociais. Os direitos civis correspondem à primeira fase do desenvolvimento da cidadania, a que se seguiram os direitos políticos, de universalização mais difícil, e que se traduziram nos sistemas eleitorais e políticos. Só numa fase mais tardia surgiram os direitos sociais, já no nosso século, em consequência das lutas das classes trabalhadoras".

melhor conhecimento do *eu cultural*³ cooperar com o *outro cultural*, com base no respeito pela diferença, na aceitação e na habituação da diferença, em prol da construção da sociedade plural, pela via da naturalização da diversidade humana.

Enquanto filtro da sociedade, a educação é um factor de resignificação das mudanças sociais, que procura compreender os fenómenos sociais e formar os indivíduos em práticas culturais. A educação, nas suas práticas de formação formais, informais e não formais, que compreendem diferentes contextos organizacionais e objectivos sociais, culturais específicos, reconhecer a diversidade cultural, pois não existe um padrão único a que se deva vincular.

A discussão das diferenças pela educação permite reinventar as noções de liberdade individual, de validade contributiva das diferentes culturas, de respeito e cooperação entre indivíduos e povos.

No contexto português, se se tiver em conta a presença africana oriunda principalmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), particularmente, a partir dos anos 1960, com grande expressão no período que precedeu o 25 de Abril, de 1974⁴, conclui-se que a realidade social multicultural não é nova. Essa realidade explica-se pelo facto de, pelo menos, no último século haver como que um livre-trânsito territorial⁵ de pessoas para este país no que resultou, entre outras coisas, numa variedade cultural muito acentuada cujo significado não pode ser ignorado pelas instâncias do poder ou mesmo pela sociedade civil.

Razões de natureza história, cultural e económica ligam Portugal aos imigrantes dos países afrolusos e têm vindo a proporcionar uma nova visão desta emigração com a preocupação da garantia do exercício da cidadania enquanto meio de integração e de combate à marginalização e à exclusão sociais. A comunidade caboverdiana residente em Portugal constitui uma minoria étnica significativa neste processo, tanto pelo seu número, quanto pelo contributo que tem prestado na edificação do país.

A realidade multicultural da sociedade portuguesa parece ter-se tornado mais perceptível, nos últimos anos, graças à crescente imigração provocada pelo desmembramento do comunismo no leste europeu e à consequente procura de soluções económicas na imigração por parte de um grande número de indivíduos dos países emergentes. Todavia, tal realidade multicultural, construída historicamente a partir dos descobrimentos marítimos, já estava escrita na realidade portuguesa, sendo significativa a presença de caboverdianos na sua estrutura demográfica.

³ Empregámos as expressões **eu cultural** e o **outro cultural** para atribuir unicidade às marcas de identidade pessoal e sociocultural que faz de cada um ser único e irrepetível.

⁴ Data histórica em Portugal. A **Revolução de Abril**, de 1974, marca o fim da ditadura fascista do Estado Novo e o início do regime democrático. Em consequência, processa-se a libertação das colónias portuguesas, em África (Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné Bissau e S. Tomé), que se constituíram em Estados Independentes. Hoje, conjuntamente com o Brasil, o grupo forma a Comunidade de Estados de Língua Portuguesa (CPLP) pelo estreitamento de laços de amizade e cooperação e manutenção dos elementos culturais comuns, designadamente a língua portuguesa, como língua oficial de todos os Estados.

⁵ Por esta expressão livre-trânsito territorial pretendemos dizer que entre colónias e metrópole se estabeleceu uma contínua deslocação de pessoas, originando quer a africanização de Portugal, quer a portuguesa dos Países Africanos de Língua oficial portuguesa.

É neste contexto de diversidade cultural que a educação assume um papel crucial, não só pelo reconhecimento do direito de cidadania, bem como pela salvaguarda da diferença como factor positivo na construção dos processos individuais.

De facto, a preocupação com a temática da diversidade cultural reflecte-se nas políticas educativas, a partir de 1990, e advém da tomada de consciência da sua presença e relevância no contexto escolar, concorrendo, por omissão, para boa parte do insucesso educativo⁶. Na realidade, apesar da noção do quão se torna imperativo discutir política e socialmente a diferença nesta sociedade declaradamente multicultural, tais políticas não concretizam, ainda, uma proposta que, na prática, estabeleça a correspondência entre as questões etnicoculturais e o sucesso e/ou insucesso educativos das minorias, favorecendo uma educação multi e intercultural com ganhos decisivos no combate ao insucesso educativo.

Uma educação baseada no igualitarismo monocultural, pela via da homogeneização curricular, como é caso português, promove uma ideologia baseada no pressuposto de que povos e grupos estão reunidos numa cultura comum em condições de igualdade. No entanto, trata-se de uma equivalência mitigante, pois apesar de construída sob pressupostos democráticos de igualdade entre os cidadãos, nesta educação manifesta-se um multiculturalismo que conjuga o essencialismo, o universalismo e o igualitarismo conferindo validade a um propósito civilizacional excludente das minorias etnicoculturais.

Efectivamente, dos pontos de vista sociopolítico e económico, torna-se indispensável ampliar as estratégias de regularização da situação dos imigrantes, seja pelo combate à ilegalidade, seja pela melhoria das condições de acolhimento ou, ainda, pela criação de espaços de intervenção nos diferentes sectores da vida nacional, reconhecendo-se, no entanto, algum esforço político nesse sentido. No entanto, para a consumação da actividade política que se tem verificado, torna-se importante investir noutras áreas, tão vitais quanto essas, pois não se pode desenvolver um olhar parcelar das questões sociais, em particular da problemática da emigração se se pretender um desenvolvimento sustentado do país.

Estamos convencidos que, no que diz respeito às políticas educativas, através de sucessivas reformas do sistema de educação e formação, tais decisões podem não ter sido acompanhadas por opções concretas em práticas educativas viradas para a integração das minorias etnicoculturais, no caso concreto, os luso-Caboverdianos, de modo que lhes fossem criadas verdadeiras oportunidades de sucesso educativo, face às suas peculiaridades culturais.

Dos problemáticos anos 1970, na sequência do 25 de Abril e dos processos de descolonização

⁶ O **insucesso educativo** _ “verifica-se sempre que a criança, ou o jovem não consegue atingir os objectivos propostos pelo ao nível de ensino que frequenta. Regra geral, o fenómeno manifesta-se por repetências e por desistências (abandono escolar)” (Villas-Boas, 2001:37).

assiste-se, em Portugal e nas ex-colónias, à procura de viabilização dos diferentes estados como nações política e socialmente independentes, num contexto de luta pela manutenção de relações económicas favoráveis entre si, exaltando a lusofonia como factor de união linguística e cultural, pressuposto a partir do qual, uns e outros, buscam implementar opções estratégicas de continuidade das relações existentes, em 500 anos de história partilhada, de onde se identificam traços culturais comuns. Daí, o reconhecimento e o interesse pela manutenção da língua portuguesa como língua oficial⁷ em todos os estados com descendência lusa, bem como o respeito pelas particularidades culturais de cada um dos povos.

As instabilidades políticas inerentes aos processos de descolonização, exteriorizados nos anos seguintes às independências dos PALOP, favoreceram a ocorrência de um número significativo de indivíduos de ascendência caboverdiana para o território português. Tal imigração tem vindo a realizar-se sob diversos prismas com sinais profundos de onde se destacam exemplos de integração relativamente bem sucedidos em oportunidades e em convivência com as diferenças, mas também, num percentual muito elevado, exemplos de marginalização e exclusão sociais.

Do ponto de vista da cultura, os caboverdianos, residentes em Portugal, possuem características *sui generis*, resultantes das especificidades da sua herança sociocultural. Falamos de indivíduos cujas origens históricas e culturais mais remotas derivam do processo de miscigenação resultante da chegada e fixação de portugueses, de europeus e de africanos no território caboverdiano, na altura despovoado de acordo com os dados históricos.

A sua matriz cultural foi construída sob as influências negra (escravo africano) e branca (colonizador português), tendo-se produzido uma simbiose entre estes povos e, consequentemente, o surgimento de um povo mestiço, com uma identidade cultural⁸ própria: a *caboverdeanidade*.

De um modo particular, os indivíduos que constituem objecto deste estudo (os luso-caboverdianos), para além desta moldura cultural, são portadores de um sem número de outras influências, que brotam no interior do seu processo de socialização no contexto de nascença, sendo, por isso, o seu perfil cultural resultante quer da convivência social e familiar, quer, do enquadramento institucional e político reservado a si e aos seus ascendentes na condição de imigrantes.

Daí que a educação se impõe como um meio privilegiado de integração sociocultural e económica, competindo-lhe a reconfiguração da identidade cultural destes cidadãos, cuja existência se

⁷ Em Cabo Verde encontra-se em curso o processo de institucionalização da língua crioula ou caboverdeano como língua oficial a par do português. A língua portuguesa passa à condição de língua segunda permitindo melhorar a sua aprendizagem e, com isso, a utilização gramatical correcta. Segundo os linguistas e alguns profissionais da educação, esta opção da política cultural e educativa, permitirá controlar a promiscuidade entre as duas línguas, favorecida pela sua proximidade, pois a quase totalidade dos vocábulos utilizados no caboverdeano encontra a sua origem no português.

⁸ A **identidade cultural** "corresponde à forma como os sujeitos-actores e os grupos revêem e se definem nas suas semelhanças e diferenças, com relação a outros grupos e indivíduos (...)" Casa-Nova (2002:40).

encontra circunscrita a uma dualidade de referenciais culturais, com impactos sociais, pessoais e colectivos, quase sempre penalizadores.

Na realidade, os actuais discursos oficiais em educação erguem-se em oposição à educação monocultural, sustentando a realização de uma educação multicultural, para projectar uma nova concepção que, objectivamente, proporcione o aumento da taxa de sucesso educativo e a melhoria da qualidade da resposta social e profissional das minorias. Pretende-se, com isso, harmonizar as necessidades educativas da sociedade produtiva com o projecto político global. Para mais, a valorização das diferenças e da relação intercultural em educação é sobremaneira importante na edificação do cidadão que se pretende social e economicamente integrado.

De igual modo, as vozes mais críticas em torno da problemática da diversidade cultural ganham algum protagonismo no processo de ressignificação do conceito de cultura particularmente nesta sociedade, do reconhecimento de que a cultura de um, ou de cada povo, de um ou de cada grupo social, envolve uma identidade cultural própria e historicamente concebida, no contexto das necessidades, das expectativas e das escolhas de uma comunidade.

Contudo, a reinterpretação da cultura não é uma questão pacífica, dado que a historicidade e o relativismo, que o multiculturalismo tem vindo a assumir na defesa da construção das identidades culturais, acarretam uma ambivalência conflituosa. Ora se, por um lado, permite pensar alternativas para as minorias, por outro, pode fundamentar a fragmentação ou criação de guetos culturais. Em ambos os casos, é propensa a produção de desigualdades e discriminações sociais. Por isso, é real o perigo da apropriação de uma visão reducionista do termo multiculturalismo assente, não numa interacção cultural valorativa das diferenças e da identidade dos indivíduos⁹, mas numa coexistência passiva, promotora da marginalização das minorias, aliás, como parece ser tendência do projecto socioeducativo português.

Contrariando este possível entendimento, defendemos, nesta investigação, a perspectiva intercultural que para além de se constituir em estratégias promotoras da interacção crítica e solidária

⁹ A **identidade** “ é aquilo pelo qual cremos que somos alguém determinado, que nos singulariza e que faz com que nos sintamos diferentes, total ou parcialmente, aos demais. É algo que adquirimos como consequência de nossa passagem por grupos sociais e por ter experiências diversas (...). Sentir-se alguém que tem uma determinada identidade é uma característica e uma necessidade básica da personalidade, que dá consistência ao eu, que presta continuidade e estabilidade a nossa presença nas relações sociais que mantemos que é a base do apreço que sentimos por nós próprios e que serve para perceber aos demais, no que somos semelhantes ou diferentes deles” (Gimeno, 2000:40). Segundo este autor, para Hall & Janvier (1992) a identidade do sujeito “pode ser entendida de várias maneiras: a) Da perspectiva ilustrada, a identidade é o núcleo fixo, estabilizado e coerente do eu, dotado de razão, atributo que se manifesta na coerência das actuações conscientes e que é consolidado a partir de umas condições dadas desde o nascimento e de algumas experiências básicas que nos outorgam a marca definitiva. b) Da perspectiva sociológica, a identidade acredita-se ser o resíduo psicológico (o *self* ou o *mim mesmo* do interaccionismo) que deixam em nós as interacções com os outros significativos; o qual nos dá uma ideia da complexidade múltipla do que cremos que somos, da identidade variável ou a diferentes níveis em que se situa o nosso sentido de auto pertença a grupos e culturas nas sociedades complexas, nas quais passamos por contextos muito diversificados. c) Do ponto de vista pós-moderno, a identidade não é algo unificado, definitivo e fixo de uma vez por todas, mas sim, algo em constante transformação, da natureza do sujeito que assume diferentes identidades em momentos e lugares distintos. Se o sujeito se crê dotado de uma identidade determinada não é porque a possui, mas sim é uma consequência da narrativa da sua vida que se representa perante si. Esta forma de entender a identidade é coerente com o tipo de sociedades em transformações na pós-modernidade”. (*ibid.* 2000:41).

entre diferentes sujeitos e grupos culturais, permita a construção de identidades próprias e a confissão da diferença cultural.

O conceito de educação intercultural, neste trabalho, junta-se ao conceito de educação intracultural, apresentado como uma via para a permeabilização da educação democrática como garantia da cidadania plena a todos os indivíduos, independentemente da sua condição sociocultural.

A realização deste estudo justifica-se pelo facto de, nos tempos actuais, estudos multiculturais de natureza curricular constituírem-se numa das vertentes de análise e de reflexão sobre as políticas educativas e curriculares, permeando a abertura à discussão do fenómeno querendo, com isso, desocultar os seus múltiplos e complexos sentidos e significados, como contributo para uma maior igualdade entre os cidadãos, sobretudo no que diz respeito ao direito à educação.

No contexto educativo português, a discussão da *diferença* tem vindo progressivamente a ganhar algum relevo, sobretudo na última década, pois falar de multiculturalismo implica discutir a pluralidade cultural que caracteriza a sociedade portuguesa reconhecendo-se a existência de diferentes culturas e a sua inevitável projecção na sala de aula.

Neste caso, a proposta de políticas educativas pode ser vista como uma consequência do fenómeno da europeização de questões sociais e educativas sobre as quais urge procurar soluções com alguma celeridade, particularmente sobre aquelas que relacionam a imigração com a economia e com a igualdade de direitos e oportunidades, implicados nos debates político e educacional sobre a problemática da diversidade cultural.

De facto, a existência de processos educativos homogeneizadores de perfis de alunos e de professores poderá concorrer para o desrespeito pela diversidade cultural e para o agravamento da condição de aluno “culturalmente minoritário”. Esta realidade tem-se repercutido nos resultados educativos com alguma acuidade, tornando-se responsável pela promoção de algum abandono e exclusão escolares, já que o aluno pode não se sentir identificado com a oferta de formação que a escola lhe apresenta.

Torna-se patente que, face às realidades socioculturais dos alunos e às novas exigências do mundo contemporâneo, as políticas educativas devem corresponder a soluções de ensino e de educação mais consentâneas com a realidade social portuguesa. Tais soluções poderão passar por uma reflexão crítica dos valores, por novas formas de abordagem do conhecimento, por opções curriculares adequadas e atitudes que se interligam com a temática do multiculturalismo, tornando-as mais ajustadas à problemática da diversidade cultural e com a procura de sucesso educativo.

Este estudo é uma abordagem crítica da escolaridade básica obrigatória, particularmente naquilo que se refere à igualdade de acesso e de sucesso, com incidência sobre os luso-caboverdianos, sendo que a sua conclusão pressupõe a atribuição de um certificado que acredita, socialmente, o indivíduo como tendo reunido as competências básicas para o exercício da cidadania, com todas as exigências que a sua condição de adulto suscita e para a qual as crianças devem ser preparadas.

A formação do cidadão “culturalmente diferente” impõe uma redefinição das opções/orientações das políticas educativas e curriculares, enquanto fundamento para a realização da sua formação integral, de preparação para a vida em sociedade e de satisfação das suas necessidades existenciais. Contrariamente, parece existir no interior do sistema educativo português uma cultura fortemente centralizadora em que o poder central e os organismos regionais desempenham um papel forte na tomada de decisões, impedindo, de algum modo, que a escola exerça algum poder em matéria de decisão curricular para aproximar a oferta educativa às necessidades do aluno sujeito colectivo diverso, apesar dos discursos sobre flexibilização e recontextualização curriculares no quadro da autonomia das escolas.

Daqui decorre a grande dificuldade em desenvolver uma cultura de participação dos agentes educativos nos contextos de gestão e realização curriculares, o que reduz a capacidade de intervenção e de renovação efectiva do sistema. O resultado desta conjuntura tem sido a ocultação e conseqüente marginalização de realidades que resistem, em estado latente, no interior do sistema e que adiam perigosamente a democratização do sucesso educativo.

A discussão da problemática de educar na/para a diversidade cultural portuguesa, centrada na procura de itinerários para a democratização do sucesso educativo pela via da normalização da igualdade de oportunidades como o garante dos direitos e deveres de cidadania, é uma tentativa de fazer parte de um debate premente e necessário. No caso específico, a indagação do estado de efectivação da escolarização básica obrigatória no seio crianças e jovens de ascendência caboverdiana nascidos em Portugal.

Naturalmente, este estudo reveste-se numa das nossas prioridades como educadora e como investigadora e justifica-se neste momento do nosso percurso de formação pessoal e profissional. Na qualidade de cidadã que tem o privilégio de desenvolver um percurso de formação académica e profissional em matérias de natureza educacional, sendo caboverdiana e com grande conhecimento da cultura lusa, encontrando-nos, dos pontos de vista afectivo e de génese, ligados às duas culturas, vemos como um dever cívico realizar este trabalho por forma a contribuir para o debate da situação educativa dos jovens de ascendência caboverdiana nascidos em Portugal, por este um grupo de

cidadãos ter vindo a apresentar processos educativos conturbados, entre outras razões, devido à natureza e princípios das decisões educativas e curriculares, particularmente na Escolaridade Obrigatória.

A sua situação educativa revela-se preocupante, pois de acordo dados reunidos pela Embaixada de Cabo Verde em organismos do Estado, como o Instituto Nacional de Estatística, apenas 1% destes jovens conseguem atingir o ensino superior, sendo que a maior parte dos jovens que estão ingressados nas Universidades Portuguesas, são caboverdianos que aqui chegam com o 12.º ano de escolaridade encaminhados directamente para estas instituições, pelos serviços de cooperação bilaterais.

Outrossim, pensamos estar numa posição privilegiada para realizar este contributo, na medida em que toda a nossa formação foi desenvolvida no espaço fronteiriço e intra contextual das culturas caboverdiana e portuguesa que, para mais, configuram a nossa origem identitária. Efectivamente, para além de sermos possuidores de uma cultura caboverdiana resultante do encontro entre africanos e portugueses, estudamos em Portugal, nos anos 1970, os seis primeiros anos de escolaridade. Nos anos 1970/1980 realizamos os estudos liceais e um bacharelato em Cabo Verde. Dos anos 1990 a esta data, fizemos uma licenciatura e um mestrado em Portugal, onde neste momento está em curso o nosso doutoramento.

É facto que um projecto de investigação parte sempre de um problema cuja expansão permite encontrar soluções ou apontar caminhos para possíveis soluções. Nesta investigação, procurámos equacionar se *o silenciamento da biculturalidade de que os luso-caboverdianos são portadores constitui um obstáculo ao desenvolvimento, bem sucedido, do seu processo educativo e se a sua identidade cultural é impeditiva do reconhecimento e exercício dos direitos e deveres de cidadania.*

O interesse pela problemática de investigação deveu-se à constatação de que, mesmo que existam fundamentos institucionais legais de institucionalização e regulação virados para uma educação multicultural, as práticas podem indiciar situações paradoxais, por se tratarem de duas dimensões marcadas por processos autónomos, com características e influências específicas, apesar de lhes serem reconhecidas influências mútuas.

Com efeito, questionámos em que medida o currículo nacional e os normativos da sua operacionalização estarão concebidos e organizados por forma a considerar a realidade actual do ensino básico, marcada pela diversidade cultural e pelos fracos resultados escolares dos jovens culturalmente minoritários.

O enfoque dominante foi o de (re)conhecer, por um lado, se a actual reorganização curricular

corresponde um projecto de ensino e educação com critérios e orientações indispensáveis para a realização de uma educação democrática, com particular incidência sobre a multiculturalidade que caracteriza a sociedade portuguesa, e, por outro, se as práticas escolares têm em conta tais aspectos e de que modo são operacionalizadas.

Em termos estratégicos, esta investigação configura um estudo de caso de análise tripolar, incidindo sobre o grupo-alvo nos contextos educativos de referência: família, escola e meio social. Estas instituições e espaços existenciais constituem locais de reprodução sociocultural e, por isso, tanto são retratos da sociedade real, como também são geradores dos figurinos que representam a construção do ser e do ser-capaz de ser cidadão, pessoa socialmente activa que goza de direitos e deveres universais.

A partir do pressuposto de que a realização bem sucedida de uma proposta de investigação está, em boa parte, dependente da clarificação e correcta formulação dos objectivos que se pretendem atingir, estes foram determinados e constituíram os pontos cardeais que ditaram os caminhos a percorrer ao longo do processo de investigação. Nesta ordem de ideias, iniciámos o projecto de investigação enunciando um conjunto de objectivos a alcançar por forma a dar consistência ao nosso pensamento e a garantir tal orientação, mesmo considerando que no desenvolvimento da pesquisa podem emergir outros objectivos. Assim, na fase de concepção do projecto, percebemos que os desafios que se colocariam à interpretação da problemática de investigação implicavam atingir os seguintes objectivos:

- Analisar a oferta de educação básica tendo em conta as particularidades culturais e as necessidades de integração socioeducativa dos luso-caboverdianos, para a garantia dos direitos e deveres de cidadania.
- Perceber se o insucesso educativo dos luso-caboverdianos está relacionado com a condição de aluno “culturalmente diferente” ou se tem a sua origem na escola e no currículo da Escolaridade Obrigatória.
- Identificar factores que facilitam ou dificultam a integração dos jovens luso-caboverdianos, na escola do Ensino Básico e na sociedade portuguesa.
- Entender as representações de alunos luso-caboverdianos acerca da sua identidade cultural e das suas percepções sobre a formação académica que recebem, tendo em conta as suas particularidades culturais.

-
- Reconhecer representações e percepções de professores acerca da realidade educativa portuguesa, o enquadramento da multiculturalidade¹⁰ e a docência em turmas com alunos luso-caboverdianos.
 - Compreender as percepções de pais e encarregados da educação caboverdianos acerca da realidade educativa portuguesa e do enquadramento dos seus filhos na escola.
 - Contribuir com subsídios teóricos e práticos para o aprofundamento da problemática da multiculturalidade em Portugal com vista à sua potenciação e normalização no sistema educativo.

A evolução do trabalho de investigação, proporcionou a emergência de dois objectivos, assim formulados:

- Perceber os comportamentos e/ou respostas obtidos do confronto entre duas realidades culturais baseadas historicamente em referentes similares, implicando sua proximidade, mas diferenciados em consequência da interpretação dada pelos contextos, com papel determinante na sua particularização;
- Saber se a escola tem exercido o seu papel social na preservação da condição cultural dos alunos, como condição de promoção da equidade entre os seus beneficiários.

Para a concretização da pesquisa empírica, procedemos à análise do conteúdo da informação recolhida, conseguida da triangulação e análise crítica de:

- a) Direitos humanos universais e direitos constitucionais em educação.
- b) Políticas educativas e curriculares, que constam da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e dos normativos de operacionalização do ensino básico, os quais constituem proposta de execução das directrizes constitucionais sobre os direitos, deveres e garantias do cidadão em matéria de educação;
- c) Resultados da aplicação de entrevistas a agentes educativos directamente envolvidos com o grupo-alvo e a elementos deste último;
- d) Resultados da observação do campo de investigação.

Da organização do suporte técnico da investigação, o estudo das possibilidades e das inquietações implicaram a formulação de questões de investigação cujo cruzamento das respostas

¹⁰ Para Demo (1997:xviii) “ a ideia da multiculturalidade é, de certa forma, uma resposta à globalização: ao efeito homogeneizante excessivo busca-se valorizar a diversidade e as identidades locais”, por essa via.

poderia viabilizar o estudo de caso pretendido. Nesse sentido, *á priori*, questionámos se:

- A ausência de uma política educativa, claramente definida, de integração cultural pela via da interculturalidade¹¹ reflecte negativamente sobre os resultados académicos dos alunos provenientes das culturas numericamente minoritárias?
- Os textos legais prevêm e integram a biculturalidade dos indivíduos luso-caboverdianos?
- Pode o biculturalismo ser um lado silencioso do insucesso educativo na comunidade luso-caboverdiana?
- Está a Escolaridade Obrigatória concebida de modo a reconhecer e integrar curricularmente indivíduos biculturais, para garantir o seu sucesso educativo num quadro de existência multicultural?
- Pode o silenciamento da diversidade cultural constituir-se num obstáculo ao desenvolvimento do processo educativo e curricular dos alunos “culturalmente minoritários”?
- As práticas de gestão e dos docentes reflectem estratégias de valorização cultural, integradoras dos luso-caboverdianos visando o sucesso educativo?
- Em que medida a marginalização cultural pode contribuir para o insucesso educativo e exclusão social?
- No quadro de educação para a cidadania instituído, estão salvaguardados os direitos culturais e demais direitos deste grupo de cidadãos?

Nas abordagens teórica e prática do problema de investigação, procurámos associar propostas de âmbito deste ensino, no sentido de uma maior harmonização entre o currículo e as necessidades educativas dos alunos num contexto educativo multicultural, pois a leitura dos resultados da investigação permitiram-nos fazer inferências acerca do projecto socioeducativo para uma educação com premissas integradoras deste grupo de cidadãos, como um pilar do seu sucesso educativo na escolaridade básica.

Com efeito, procurámos compreender e explicar as condições de realização da Escolaridade Obrigatória dos luso-caboverdianos, tendo em conta a sua realidade cultural, centrada na biculturalidade¹² de que são portadores *versus* qualidade da oferta de formação e asseguramento dos direitos de cidadania, como garantes do sucesso educativo, permitindo-nos concluir se na oferta do serviço educativo estão acautelados os seus direitos de cidadania e de participação na sociedade em que se encontram inseridos e a que pertencem *de facto*.

¹¹ **Interculturalismo**_ forma de exprimir a capacidade de determinada cultura em comunicar e trocar experiências e conhecimentos com outra. Nesta perspectiva desenvolvem-se mecanismos e laços de comunicação que permitam o seu entendimento e engrandecimento mútuo (Villas-Boas, 2001).

¹² Empregamos a palavra biculturalidade para distinguir aqueles indivíduos cuja identidade cultural resulta da simbiose de duas culturas.

Para garantir a confidencialidade e a preservação da identidade dos sujeitos respondentes e como medida estratégica, codificámos o campo de investigação, recebendo a designação de *Agrupamento de Escolas Augusta Castro*. Tratou-se de um agrupamento de escolas da região centro-sul do país, do qual foram seleccionadas a escola sede do agrupamento (EB 2/3) e uma escola do 1.º ciclo (EB1), uma vez que pretendíamos analisar ocorrências que testemunhassem a realidade educativa de luso-caboverdianos nos anos terminais de ciclo, 4.º, 6.º. e 9.º. Anos da Escolaridade Obrigatória, de acordo com a problemática de investigação.

Findo o estudo, elaborámos um contributo que instigue o questionamento das políticas e práticas educativas e curriculares no ensino básico, numa discussão acerca da (in)pertinência da educação monocultural, para argumentar da necessidade de políticos e sociedade civil disporem-se a ultrapassar os embargos etnocentristas à realização de uma educação multicultural, comprometendo-se, nos planos formal, não formal e informal, com uma educação que não penalize as minorias e que prima pela assunção e valorização prática da multi e interculturalidade potenciadora da diversidade cultural como uma mais valia na construção de uma educação democrática e inclusiva de minorias e maiorias culturais.

Em termos estruturais, esta tese divide-se em seis capítulos.

Os capítulos I, II e III, constam de uma revisão da literatura sobre questões curriculares, multiculturalismo e diversidade cultural na instituição escolar em geral e, em particular, no contexto da escolaridade básica e obrigatória portuguesa.

O primeiro capítulo é uma conceptualização do multiculturalismo com vista a questionar e clarificar os conceitos e as perspectivas inerentes a este fenómeno. Uma tentativa de desocultar para perceber o conteúdo simbólico e os porquês das políticas de integração das minorias etnicoculturais que, ao que parece, nos tempos que correm, por quase toda a parte, se converteram numa prioridade absoluta e inadiável.

No segundo capítulo, procurámos desenvolver um enquadramento conceptual do Currículo em três pontos distintos mas correlacionados. O primeiro consta de uma ponte entre a génese do campo curricular e a construção de um currículo multi e intercultural, merecendo devida atenção as tendências que dominam as discussões e a produção científica actuais nestes domínios. O segundo ponto é uma discussão entre currículo e identidade na Escolaridade Obrigatória nas dimensões inserção sociocultural, promoção da igualdade de sucesso educativo e inclusão dos sujeitos. O terceiro ponto acolhe o currículo e a educação para o exercício da cidadania numa escola que se quer plural.

Neste último debatemos o conteúdo político da educação para a cidadania, as políticas educativas e curriculares e a escolaridade básica obrigatória como uma proposta que continua em aberto, por isso, passível de adequação às necessidades de uma educação da e para a diversidade.

O capítulo III é dedicado à escolaridade básica e obrigatória. Nesse capítulo procurámos fazer uma análise das políticas de integração sócioeducativa da diversidade cultural, com destaque para o quadro legal que regula a integração das minorias étnicas na escola básica portuguesa, com particular incidência sobre as crianças pertencentes à comunidade caboverdiana nascidas em território português, procurando concluir acerca da existência, ou não, de posições e opções de políticas educativas concretas face à problemática.

No capítulo IV clarificámos os percursos metodológicos. Dedicado à metodologia, o seu conteúdo é uma apresentação exaustiva das opções, das estratégias e técnicas de investigação implementadas, procurando explicar o percurso e as técnicas promovidos nos processos de revisão bibliográfica, recolha e tratamento da informação.

No capítulo V, tratámos da apresentação dos dados recolhidos, a partir dos contributos dos respondentes, da documentação concedida, da observação e do pólo teórico, com vista a desenvolver uma interpretação sobre a realidade estudada.

No capítulo VI, procurámos desenvolver uma análise síntese global com o suporte técnico da triangulação de dados, procurando confrontar teoria e prática curricular, da intercepção de concepções e representações do campo curricular com as práticas observadas na realidade estudada. Seguindo as categorias de análise definidas, tentámos perceber o comportamento normativo do subsistema educativo para a escolaridade básica obrigatória e as práticas educativas e curriculares.

Assim, na categoria 1. Direito à educação num contexto multicultural, procurámos discutir os fundamentos legais e institucionais sobre a igualdade de oportunidades de sucesso educativo a todas as crianças em idade escolar, correlacionando-a com discursos sobre as práticas da escola e sobre as necessidades em perfis pessoal e profissional de professores, fundamentais neste processo.

Na categoria 2. Escolaridade básica obrigatória para a sociedade multicultural, debruçámo-nos sobre a natureza e os termos da oferta de escolaridade básica face às exigências de um contexto social multicultural.

Na categoria 3. Oferta educativa da escola à comunidade escolar multicultural, discutimos as opções contemplativas da realidade multicultural na interpretação da reorganização curricular do Ensino Básico e do modelo de avaliação dos alunos; as opções específicas, assumidas pela escola, para a promoção de uma educação multicultural; a adequabilidade do espaço físico às necessidades

educativas da população escolar multicultural.

Na categoria 4. Inserção da escola no meio multicultural, focámos o grau de participação na escola dos agentes educativos e da comunidade local, em particular dos indivíduos pertencentes à etnia caboverdiana; as posições e papéis dos diferentes intervenientes no processo educativo a nível local.

Na categoria 5. Práticas de educação multicultural dos professores, tentámos perceber o grau de dificuldade na realização da docência num contexto multicultural; as competências dos professores para o exercício da docência em contextos multiculturais; as relações professor-aluno-família e as suas implicações na educação multicultural.

Por fim, na categoria 6. Inserção do aluno culturalmente minoritário na família, *na escola e na comunidade*, quizemos qualificar o estado de integração dos alunos luso-caboverdianos a partir dos comportamentos dos alunos nos contextos: familiar, escolar e comunitário; das representações dos alunos sobre a escola, a família e a comunidade local, da identificação de elementos psicossociais do aluno, de identificação da situação de inserção do aluno na família, na escola e na comunidade; das vertentes de actuação e do grau de abrangência da cooperação escola-serviços comunitários; dos efeitos dessa cooperação na garantia do seu sucesso educativo.

Esse exercício proporcionou-nos o fundamento necessário à elaboração do contributo da tese, sendo um ponto de vista no estudo da educação multicultural, a juntar a outros estudos da defesa de maior adequação do currículo nacional e dos seus instrumentos de realização à diversidade cultural que caracteriza a sociedade portuguesa.

Em último lugar, em conclusão apresentámos inferências produzidas ao longo do processo de realização teórica e prática do projecto de investigação, procurando discutir as posições que considerámos coerentes na assunção de papéis educativos por a família, a escola e pela comunidade na realização de aprendizagens multiculturais e na promoção do sucesso educativo tanto da maioria como das minorias étnicas, constituindo nosso guião orientador as questões de investigação.

CAPÍTULO I: MULTICULTURALISMO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

*Encontrei uma preta que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima para a analisar.
Recolhi a lágrima com todo o cuidado
num tubo de ensaio bem esterilizado.
Olhei-a de um lado, do outro e de frente:
tinha um ar de gota muito transparente.
Mandei vir os ácidos, as bases e os sais,
As drogas usadas em casos tais.
Ensaiei a frio, experimentei ao lume, de todas as vezes
Deu-me o que é costume:
nem sinais de negro nem vestígio de ódio.
Água (quase tudo) e cloreto de sódio.*

Lágrima de preta, António Gedeão

1. O multiculturalismo em educação e currículo

1.1. Multiculturalismo ou multiculturalismos

Como fenómeno emergente das sociedades contemporâneas, a globalização¹³ contribui para o desenvolvimento do debate em torno da Educação, com primordial destaque para a problemática da diversidade cultural que dá forma ao fenómeno percebido como multiculturalismo. Com efeito, o multiculturalismo “poderá ser entendido como uma coexistência de culturas num determinado espaço geográfico” (Carvalho & Cardoso, 2005: 170).

Essa coexistência, longe de se reger por uma convivência pacífica, transformou-se num problema, por se revelar difícil o entendimento entre culturas que coabitam um dado espaço civilizacional, entretanto transformando numa aldeia global multicultural. Este facto deve-se à existência da *diferença* entre as culturas, ou entre pessoas, mas sobretudo, porque, uma dessas culturas impõe-se como a dominante, a que determina as regras do jogo comunicacional e padroniza o capital cultural.

Por isso, tendencialmente, as minorias se vêem incorporadas em sistemas de valores alheios a sua cultura com repercussões negativas na afirmação da sua identidade, sendo, então, compelida a submeterem-se a processos de aculturação nos padrões das culturas dominantes, em troca de

¹³ Do ponto de vista curricular, **globalização**, pode ser interpretada como um fenómeno que “engloba conhecimentos, posturas pedagógicas e influências socioculturais diversas” (Leite, 2002:92).

reconhecimento social e de algum poder de participação na sociedade de acolhimento. Esta situação pode ter as suas raízes, em grande parte, no modo de exploração colonial capitalista *senhor-escravo-colónia*, que, por sua vez, terá recebido influências da relação *senhor-servo-feudo*, em crise na Europa expansionista. Na actualidade, pode ser encarado como o modo de perpetuação do capitalismo pelo domínio de uns sobre outros, prevalecendo o culto da *cultura da branquicidade* (McLaren (1997)).

O Capitalismo caracterizou-se pela expansão de certos estados europeus sobre os países pobres. Também significando,

“uma tentativa de forçar a modernização através da invasão territorial, política e tecnológica das sociedades industriais avançadas sobre as sociedades menos desenvolvidas tecnologicamente. Este processo não foi um produto de uma filantropia autoritária que levasse a modernidade a povos ‘tradicionais’ mas uma tentativa de resolver alguns dos problemas sociais emergentes das próprias potências coloniais de explorar os ainda intocados recursos naturais e humanos dos países colonizados (...) serviu como uma ‘válvula de segurança’ para a Europa, dada a superlotação e as crises políticas do último quartel do século XIX e dos anos que antecederam a Primeira Guerra Mundial” (Torres, 1997: 73-74).

e marcou catastroficamente a dependência económica dos países pobres face os países ricos, com perdas irreparáveis para as economias e sociedades desses países. A isso se juntou a hegemonia política e o controlo das regras do jogo económico internacional, as práticas neocolonialistas e as ingerências internas pelos países ricos, agravando as sub-humanas condições existenciais dos povos deprimidos, instalando nestes uma espécie de subdesenvolvimento cancerígeno.

Com efeito, as estratégias de dominação, implícitas nesta ideologia, tornaram-se mais visíveis com a globalização e impeliram as minorias a lutarem pelas condições de igualdade, pressupondo o reconhecimento da sua cultura e do seu valor humano na construção de um mundo globalizado. Essa será uma razão forte para que,

“maiorias e minorias se enfrentam cada vez mais com respeito a temas como os direitos linguísticos, autonomia regional e nacional, representação política, o currículo educativo, o sistema fiscal, a política de imigração e naturalização, e moralmente defensáveis e politicamente viáveis as ditas questões, constituem o principal desafio a que se enfrentam as democracias actuais” (Santos Rego, 1997:113).

Efectivamente, a educação multicultural é, hoje, uma questão central suficientemente pertinente, e uma referência obrigatória na elaboração de normativos, de currículos escolares e da matriz de formação pedagógica dos professores. Na continuidade das tendências dos estudos curriculares críticos, que marcaram o final do século XX, pretende-se encontrar soluções educativas de combate às desigualdades socioculturais nos sistemas educativo e de formação.

Uma abordagem crítica do multiculturalismo em educação, para além do conteúdo simbólico das suas múltiplas representações, conotações e modelos teóricos (assimilacionismo, integracionismo,

pluralismo, anti-racismos e interculturalismo) envolve, necessariamente, uma discussão sobre alguns dos entendimentos atribuídos a questões como: políticas culturais em educação; educação multicultural; igualdade de oportunidades; democracia, cultura e relativismo cultural; grupo étnico, minoria étnica e etnicidade; racismo, estereótipo¹⁴, preconceito¹⁵ e discriminação¹⁶; auto-imagem ou auto-conceito¹⁷ e auto-estima¹⁸. Para nós, neste trabalho de investigação, importa perceber, em primeiro lugar, que fenómeno é esse o multiculturalismo ou multiculturalismos e que relação se pode estabelecer com tais termos ou conceitos.

O termo multiculturalismo remonta à década de 1960 encontrando-se em estreita ligação à Nova Sociologia da Educação, que firma o seu fundamento na “Antropologia funcionalista, em particular no conceito de relativismo cultural para defender o desenvolvimento de políticas e práticas multiculturais, em países ocidentais com forte presença de minorias étnicas” (Cardoso, 1996:8).

O multiculturalismo envolve diferentes entendimentos. Na generalidade, na Europa, é utilizado muitas vezes com o significado de pluralismo cultural no domínio cívico. Com diferente sentido, nos Estados Unidos o termo remete para a discussão da condição racial, que tem significado não mais que um branqueamento da exclusão racial que, nesse contexto, recai sobre a “raça” negra (Bourdieu & Wacquant, 2001 citado por Barreiros, 2002:480). Este entendimento pode ser justificado através do slôgan da igualdade de oportunidades para todos, o qual se tem constituído num discurso para encobrir a realidade quotidiana norte-americana, onde o problema racial é por demais evidente.

Perruci (2000:7) associa à palavra multiculturalismo o conceito de *diferença*, expresso a partir do “direito de sermos pessoal e colectivamente diferentes uns dos outros”. Para este autor, por detrás da ideologia neoliberal, que hoje domina grande parte dos países do mundo, existe uma tentativa de branqueamento das situações em que se produzem as desigualdades sociais, associadas a condições raciais e culturais.

Na realidade, os estudos sobre o multiculturalismo procuram, de um modo geral, discutir as múltiplas conotações do termo, estabelecendo uma relação dialéctica com as referências dos contextos em que se inserem, de modo a perceber-se o fenómeno e a criarem-se mecanismos para lidar com a

¹⁴ **Estereótipo** - imagem, rótulos, em geral, de conotação negativa que pessoas de um grupo/cultura atribui a outro grupo/cultura, baseados em argumentos não comprovados;

¹⁵ **Preconceito** - opinião preconcebida, geralmente desfavorável, em relação a indivíduos ou grupos, formadas, sem consideração pelos factos, pela experiência ou por informação adequada baseada num julgamento racional, levando, geralmente, à discriminação, ao tratamento desigual daqueles indivíduos ou grupos;

¹⁶ **Discriminação** - tratamento diferenciada e desfavorável de indivíduos ou grupos baseados em categorias como “raça”, etnicidade, sexo, religião, preferência sexual, classe social, etc. (Cardoso, 1996:18).

¹⁷ **Auto-conceito ou auto-imagem** define-se pelo modo como avaliamo-nos tendo em conta os nossos conhecimentos e experiências acomodadas, ou a imagem que temos de nós próprios e que condiciona os estatutos sociais que assumimos no dia a dia (*ibid*).

¹⁸ **Auto-estima** refere o conjunto de sentimentos positivos ou negativos que temos sobre nós próprios. Sendo baixa se nos depreciamo-nos e alta de nos valorizamo-nos (*ibid*).

diferença, em contextos políticos e socioculturais, com destaque para o da educação.

É no contexto educativo que se nos parece crucial a procura de entendimento do termo multiculturalismo sob diferentes ângulos. Para isso, impõe-se uma necessária categorização do fenómeno, que facilite a leitura do conteúdo das políticas educativas actuais, com incidência naquelas que dizem respeito ao sistema educativo português, já que é aqui que reside a essência do contributo que esta tese pretende conferir.

Em linhas gerais, como arena de debate, o multiculturalismo nasce da actualidade política ligada à globalização e manifesta-se, num primeiro momento, com pouca expressão académica, pois as suas origens estão marcadas por lutas e por movimentos sociais de reivindicação das condições de igualdade e de exercício dos direitos da cidadania democrática. Do ponto de vista humanista, o multiculturalismo remete para os entendimentos patenteados em discussões académicas que têm vindo a enaltecer os sentidos do respeito mútuo, da tolerância, do direito à diferença e a defesa da aceitação do outro naquilo em que é diferente, constituindo todos estes motivos apelos constantes a uma convivência multicultural, propensa á valorização da diferença como factor de crescimento pessoal e colectivo.

No campo curricular, à luz de diferentes contribuições, o multiculturalismo apresenta-se com uma pluralidade de valências indutoras de interpretações múltiplas, marcadamente elaboradas em diferentes territórios ideológicos. A pluralidade de interpretações permite questionar se se deve falar de multiculturalismo ou de multiculturalismos.

A introdução à compreensão do multiculturalismo sugere uma análise das perspectivas defendidas por autores que mais se têm dedicado ao estudo desta problemática, na expectativa de descortinar a natureza das suas manifestações e apropriações, já que a diversidade cultural em educação assume contornos específicos, ancorados nos contextos onde as perspectivas emanam e encontram o seu fundamento.

Justamente McLaren (1997:51) sistematiza e classifica as tendências subjacentes a discursos actuais, em concepções que revelam diferentes tipos de multiculturalismo e estabelece as seguintes categorias, para explicar o fenómeno a partir da realidade norte-americana:

- O *conservador*, cujas bases assentam numa noção negativa de liberdade, interpreta a diferença como sendo defeito o que em termos escolares pretende assimilar os estudantes numa ordem social injusta, pois usa o termo diversidade para encobrir uma ideologia de assimilação que sustenta. Esta conotação manifesta-se através do conteúdo das políticas coloniais, dos imperialismos e da supremacia branca, que se reflectem na imposição de uma

cultura comum em detrimento das línguas e culturas étnicas¹⁹, consideradas inferiores por uma ordem social dominante. Proporciona, por isso, a valorização do conhecimento elitizado.

— O *humanista liberal*, em que se defende a existência de uma igualdade intelectual natural entre as populações sociais e étnicas, para justificar a apresentação de um currículo uniforme como garantia da igualdade oportunidades a todos os alunos face à uma equivalência cognitiva que lhes permite competir na sociedade capitalista. A igualdade, no entanto, está ausente não devido a privação cultural, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem ou são criadas segundo o modelo social vigente. Pretende que pela modificação das condições socioculturais e económicas se alcance a igualdade, mas esta revela-se relativa, pois defende o iluminismo etnocêntrico²⁰ e universalista, que, na realidade privilegia os propósitos da cultura dominante.

— O da *esquerda liberal*, que enfatiza as diferenças culturais e sugere que a pressão existente para a igualdade entre as “raças” esconde diferenças culturais importantes, responsáveis pela diferenciação comportamental. A diferença aparece justificada como sendo algo socialmente construído, mas não valoriza o processo histórico constitutivo do poder de representar significados. Com isso, mitiga e abafa as condições de desigualdade, propondo a leitura da igualdade entre as etnias, essencializando-se as diferenças, por não considerar o impacto das relações de poder e, por conseguinte, a influência preponderante da cultura dominante.

Num comentário essencial sobre estas concepções de multiculturalismo, complementamos, em concordância com o autor, que estas manifestações de modo algum proporcionam a necessária democratização do ensino e da educação. Pelo contrário, mitigam o fenómeno e vinculam mais ainda a arquitectura hierarquizada das sociedades, pondo em evidência as desigualdades e os comportamentos discriminatórios conducentes à reprodução das desigualdades sociais existentes em contextos escolares.

As diferenças entre estas concepções advêm do facto de o multiculturalismo do tipo humanista liberal enfatizar a igualdade enquanto o liberal de esquerda valoriza a diferença. Para McLaren (1997), qualquer uma destas manifestações do multiculturalismo tem a característica de ser construída com base numa lógica essencialista, pois as identidades são presumidas como autónomas e auto-dirigidas.

¹⁹ **Etnia** “define-se como um grupo de indivíduos ligados por um complexo de caracteres comuns - antropológicos, linguísticos, político-históricos, etc. - cuja associação constitui um sistema próprio, uma estrutura essencialmente cultural: uma cultura. A etnia é então (...) a comunidade rodeada por uma cultura específica (Breton, s/d:11-21, *citado por* Casa-Nova, 2002:54).

²⁰ **Etnocentrismo** - Elaborar juízos sobre o outro a partir do eu.

A cultura é, nestes casos, não conflituosa, harmoniosa e consensual. Isto porque a cultura é apresentada como homogênea já que o que importa é criar igualdade de acesso à cultura padronizada que, por sinal, corresponde aos padrões da branquitude. Manifestamente,

“são tendências de uma política de assimilação; ambos assumem que realmente vivemos em uma cultura comum, igualitária. Tal entendimento da diferença implica, como Íris Marion Young (1990:164) observa, ‘entrar no jogo depois que as normas e as regras já foram definidas e ter de se afirmar de acordo com aquelas normas e regras’ as quais não são definidas como experiencial e culturalmente específicas entre a ampla gama de cidadãos e cidadãs, porque dentro de uma democracia pluralista, os grupos privilegiados ocultam suas vantagens ao defenderem o ideal de uma humanidade comum, autoconstituída, neutra, universal e não-situada na qual todos possam participar com alegria, sem levar em consideração as diferenças de classe, “raça”, idade, gênero e orientação sexual” (*ibid.*17).

McLaren discute a etnicidade e pondera que esta não deve ser entendida como compreender o outro para além do branco, mas sim interrogarmo-nos sobre a cultura da branquitude (a intenção do autor não é a de atingir a etnia branca mas sim o *status quo* naturalizado) e refocalizar a opressão estrutural incorporada pelo capitalismo e pela supremacia branca. Propõe, como solução, que se destronize a branquitude enquanto indicador cultural contra a qual a alteridade é definida.

Este autor não se detém pela análise das tendências reveladas pelo(s) multiculturalismo(s) caracterizados. Propõe o *multiculturalismo de resistência crítica*, que fundamenta como sendo a crítica aos tipos de multiculturalismo apresentados, e defende que se estes não estiverem relacionados com uma agenda política de transformação resumir-se-ão a uma forma de adaptação a uma ordem social maior.

Em consonância, advoga o multiculturalismo crítico, que incide sobre a representação do gênero, classe social e “raça”, como consequências de lutas sociais mais amplas sob signos e significações em situações conflitantes, não sendo, por isso, concessões espontâneas. Assim, referindo-se ao que determina ser o *pós modernismo*²¹ de resistência, afirma que, “(...) em particular, desafia tal noção de humanidade comum e universal ao explorar a identidade dentro de contextos de poder, discurso, experiência e especificidade histórica” (McLaren, 1997:77).

A concepção de multiculturalismo deste autor enfatiza a narrativa e as metáforas como forma de resistência, questão essa já assumida pelo multiculturalismo da esquerda liberal. Destaca como tarefa fulcral a transformação das relações socioculturais e institucionais enquanto locais de produção de

²¹ **Pós modernismo**, assim como é conceituado por Torres & Mitchell (1998: 18-19), a partir do pensamento de Torres (1995) e de Morrow e Torres (1995) envolve as seguintes características, a que denominam de processos de fragmentação: “(1) uma descentralização e fragmentação do poder que coloca em questão teorias de dominação e hegemonia; (2) uma separação de interesses materiais e expressões subjectivas na acção colectiva, que resulta no deslocamento das demandas dos movimentos sociais de temas distribucionais para temas ético-culturais; (3) a emergência da heterogeneidade como posta à homogeneização que previamente fora característica do sistema mundial; e (4) a crescente desconfiança e desilusão em relação à democracia, resultante da fragmentação de identidades e comunidades políticas”. Cronologicamente, pós modernismo refere o período pós colonial e põe a tónica sobre a “desconfiança e questionamento da democracia e das teorias sobre a democracia como parte do discurso modernista” (*ibid.*21). Como limitação, ao não levarem em conta as “contribuições críticas do modernismo crítico, caem na armadilha de despolitizar o processo humano de fortalecimento e de libertação.”

significados. Nesta perspectiva, a noção da diferença é percebida como o resultado da história, da ideologia e de poder. Dai que os conhecimentos, subjectividades e práticas sociais são engendrados dentro de “esferas culturais” inumeráveis e díspares.

Pondo a ênfase no problema da desigualdade social, McLaren revela que o realce do direito e o respeito pelas diferenças têm sido um pouco periclitantes, considerando que estas resultam de condições historicamente construídas, que envolvem padrões de subjugação de uns sobre outros. Por isso, releva a convicção de que a diferença só é diferença em relação, daí ser necessário reconceber a diferença partindo da impreterível intervenção sobre as relações de poder, que organizam e fazem perpetuar as condições de desigualdade e de injustiça social.

No que se refere ao currículo, a posição assumida pelo autor é a de que “a reforma curricular precisa de reconhecer a importância dos espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si próprias e aos outros como sujeitos e não como objectos” (*ibid.*:146).

Além disso, faz referência a “culturas de fronteira” e “identidade de fronteira” para designar os espaços intersubjectivos da tradução cultural, espaços de diálogo interculturais, nos quais existe uma multiplicidade de posições de sujeitos, inscritos culturalmente e/ou uma montagem polivalente de novos significados. Com isto, pretende que se deva perceber os novos espaços culturais criando a ponte para estabelecer o diálogo entre culturas, o diálogo entre a diferença e com a diferença como meio de revitalização das identidades e de proporcionar a sua aceitação como múltipla.

Na crítica à construção da identidade e da cidadania em moldes padronizados, refere que

“a pedagogia crítica tem revelado como as identidades dos estudantes são diferentemente construídas por meio de relações sociais de ensino que promovem e sustentam relações assimétricas de poder e privilégio. A pedagogia crítica têm demonstrado que esta construção segue um perfil de cidadania normativo e uma epistemologia que busca reconciliar o discurso dos ideais com o discurso das necessidades. Os discursos têm revelado possuírem o poder de nomear os outros como normais ou perturbados/as. (...) Ian Hunter (1992) mostrou que o conceito de cidadania, que é ensinado nas escolas, tem menos relação com ideais éticos do que com práticas disciplinares, técnicas de leitura e escrita e a maneira com que os estudantes são distribuídos em espaços políticos e estéticos” (McLaren, 1997:146).

Complementa McLaren que esta estratégia é aviltante, pois usa o humanismo liberal e a pedagogia progressista para complementar o circuito da hegemonia, pois “estamos sendo moral e esteticamente reconciliados com as normas vigentes de um inconsciente cívico” (McLaren, 1997:146).

Um outro autor, Banks (1991), discute a relação entre multiculturalismo e educação e desenvolve o entendimento do multiculturalismo do tipo liberal, assim categorizado por McLaren. Para isso, toma como ponto de partida o insucesso escolar nas camadas socialmente desfavorecidas e

eticamente diferentes dos padrões de referência instituídos, com base em dois modelos de análise: o da privação cultural e o da diferença cultural.

Segundo Banks, o primeiro modelo considera que a origem do insucesso dos alunos se deve à cultura em que foram socializados. O motivo que sustenta este pressuposto reside no facto de se acreditar que a privação cultural pela via do assimilacionismo não terá proporcionado experiências significativas e necessárias a uma realização escolar bem sucedida. Essa razão determina que se coloque a ênfase num insucesso determinado pelo contexto socioeconómico de proveniência, em vez que se procurar explicá-lo através da análise da cultura da escola e dos valores que propala. É neste âmbito que se enquadram as opções de ensino compensatório visando as deficiências culturais desses alunos. A educação é, assim, um meio de compensação das diferenças e não um meio de discussão e valorização do contributo que a diferença pode significar. Por isso, continua-se a defender uma política cultural de homogeneização.

O modelo da diferença cultural promove a discussão da diferença com o sentido da sua valorização, já que acredita que as culturas divergem em linguagem, valores, interpretações simbólicas, posicionamentos e comportamentos. Assim, deve-se pautar pelo reconhecimento dessas diferenças de forma a atender à cultura do aluno em detrimento da cultura de escola e, com isso, contrariar a hierarquização cultural que caracteriza a tendência vigente no modelo anterior.

Defensor do segundo modelo, o pensamento de Banks revela a sua preocupação pela primazia de uma educação multicultural que assuma como tarefa central proporcionar a todos os alunos as condições fundamentais de uma aprendizagem em conhecimentos habilidades e atitudes que os capacitem quer para a sua realização no interior da sua cultura étnica, quer para uma convivência cultural pluri-referencializada.

Do ponto de vista curricular, Banks entende como prioritária uma estratégia de sensibilização sobre a diversidade cultural com vista a mudança curricular, por duas vias. Uma delas seria por meio da valorização de uma abordagem aditiva, com contribuições das culturas em eventos específicos no quotidiano escolar, de modo a trespassar o currículo com conteúdos, sem pôr em causa o seu núcleo constituído por matérias de foro científico universais. Outra, seria a reestruturação curricular para se promover a integração das culturas sem as hierarquizar, pondo-as em diálogo para que, uns e outros, possam partilhar experiências e reconhecer vivências múltiplas, assumindo-se, assim, o compromisso com a diversidade cultural.

Em Portugal, a atenção ao multiculturalismo em educação está relacionada com “a necessidade de repensar a educação de modo a responder à diversidade cultural” (Leite, 2002:141). Sublinha a

autora que

“(…) com o facto de passarmos a receber grandes contingentes de povos e de outras nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas. Depois de passarmos por uma fase de opção declaradamente assimilacionista (bem expressa no multiculturalismo conservador e da educação escolar colonial), têm vindo a delinear-se algumas acções que começaram por uma aceitação passiva e benevolente da diversidade e se têm tornado progressivamente mais interactivas” (*ibid.* 139).

Na base desta nova atitude perante a diversidade cultural, Leite (2002:141) situa como motivações:

- “1) (...) ideais de democracia instalados entre nós nos anos 70;
- 2) do facto de ser mais visível, numa escola que passou a ser de massas, a presença de alunos e alunas que não correspondem ao perfil ‘cliente-ideal’ (H. Becker, 1977), ou seja, da criança ou jovem que facilmente compreende ou aceita o ensino padrão que caracteriza a escola tradicional e que responde de acordo com as regras por ela valorizadas;
- 3) do princípio do direito de todos à educação proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovado em 1948) e que ganhou nova força com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986);
- 4) do direito à diferença hoje instituído nos discursos da política educativa e que rejeitam as teses monoculturalistas (que, pressupondo um modelo cultural único, o impõe a todos como forma de ascensão e de reconhecimento social);
- 5) da ideia do empobrecimento cultural que resulta da desculturação da cultura de origem”.

De facto, neste contexto a discussão, da *diferença* ganha algum relevo, sobretudo a partir da década de 1990, época em que se salienta nos estudos curriculares e se começa a observar a concentração de esforços teóricos e práticos na problematização de temas relacionados com a diversidade cultural, em boa parte, como consequência da europeização de questões sobre as quais se impunha procurar soluções com alguma celeridade. Entre estas, estão, efectivamente, as que se relacionam com a resolução de problemas impostos pela imigração, bem como aquelas que reclamam pela igualdade de ser, de aceder, de poder exercer. A consequência disso foi o catapultar para os debates políticos a problemática da diversidade cultural no país, uma realidade ancestral que urge equacionar se se pretender efectivamente garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.

Sobre os contornos que estas discussões têm vindo a assumir, em Portugal a generalidade dos discursos debatem o multiculturalismo procurando estabelecer pontes para uma convivência saudável, entre os indivíduos de diferentes culturas e étnicas com posturas heterogéneas numa sociedade declaradamente multicultural, mas na linha do que Leite refere ser o “multiculturalismo benevolente” referido, conforme a autora, por May (1994). Isto, para reforçar que esta perspectiva “tem muita importância na identidade cultural e étnica, mas muito pouca importância no que determina negociações de sucesso para grupos étnicos minoritários nas suas interações com os grupos dominantes na sociedade” (Leite, 2002:143).

Para consolidar esse argumento, Leite recorre a Hulmes (1989), para quem “as vozes das culturas minoritárias são ignoradas, excepto quando elas falam de níveis de actividades culturais tais como a música, a dança, a cozinha e hábitos sociais” (Leite, 2002:143). Em termos de prática curricular, como refere a autora, isto seria entendido na racionalidade de Husén (1988), como um “currículo turista” ou seja um “currículo que trabalha de forma fragmentada temas da diversidade cultural (...) como algo de estranho e exótico” (*ibid*). Concordamos com Leite no sublinhar que esta concepção de multiculturalismo reserva a armadilha de levarmos a desenvolver uma atitude comparativa em relação ao outro, resultando viciosamente na separação de *nós* do *outro*, induzindo o reforço do estereotipo, pois o outro não é um ser cultural à nossa imagem e semelhança.

A resposta política e administrativa de minimização dos efeitos do multiculturalismo no sistema educativo português vagueia entre o tipo multiculturalismo conservador herdado dos tempos coloniais, e o multiculturalismo liberal, despoletado a partir dos anos 1990 e que poderá ser responsabilizado por uma maior atenção às questões étnicas, que se assiste hoje em dia e que tem vindo a revelar, entre educadores portugueses, a emergência da discussão da pluralidade cultural da sociedade, em boa parte para compreender e tentar corresponder aos desafios que esta sociedade multicultural coloca, projectando-se na sala de aula, por forma a criar mecanismos que concorram para a produção de sucesso educativo.

Para educadores e autores mais críticos, trata-se de uma realidade com solução na realização de uma educação intercultural, mas ainda, sem uma clara definição dos parâmetros e das formas de se atingir a sua realização. Menos significativo, e em sentido contrário, existem, vozes emergentes, que muito recentemente projectam o seu discurso numa perspectiva de rejeição de práticas de diferenciação curricular e pedagógica, suportado no fraco argumento da defesa da manutenção de um currículo comum e uniforme como o guardião, o garante da qualidade do ensino e da educação, pois para estas, atender a diferença significa “guetizar” o currículo, pondo em causa a função social e cultural da escola, permitindo-se o empobrecimento do currículo nacional.

Naturalmente, essas e outras incidências nos estudos multiculturais, de natureza curricular e não só, têm vindo a crescer nos últimos anos, constituindo-se o multiculturalismo, numa das vertentes incontornáveis de análise e reflexão das políticas educativas e curriculares, remetendo-nos para a necessidade de se discutir o fenómeno e desocultar os seus múltiplos e complexos sentidos e significados procurando contribuir, de facto, para uma maior igualdade entre os cidadãos no que diz respeito ao direito à educação.

Referindo-se à política curricular, Pacheco (2002) reconhece a centralidade das decisões na

administração, na escola e na sala de aula como uma questão fundamental na definição das políticas curriculares, pois permite o estabelecimento de limites entre as dimensões de localização (central ou local) do poder e de assunção do poder (responsabilidade política ou responsabilidade profissional) sob quadro modelos principais:

“a) Modelo (...) (política centralista). Papel determinante da administração central na concepção e operacionalização da política curricular. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais já que a responsabilidade profissional dos professores reside na implementação de orientações e programas definidos *urbi et orbe* na base de um complexo quadro normativo.

b) Modelo (...) (política descentralista). Papel predominantemente dos territórios locais na contextualização da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projectos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade.

C) Modelo (...) (política centralista e descentralista). Prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada ao nível dos discursos mas recentralizada ao nível das práticas. A prática curricular é autónoma no discurso e nos textos curriculares, mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projectos curriculares que são administrativamente controlados.

d) Modelo (...) (política descentralista e centralista). Predominância das componentes profissional dos actores e institucional dos territórios locais. A descentralização existe quer nos discursos quer nas práticas curriculares. A administração central define os referenciais da política curricular, mas entrega aos territórios locais a recontextualização realizada pela articulação do que pode ser face ao que deve ser” (*ibid.* 34).

A construção de políticas curriculares como é evidente fundamenta-se em interesses políticos e ideológicos que explicam diferentes lógicas: a lógica de estado, lógica de mercado, lógica do actor e lógica cultural. Estas lógicas situam campos de poder que legitimam as políticas curriculares que são assumidas (Pacheco, 2002).

Este autor cujo pensamento se situa no paradigma prático, defende a manutenção de um currículo nacional porém passível de recontextualização pelo envolvimento e absorção dos significados dos territórios regionais e locais. Dito de outra forma, Pacheco pensa que enquanto espaço social diferenciado, a lógica curricular identifica-se pelos jogos de poder existentes pelo que o currículo não se resume a uma única lógica, mas sim as diferentes lógicas formam um “*puzzle* que adquire sentido pelas fronteiras que são conquistadas em momentos diferentes” (Pacheco, 2002:36).

Com este sentido, Pacheco (2000) discute a territorialização curricular, apresentando-a como um meio privilegiado de articulação do projecto curricular com a realidade curricular, em oposição ao currículo como território nacional proposto por Tyler (1949) e demais defensores da perspectiva técnica do currículo, embora seja de opinião de que não existe uma única perspectiva que explique totalmente a realidade curricular ou que se deva entender o currículo como território exclusivamente organizado pela administração central ou pela escola e professores.

Nessa perspectiva, este autor entende o currículo como uma concepção política sujeita a

desconstrução na fase de realização, permitindo-se articular as intenções com as realidades educativas, por forma a aproximar a oferta de formação às necessidades de alunos e professores, subscrevendo as posições de Schwab (1985) que pretende a centração do desenvolvimento curricular na escola e nos sujeitos implicando uma deliberação prática, de Stenhouse (1984) que entende o currículo como uma proposta de trabalho que deve concretizada e de Lundgren (1993) para quem o currículo é um texto que deve ser lido a partir da interpretação dos leitores.

Pacheco (2000) não vê qualquer dificuldade na coexistência dos territórios curriculares nacional, regional ou local desde que se criem mecanismos criteriosos de intervenção e de decisão que viabilizem a coordenação vertical e horizontal, propulsores de um currículo dinâmico e contínuo, tendo como denominador comum da territorialização regional e local a potenciação do meio como conteúdo curricular. Não equaciona a possibilidade de regionalizar o currículo, pois entende não se justificar esta medida, tanto pela inexistência de tradição nesta matéria, como pela possibilidade que acredita existir numa elaboração mais acuidada das componentes curriculares, por forma a “organizar de forma relevante a integração do conhecimento escolar fazendo-se do regional e do local objecto de estudo” (*ibid*:10), com a vantagem destes territórios curriculares não se encontrarem, ainda, regulamentadas.

Uma das dificuldades que se colocam às pretensões de realização curricular regional e local, advém da fraca competência associativa dos professores quer por falta de conhecimentos adequados (Pacheco, 2000) quer por resistências ao nível das mentalidades.

De acordo com Pacheco (2000:12) o currículo oficial consagra a democratização do ensino

“(...) conferindo à educação um rosto mais social e identificado com uma cultura comum que expressa conteúdos, atitudes e valores porque a escola desempenha, obrigatoriamente, a função de socialização global e de educação geral.

Porque consagra a ideia de democratização, a cultura comum é um dos principais argumentos para justificar a componente nacional do currículo, relançando quer as ideias políticas de unidade e coesão nacional quer as ideias ideológicas de vectores de pensamento quer ainda as ideias culturais de um compromisso social (...). Contudo, o currículo nacional é sempre um mecanismo de controlo das decisões escolares (...). Por isso, a existência de uma cultura comum não invalida o aparecimento de desigualdades junto dos alunos, pois não se cumpre nem o mito da escola neutra, em termos sócias e políticos, nem a uniformização da cultura.

Do ponto de vista da teorização curricular, a interpretação do currículo como projecto significa a possibilidade de introduzir não só componentes regionais e locais, entendidas como exploração do meio como conteúdo de aprendizagem, mas também a permanente recontextualização do que pode ser face ao que deve ser”.

Assim, entende que o currículo nacional deve existir como factor orientador da realização curricular para garantir a democratização do ensino, enquanto a introdução das componentes regional e local serão responsáveis pela diferenciação curricular permitindo-se ajustar os objectos, conteúdos e estratégias às necessidades educativas dos alunos. Daí que a oferta de formação deve ser aberta e passível de ser ajustado, assim como os normativos de operacionalização, contrariamente ao que tem

sido a prática legislativa, não devem criar barreiras à recontextualização curricular, pelo contrário devem clarificar a forma como esta pode ser implementada potenciando o meio como conteúdo curricular.

No que se refere às questões que implicam escola e professores numa gestão valorativa da multiculturalidade, com base neste entendimento do processo de desenvolvimento curricular pensamos, ser importante uma efectiva partilha de poderes capaz de permitir integrar conteúdos específicos sem pôr em causa o núcleo duro do currículo que deve contemplar conhecimentos científicos e culturais oportunos, relevantes e com significado para os alunos em geral.

Para Pacheco (2000:17) é importante valorizar e integrar as componentes regionais e locais, pois “trata-se de legitimar curricularmente a cultura popular ou a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais”, e adquire “sentido falar de componentes regionais e locais se o trabalho escolar dos alunos estiver centrado nos problemas dos alunos e se as praticas curriculares promoverem a sua capacidade crítica de modo a permitir-lhes a compreensão daquilo que culturalmente os rodeia”, sem discurar o rigor ético que deve circundar este entendimento e que é fundamental para a construção da educação intercultural.

1.2. Políticas educativas e curriculares (multi)culturais

Dos anos 1960, época em que são produzidas as primeiras manifestações do multiculturalismo, aos dias de hoje, as políticas de inclusão social das minorias culturais, motivadas, em boa parte, pelos movimentos de resistência, por interesses neoliberais e da globalização, têm surgido com diferentes roupagens, assumindo formas diferenciadas de satisfazer as necessidades de procura de soluções para a resolução de conflituosidades, com origens na multiculturalidade dessas sociedades.

Decorridos quatro décadas, identificam-se cinco modelos de educação multicultural: o *assimilacionismo*, o *integracionista*, o *pluralista*, o *anti-racista* e o *interculturalista* (Cardoso, 1996; Santos Rego, 1997). Tais modelos sustentam concepções filosóficas de multiculturalismo, colocadas por McLaren (1997), numa trajectória evolucionista assinalada por indicadores, em diferentes momentos e entendimentos do fenómeno multiculturalismo, desde o início da sua observância nas políticas socioculturais.

Referindo-se aos três primeiros modelos acima referidos, Cardoso (1996:12) diz serem “três modelos ideológicos e maneiras padrão de entender a educação multicultural e subentendem diferentes significados de igualdade de oportunidades”. Isto porque o princípio da *igualdade de*

oportunidades assume uma importância superior na discussão do multiculturalismo, constituindo-se num indicador fulcral de análise da garantia do direito e do dever à educação, num quadro de existência multicultural, pois nele parecem habitar esperança e possibilidade de sucesso educativo a todas as crianças e jovens para além das fronteiras da diferença (seja ela de que natureza for) e a instituição de uma educação verdadeiramente democrática, permeando a realização integral do cidadão.

Daí que é preciso analisar as posições e tendências assumidas com base nos referidos modelos para se perceber o grau de satisfação deste princípio universal em cada um deles.

Para complementar a compreensão das representações simbólicas interiores a estes modelos, é preciso envolver na análise o confronto entre os seus pressupostos com dois grupos de factores. Um de ordem política formado por identidade, cidadania e democracia e, o outro, de ordem económica, social e cultural, formado por minoria étnica, género e classe social. Nesta abordagem, valorizaremos, prioritariamente, o confronto dos primeiros com a condição de minoria étnica, subjacente à qual estará uma presença forte da condição social e cultural.

1.2.1. O modelo assimilacionista

O modelo assimilacionista encontra-se na origem das primeiras manifestações de políticas culturais, com o sentido da integração sociocultural pela via do abandono de práticas culturais próprias, pelas minorias, e a assunção de práticas e comportamentos concebidos nos valores da cultura dominante, constituindo-se numa estratégia de absorção do outro diferente, através da anulação da diferença pelo desencorajamento da sua prática, visando o estabelecimento de uma cultura comum e universal. Assim, como afirma Cardoso (1996:12), “a assimilação traduz um processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias e à maioria, através do qual os indivíduos pertencentes às minorias étnicas adquirem os traços culturais do grupo dominante. Este processo exige das minorias a supressão de valores culturais próprios”.

Assim se legitima uma filosofia de cariz monocultural, pois o assimilacionismo pressupõe a submissão cultural das minorias passando estas a praticar como seus, valores e práticas do quadro simbólico do grupo dominante em detrimento da sua própria cultura. Na prática, esta interpretação aproxima-se da discussão da branquicidade enfatizada por McLaren e Banks, entre outros teóricos da sociologia e da pedagogia crítica, para quem a perspectiva filosófica em causa é a defendida pelos

construtores dos multiculturalismos conservador e humanista liberal.

Tanto nos Estados Unidos nos finais dos anos 1960, como na Europa nos anos de 1970, a condição em que se encontravam as minorias culturais, e que se caracterizava por situações de marginalização, discriminação e exclusão política, socioeconómica e cultural, começou a causar um certo mal estar, gerando conflitos étnicos e políticas de integração assimilacionistas.

Na educação como em outros sectores, o assimilacionismo, estruturado com base nos padrões da cultura dominante, está imbuído de interesses pela manutenção do *status quo*,

“(…) partia-se do pressuposto de que as minorias e os grupos marginalizados não tinham os conhecimentos e competências necessárias para a sua inserção na sociedade em geral e, em particular no sistema económico e, em consequência, estavam impossibilitados de melhorar as suas condições de vida”, pelo que “deviam dar-lhes oportunidades educativas, no âmbito da escola e currículos existentes, que permitissem a sua integração no sistema social e económico da cultura dominante.” (Cardoso, 1996:13).

Do lado das minorias culturais, o carácter monocultural da educação que se lhes oferecia não as implicava na construção do conhecimento, mas sim no seu consumo em formato predeterminado pela cultura dominante, contribuindo para a manutenção do insucesso educativo e, conseqüentemente, para a exclusão socioeducativa dos alunos. Mas o que é facto é que,

“As características, monoculturais e etnocêntricas, dos objectivos e processos assimilacionistas acentuaram a visão problemática das minorias na sociedade e a ideia de inadequação das culturas e dos ambientes familiares das minorias para a sua participação plena na sociedade. Frequentemente, aquela inadequação era vista como patologia social expressa, por exemplo, através de ‘sintomas’ linguísticos e cognitivos, apresentados na escola, pelas crianças pertencentes às minorias” (Cardoso, 1996:13).

Por isso, a escola e o currículo revelaram-se intolerantes perante as culturas minoritárias, resumindo a sua participação a situações que não afectassem a ordem estabelecida pela ideologia dominante. Para contornar a suposta “incapacidade intelectual das minorias” alicerçada no modelo de privação cultural caracterizado, optou-se pela elaboração de currículos compensatórios para as crianças das minorias, já que, segundo esse entendimento, estas possuem um défice cultural que obstaculiza a sua realização académica, sendo necessário proporcionar meios de sua integração, compatibilizadoras do acesso ao conhecimento escolarizado e do mercado do trabalho. Em resultado,

“ os programas de compensação educativa e social produziram reacções, à luz do paradigma genético, em círculos académicos racistas que criticaram esses programas compensatórios com o argumento que muitos alunos pertencentes a minorias étnicas não conseguiriam acompanhar o currículo único devido a características intelectuais próprias. Em alternativa advogavam outras vias académicas e profissionais menos ambiciosas para os alunos pertencentes a minorias, reforçando, ainda mais, as já fortes possibilidades de ocuparem os estratos sociais inferiores (Cardoso, 1996:13).

O conceito de educação compensatória surge agudizando a situação escolar das crianças e

jovens pertencentes às minorias étnicas, pois legitima o estado de injustiça social que recai sobre eles e que lhes retira as pretensões de ascensão social, por exclui a sua participação em processos de formação mais vantajosos e de maior realização pessoal e profissional, com base no pressuposto da cultura inferior e do défice cultural.

Este facto parece espelhar muitas realidades educativas, tais como nos Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália e a Holanda. Por exemplo na Holanda, uma das maiores democracias existentes no espaço da União Europeia, no acesso ao sistema educativo e às possibilidades de formação que são oferecidas ao cidadão, as práticas revelam uma clara influência da do pressuposto da cultura inferior e do défice cultural, tornando-se visível na concentração de crianças filhas de emigrantes no ensino tecnicoprofissional, deduzindo-se que estes não estariam aptas para um ensino universitário.

Os detalhes destes programas variam de país para país, mas contém elementos comuns no seu desenho curricular. Foram programas iniciados perante a necessidade de expansão dos sistemas educativos no século XX, dado que estes países, até então, não tinham sido capazes de promover a justiça social em educação, pois os sistemas estavam deliberadamente estratificados e segregacionistas em questões de género, “raça”, classe social. Tais programas seriam uma forma de resposta à instituição dos direitos da criança pela ONU, da legalização da igualdade de oportunidades, mas com a manutenção da educação escolar essencialmente igual e funcionando pior do que já era para as crianças desfavorecidas que continuavam a obter os piores resultados em relação às crianças favorecidas (Connell, 1997).

Estes programas de educação compensatória e as circunstâncias políticas da sua realização partiram de pressupostos comprometidos com o etnocentrismo da cultura dominante. Daí que, da perspectiva de Connell teriam sido considerados a crença de que as desigualdades educativas são um problema dos grupos desfavorecidos, esquecendo-se que os mais favorecidos não constituem uma massa homogénea; a crença de que os pobres são culturalmente minoritários da maioria; a crença em que a reforma educativa é um problema técnico que requer aplicação de conhecimentos baseados na aplicação de conhecimentos baseados na investigação, mas que após vinte ou trinta anos os especialistas não conseguiram encontrar soluções de regramento técnico.

Face aos resultados ou à falta deles, Connell (1997) reequaciona os problemas dos sistemas educativos a partir nas experiências prática dos professores e identifica situações que proporcionariam a não satisfação da igualdade de oportunidades. Assim, destaca a selectividade associada aos resultados de acordo com recursos políticos e económicos com clara desvantagem para os desfavorecidos; as tonalidades económicas de educação como um aspecto da justiça social; a escola

como local de trabalho ou como instituição e como as suas práticas podem favorecer a exclusão; a história social do currículo e da pedagogia, na linha do pensamento de estudiosos como Goodson, questionando o próprio conceito de corrente principal que situa o currículo hegemónico e legitima a insatisfação social e os conflitos multiculturais nos Estados Unidos; e as mudanças da função social da educação e do conhecimento organizado, transformando o sistema educativo no vigilante estratégico do mercado do trabalho, mas também, numa importante força produtiva devido ao papel que desempenha na produção e codificação do conhecimento.

Em Portugal estes currículos de educação compensatória seriam implementados na forma de currículos alternativos. Em 1988, pela Portaria 243/88, de 19 de Abril, o sistema permite a criação destes currículos alternativos para “grupos específicos da população”, pretendendo-se, com isso, contemplar os casos de alunos que não se enquadravam nem no ensino regular nem no ensino recorrente. Nestes casos estariam, entre outras formas de diferença, alunos pertencentes às minorias étnicas, que dadas as suas especificidades culturais continuariam à margem do sistema educativo por exclusão. Efectivamente, as práticas curriculares e pedagógicas no ensino regular, continuaram a reproduzir quadros de referências assimilacionistas, com consequências negativas para o processo de democratização do ensino e da educação, consequentemente adiando a garantia dos direitos e deveres de cidadania e a aplicação do princípio da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.

1.2.2. O modelo integracionista

O modelo integracionista surge das reacções produzidas contra o assimilacionismo, pois esse modelo não conseguiu apaziguar os conflitos sociais e ideológicos de contestação. Pelo contrário, estes aumentaram com a instituição de expedientes de educação compensatória, pondo em causa o princípio da igualdade de oportunidades e o direito e o respeito pela diferença.

Na base deste novo modelo, assiste-se a mudanças no discurso político, que por essas pressões, pela influência de autores da sociologia e da educação e pelos desafios da globalização, viram-se “obrigados” a integrar nas agendas políticas recomendações sobre a educação multicultural na escola, com o sentido de uma maior integração das minorias etnicoculturais.

Desse modo, garante-se a manutenção do *status quo*, através da demonstração de uma maior tolerância face aos movimentos de contestação e às necessidades de uma maior participação das minorias na economia e na sociedade. Com efeito, pretendia-se a resolução dos problemas da multiculturalidade através do reconhecimento do princípio da igualdade para todos os cidadãos.

Segundo Peres (2000:48) para se “promover a unidade através da diversidade, mas move-se em espaços ambíguos”, pois não esclarece sobre que igualdade se trata, ou igualdade em relação a quê.

A integração social pretendida, com a aplicação deste modelo, “traduz um processo social em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural da comunidade indígena branca” (Cardoso, 1996:13). Daqui se depreende que a identidade das minorias só se pode manifestar se não puser em causa os padrões culturais naturalizados pela cultura da branquicidade, sendo o âmbito da sua integração numa dimensão social inconflituosa, porquanto não constitua uma ameaça à perda de *status* da cultura dominante.

Na educação, o integracionismo subscreve “o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais de modo a combater preconceitos, a promover o *auto-conceito* e a *auto-estima* dos alunos pertencentes a minorias e a prepará-los para a vida em sociedade multiétnica” (*ibid*). Segundo o autor, esta perspectiva de educação multicultural terá impulsionado discursos políticos no sentido de recomendar práticas de educação multiculturais, assim como a contemplação da diversidade cultural na organização curricular. Do mesmo modo, na formação e no desempenho profissional dos professores se recomendou maior tolerância e atenção à realidade multicultural, presente na sala de aula e na sociedade, moderando a exposição da relação de superioridade da cultura dominante inerente ao assimilacionismo.

1.2.3. O modelo pluralista

O pluralismo cultural defende a concomitância de culturas dos diversos grupos étnicos numa sociedade. Por esta via se poderá entender a sociedade pluralista como aquela,

“Em que os indivíduos manteriam as suas identidades culturais, isto é, a plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às das outras culturas. Teriam, além disso, a liberdade de escolha fora do seu contexto cultural, ou seja, a possibilidade de aceder a estratos sociais superiores da sociedade alargada e de participar numa vida social diferente” (Cardoso, 1996:14).

No sentido defendido pelo autor, a educação pluralista poderá constituir-se uma estratégia política de intervenção para proporcionar a igualdade de oportunidades e a manifestação de práticas culturais, o acesso às oportunidades consagradas pela sociedade e, ainda, a capacidade de se ouvir e de fazer ouvir a voz da minoria étnica, através dos indivíduos que a compõem, facilitando a realização da cidadania democrática.

Multiculturalidade e educação são conceitos indissociáveis do conceito de pluralismo. Isto porque o fim último da discussão do multiculturalismo, ou da realização de uma educação multicultural, é a garantia do pluralismo com a intenção da convivência plural e da partilha cultural como forma de (re)conhecimento e auto-conhecimento de uns e outros e entre uns e outros. Para que tal aconteça, impõe-se investir na alteração do currículo para nele se integrem questões sensíveis à diversidade cultural à formação de professores e à actuação pedagógica dos professores.

Contudo, o uso do termo pluralismo sem a devida contextualização pode induzir interpretações segregacionistas, sobretudo nas situações em que o seu uso aparece conotado com políticas e práticas em que é reconhecido o direito à diferença com o sentido das culturas serem preservadas separadamente, como forma de manutenção das práticas e valores. Apesar de, à primeira vista, parecer uma estratégia valorativa da multiculturalidade, esta pode conduzir negativamente a um maior afastamento e possível guetização cultural.

Com este entendimento, Cardoso (1996:14) alega que os anti-racistas radicais “criticam o multiculturalismo liberal porque o pluralismo implícito no reconhecimento da diversidade cultural na escola é uma estratégia liberal para manter a submissão e o controlo das minorias sem ter de fazer concessões significativas”. Para os liberais moderados, o pluralismo deve atender a duas dimensões fundamentais: uma, “que as minorias adquirem os conhecimentos e as competências necessárias para participar na cultura cívica nacional e para aderirem aos ideais democráticos, de igualdade, da justiça e da liberdade”; a outra, “permitir a manutenção e afirmação, com liberdade plena, dos aspectos mais importantes e identificadores da cultura do indivíduo”.

Visto sob o olhar de McLaren (1997), estamos na presença de um modelo com raízes teóricas no multiculturalismo de esquerda liberal, pois reconhecer o outro, aqui, não implica interagir com o outro. É, sim, sem viver pacificamente compreendendo o lado do outro sem, contudo, viver ecologicamente com o outro.

1.2.4. O modelo anti-racista

A origem do conceito de “raça” é recente e de ordem social, baseado apenas no estabelecimento de uma hierarquia de valor entre os diferentes grupos humanos, resumindo-se numa categorização depreciativa, a partir de pressupostos de branquicidade. Para Touraine (1994:29), trata-se de “uma doença da modernidade”, que “não aceita facilmente a diferença e transforma-a em desigualdade”.

Souta (1997: 110) situa as origens do racismo nas narrativas que os exploradores ao serviço das potências coloniais eram levados a produzir pelo poder imperial, dando conta dos seus feitos. Para este autor, tratava-se de narrativas

“simplistas dos exploradores e viajantes, como a de Françoise Bernier (1620-1688), ‘os negros não têm cabelos, mas antes, uma espécie de lã que se aproxima de pêlo; os orientais têm pequenos olhos de porco; os lapões são pequenos e atarracados, uns verdadeiros animais’ surge a tentação de associar as características físicas a elementos psicológicos e comportamentais, como ilustra a *Geographie Universal* de Crozet (1827): ‘ Os chineses têm a testa larga, o rosto quadrado, o nariz pequeno, grandes orelhas e os cabelos pretos. São naturalmente amáveis e pacientes, mas egoístas e orgulhosos...Os negros são, em geral, bem feitos e robustos, mas preguiçosos, velhacos, bêbados, comilões e porcos...os habitantes da América são ágeis e ligeiros a correr, mas na sua maior parte são preguiçosos e indolentes e alguns são cruéis [1]. Estava instalada a confusão entre o biológico e o cultural”.

Ora, num mundo onde a genética tem vindo a produzir estudos fascinantes sobre a natureza humana, reconhece-se que não existem diferenças biológicas entre os indivíduos que justifiquem o conceito de “raça”, sendo que este conceito é uma invenção social para distinguir grupos humanos em função da cor da pele e das particularidades culturais.

Num primeiro momento, aquando do encontro entre culturas, os colonizadores auto-investidos da missão divina de doutrinar e levar a cultura àqueles que a sua cegueira cultural fez crer não a terem, anteciparam a avaliar os povos contactados à luz das vivências e costumes europeus considerados como os únicos válidos. Assim, fecharam-se completamente a qualquer entendimento cultural, com consequências dramáticas para esses povos, cravadas na sua história até à actualidade. A isso se juntou a exploração económica. Daí em diante estava estabelecida a hegemonia política económica e cultural do mundo ocidental sobre, praticamente, o resto no mundo.

Como afirma Souta (2005:1), “o racismo é fundamentalmente um produto da expansão Ocidental do século XIX na África, Ásia, Austrália e América. Os europeus precisavam de uma ideologia para a conquista dos territórios e a colonização dos nativos, então designados de ‘selvagens’ ”. Como expoentes do racismo, recordamos, também, o reforço do racismo pela ideologia nazi na 2ª Guerra Mundial e as vítimas dessa catástrofe, a guerra israel-palestina, a guerra sobre o terrorismo, entre outros. Naturalmente, não nos faltam exemplos de prostração humanitários.

Só na sequência da 2ª Guerra Mundial é que se começa a admitir, na comunidade internacional, a existência do racismo. Em consequência disso, contam-se as declarações de 1950, 1951 e 1964, sob auspícios da UNESCO. Em matéria de conquistas na luta anti-racismo, a primeira recaí sobre as terminologias, referindo as complicações que a palavra “raça” vinha a suscitar, acordando-se a sua substituição por “grupo étnico”; na terceira, realça-se a diversidade genética e a inexistência de “raça pura”, não existindo “raças” superiores nem inferiores, pois todos os povos da

terra são reconhecidas potencialidades biológicas para alcançar qualquer nível de civilização. Em 1965 é realizada a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, onde se denuncia serem imprecipientes e moralmente condenáveis as teorias sobre “raça” (Souta, 2005).

De acordo com Silva,

“ A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo fortemente carregado e polémico, o de “raça”, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados. Consolidado no século XX, como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos, com base em características físicas e biológicas, o termo “raça” tornou-se, nesse sentido, crescentemente desacreditado” (Silva, 2000:103).

Com efeito, o racismo refere práticas discriminatórias entre indivíduos, em que uns depreciam outros, vistos como diferentes, e, por isso, na maior parte dos casos, vistos como seres de categoria inferior. Cardoso, (1996:16), sobre as formas de manifestação do racismo, junta-se a Foster (1986) para afirmar que “o racismo expressa-se em práticas sociais que restringem as oportunidades dos indivíduos de qual grupo racial ou étnico de terem acesso a bens sociais (educação, emprego, habitação digna, cuidados de saúde, etc.)” e que “são baseadas em, ou legitimadas por crenças de que esse grupo racial ou étnico é, por inerência, moral, cultural ou intelectualmente inferior”.

O racismo pode-se manifestar nas formas de *racismo-ideologia*, que se fundamenta em ideias defendidas pelas teorias sobre a “raça” e pelo etnoculturalismo²²; *racismo-conduta*, que se baseia na análise do mundo dos acontecimentos e das práticas discriminatórias; *racismo-atitude*, que considera os prejuízos que constituem as orientações prévias para a acção, as disposições guiadas pelos estereótipos étnicos (Taguieff, 1997).

Ao racismo associa-se o *racionalismo* enquanto práticas racistas de agressão, alicerçadas no pressuposto da superioridade racial do agressor (Brandt, 1986, citado por Cardoso, 1996). Exemplos disso, tanto podem ser consideradas as práticas lideradas por *skinneds* como, numa dimensão superior e mitigada, a luta liderada pelos Estados Unidos contra o que refere ser a ameaça terrorista, auto-atribuindo-se o direito de fazer justiça com base nas próprias racionalidades e múltiplos interesses, recorrendo a um jogo de palavras e armas onde manipula uns e dissemina outros, fomentando um racionalismo económico cultural com contornos de crise humanitária. Nas duas dimensões em que utilizámos estes conceitos, o racismo corresponde aos pressupostos e o racionalismo a expressão desses mesmos pressupostos.

Por todo o mundo, o racismo ofensivo e hegemónico poderá conduzir ao racismo defensivo por

²² Uma maior compreensão das questões da multiculturalidade e das condições em que se produzem as desigualdades entre os indivíduos, implica a correlação entre racismo, classe social e minoria étnico-cultural, pois na prática, à condição de minoria étnica se encontram associadas precárias condições existenciais, tanto sejam elas sociais, políticas ou económicas. Daí a importância das teorias de reprodução social e cultural introduzidas pela modernidade.

parte dos visados. De facto, poder-se-á dizer, com certa naturalidade, que manifestações de racismo e/ou xenofobia²³ estimulam comportamentos-resposta muitas vezes mais violentos tanto do ponto de vista verbal, quanto corporal e patrimonial, no sentido lato. Isto explica os comportamentos agressivos manifestados em Portugal, ligados aos retornados e africanos de língua oficial portuguesa (por exemplo dos caboverdianos), particularmente a partir dos anos 1970, em resposta ao clima de instabilidade social e política do pós 25 de Abril, onde se assistiu a um reforço do racismo e da xenofobia neste país, passando estes indivíduos, para muitos, de portugueses de segunda categoria para gente sem educação e ameaçadora do bem estar e equilíbrio sociais.

Aliás, a título exemplificativo, de acordo com dois inquéritos sobre o racismo realizados recentemente em Portugal, publicados no jornal *O Público*, de 2 de Agosto de 1995, “os portugueses consideram o racismo como o 4º. ‘problema do mundo de hoje que mais os preocupa’ logo a seguir à fome, sida e atentados aos direitos humanos. Dos 1416 inquiridos nesta investigação. 42,5% ‘acha que em Portugal o racismo é uma atitude muito comum’ e ainda, segundo dados divulgados pelo Jornal Expresso existem portugueses, (17,9% de 2046 inquiridos) que consideram os negros intelectualmente menos dotados 11,8% importar-se-iam que seus filhos andassem em escolas com muitos negros; 20,8% não empregaria negros na sua empresa em lugares de alguma responsabilidade; 58,3% importar-se-iam que uma filha se casasse com um cigano” (Souta, 2005:3).

Referindo-se à importância do contexto escolar na reprodução do racismo, Souta (2005:4) refere não se conhecer, ainda, o “ papel da instituição escolar na formação e/ou desenvolvimento do racismo entre as crianças e jovens. Todavia, numa sondagem efectuada pelo Instituto da criança em França no ano de 1990, é revelado que é na escola que as crianças presenciam mais actos e palavras de racismo”. O mesmo estudo conclui que os jovens são menos racistas que os mais velhos daí que em se tratando de um vírus cultural, este tem a sua fonte de transmissão a sociedade adulta.

A discussão do racismo em educação encontra substanciais contributos em Torres (2001), que enfatiza a questão racial e se debruça sobre a concepção de uma pedagogia anti-racista. Este autor considera que a cor branca representa uma prática social que visa pensar as questões da cultura, identidade e “raça” a partir do elemento branco. Assim, sugere que meditemos e debatamos a construção cultural e social do branco, na medida em que a cor transporta um sentido simbólico das relações estabelecidas.

Por isso, salvaguarda a centralidade do papel da educação na criação de um diálogo entre as diferenças e afiança que a transformação e a emancipação do sujeito deve partir do confronto entre

²³ **Xenofobia** é usada para significar medo ao estrangeiro.

diferentes perspectivas culturais, sociais e étnicas. Nesta perspectiva, apresenta a educação como um instrumento crítico e de reflexão, devendo ser entendida como tal, contrariando a representação que lhe atribui o significado de mecanismo ideológico ao serviço do reforço de um modelo de cultura e “raça”.

Também Ladson-Billings (2001)²⁴, interrogada sobre a teoria racial crítica e sobre os porquês da sua inclusão na educação, manifesta que a noção de “raça” não tem sido suficientemente teorizada. Isso porque, salvo algumas contribuições que apresentam a questão, procurando afirmar a inferioridade genética e outras que surgem ligadas ao marxismo e ao neomarxismo mas com pouca expressão.

Apesar disso acredita que a “raça” é uma categoria importante a ser debatida, pois no capitalismo a sociedade fundamenta-se na propriedade ou no direito de propriedade. Ocorre que a “transmutação de propriedade para o cidadão (...) não foi uma transição suave e contínua, ainda há muita tensão envolvida: Quem é o outro? De que maneira esse outro passou a ter algum direito como cidadão?” (*ibid.*:2). Assim sendo, a teoria racial crítica é um questionamento ao direito tradicional.

Na educação, partindo da perspectiva da importância da “raça”, os direitos de propriedade, segundo Ladson-Billings, são os que sustentam a sociedade, daí que a Intersecção entre “raça” e propriedade oferece um interessante objecto de estudo. Neste campo, afirma que

“passamos a nos interessar por temas ligados à educação escolar. Se olharmos, por exemplo, para o currículo ele é ‘racializado’ mas também é uma propriedade intelectual. Nas escolas pobres que atendem crianças não brancas a qualidade da propriedade intelectual é inferior a das crianças brancas das escolas da classe média. O financiamento é diferente. A própria infraestrutura oferecida às crianças das comunidades empobrecidas está em condições precárias. A metodologia é diferente. Nas escolas que atendem crianças pobres, negras e de outras minorias raciais, encontra-se um tipo de ensino ‘de baixo para cima’, muito autoritário, que apenas reforça o baixo *status* dessas crianças. Esse tipo de educação não constitui um empreendimento intelectual; procura-se manter o corpo dessas crianças sob controle, mantê-las quietas na sua carteira sem fazer perguntas, não criticando o sistema e apenas fazendo o que se ordena.” (*ibid.*:2).

Pelas razões formuladas por Ladson-Billings, torna-se imprescindível normalizar a discussão da questão racial em estudos sobre o multiculturalismo na educação, a par de outros factores de desigualdade, como sejam a condição sociocultural e étnica do sujeito-cidadão.

A intercepção da condição racial com a educação lança para o debate multicultural as relações raciais no espaço escolar, sendo um dos questionamentos centrais a discussão da diversidade cultural, saber se a escola tem exercido o seu papel social na preservação da condição cultural dos alunos como condição de promoção da equidade entre os seus beneficiários.

²⁴ Graça Ladson-Billings, em entrevista concedida a Luís A. Gandin, Júlio E. Dinis-Pereira e Álvaro M. Hypolito, em 2001, na Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos.

Ladson-Billings defende o conceito de *pedagogia culturalmente relevante* assente sob três vértices: o desempenho escolar, a competência cultural e a consciência sociopolítica.

Em conformidade, para dar sentido e qualidade ao que é aprendido, o desempenho escolar

“não se limita a inculcar informações nas crianças. Ela ajuda as crianças a desenvolverem uma análise crítica a respeito do que estão aprendendo, levantando questões do tipo: Mas porque é desse jeito? Ensina as crianças a tomarem as rédeas de seu próprio aprendizado, a irem atrás do tipo de coisas que acham importantes.” (*ibid.*:3).

Sobre a *competência cultural*, pretende que “as crianças percebam quem elas são, de onde vêm e porque estas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem” (*ibid.*:3). Visa ajudá-las a perceber que tanto podem participar nas actividades da sua comunidade étnicacultural como podem frequentar a escola e serem bons alunos, uma condição que não poderá significar a eliminação de outra, pois por exemplo, no caso da comunidade negra americana esta sempre lutou para a preservação cultural e, a par disso, também lutou pelo seu acesso à educação. A noção de competência cultura permite a síntese entre estas duas facetas da sua cultura.

A *consciência sociopolítica*, na perspectiva defendida aproxima a autora do pensamento de Freire. Traduz-se numa forma de fazer os indivíduos das minorias étnicas entenderem que os estudos que fazem na escola e o que aí aprendem têm um objectivo social maior.

“Este aprendizado deveria estender-se além da sala de aula deveria prepará-los para perguntar: ‘Por que existem esses padrões de desempenho escolar?’, ‘Porque as crianças falam uma linguagem diferente parecem nunca ter acesso às classes avançadas de matemática?’, ‘Por que tantas crianças e adolescentes de cor abandonam a escola?’. Este é o tipo de pergunta que a consciência sociopolítica ajuda a fazer” (*ibid.*:3).

Isto para que as crianças e os adolescentes não se detenham a olhar apenas para o próprio desempenho escolar, mas também para o desempenho dos outros e para as condições que lhes são proporcionadas para atingirem ou não um desempenho desejável.

Neste espaço educativo, é comum operarem-se situações de exclusão simbólica pela via da disseminação do preconceito através da linguagem, que comprometem a integridade das relações, especialmente entre pares, e que fazem surgir nas vivências escolares caricaturizações que recaem sobre as crianças e adolescentes provenientes dos grupos numericamente minoritário. No território português, afecta particularmente aqueles que pertencem às etnias negras e ciganas.

A Escola, enquanto espaço de convergência de sensibilidades e manifestações de práticas sociais, evidencia-se como local privilegiado de revelações racistas e racialistas, se nela não se desenvolverem acções educativas de combate a tais práticas. Estas acções formativas devem promover a cidadania democrática em direitos e deveres, em práticas e atitudes positivas em relação ao “outro”

culturalmente minoritário.

Sobre as características do racismo no contexto educativo, Cardoso (1996) afirma que estas podem revelar-se em racismos pessoal e institucional, nas suas formas visível ou oculta. A nível pessoal podem ser expressas abertamente ou sentidas pelo indivíduo de forma consciente ou inconsciente, independentemente do estatuto que o indivíduo assume na comunidade escolar, uma vez que as interações escolares ocultam situações discriminatórias baseadas em preconceitos raciais, como por exemplo, a crença de que os alunos de certas minorias étnicas tem inteligência inferior e, conseqüentemente, é de se esperar fracos resultados de aprendizagens, contribuindo para isso a sua cultura. Banks (1991) explica esta forma de manifestação de racismo caracterizando-o como sendo o modelo de privação cultural.

Na óptica de Cardoso (1996), assim se explica que sobre estas crianças e jovens se depositem baixas expectativas em matéria de educação escolarizada contribuindo para:

- Baixas expectativas dos professores, ordinariamente promotoras do insucesso em alunos pertencentes a minorias étnicas; acções discriminatórias desfavoráveis, geralmente inconscientes, em relação a estes alunos no que toca às práticas de avaliação, de tratamento inferior, menor atenção, falta de estímulo e apoio pessoal por parte dos professores; acções ou omissões sem ter em conta a auto-estima, o auto-conceito e a auto-confiança desses alunos, afectando a sua motivação pela instituição escolar e fragilizando o interesse pela sua frequência.
- A instituição escolar e os agentes educativos a funcionarem em modos discriminatórios; currículos na sua generalidade monoculturais completamente omissos à presença de culturais que não a dominante e as inadequações em forma e conteúdo dos programas; o défice da formação de professores em questões que valorizem uma intervenção pedagógica superior numa sala de aula multicultural, agravado pela apatia dos professores que pouco aproveitamento dão à margem de intervenção que lhes é permitida pelo currículo ou pelas suas omissões e indefinições e que bem poderia servir para o reforço dos conteúdos no sentido em discussão.
- As instâncias de decisão curricular, onde prescritores exercem a sua função introduzindo a discriminação ao mais alto nível, ao não contemplar a realidade multicultural da sociedade e, por inerência na escola, seja pela inadequação da legislação, seja pela omissão das minorias étnicas nesses textos legais e nos currículos que se desejam multiculturais, seja pela falta de

recursos, estado físico e condições de funcionamento da instituição escolar onde a presença de alunos nas minorias étnicas é substancial.

Para Silva (2000), torna-se importante estabelecer um vínculo entre identidade e poder para que “raça” e etnia ganhem expressão na teoria curricular, pois o que tem acontecido é as narrativas curriculares celebrarem os mitos da origem nacional e afirmarem a primazia das identidades dominantes, tratando as identidades dominadas como exóticas e folclóricas.

Esta atitude é facilmente percebida em estratégias de educação multicultural nas práticas escolares portuguesas. Isto porque, para certas escolas e professores, a educação multicultural resume-se a iniciativas de promoção, por exemplo, do dia desta ou daquela cultura para que as crianças e jovens das minorias apresentem danças, trajes ou pratos típicos das suas culturas, revelando-se numa educação cultural folclórica, quando a intervenção requer uma estratégia de reconhecimento cultural, cultivo e partilha.

De acordo com Silva, torna-se num imperativo desconstruir o texto racial do currículo e reflectir sobre como questionar as narrativas hegemónicas de identidade que constituem o currículo. Com efeito, numa perspectiva crítica pretende-se que seja introduzido no currículo, devidamente adaptadas, estratégias de desconstrução destas narrativas e as das identidades nacionais étnicas produzidas pelos teóricos pós estruturalistas e dos estudos pós coloniais e, pois só assim se poderá falar de um currículo multicultural. Desta forma, o currículo poderia tratar a diferença como uma questão histórica e política podendo proporcionar o questionamento da diferença e a diversidade. Mais alega que um currículo assente nas teorias sociais que questionam a construção social da “raça” e da etnia também evitaria tratar o problema do racismo de forma simplista.

1.2.5. O modelo interculturalista

Se o termo multicultural refere a presença de duas ou mais culturas numa sociedade, a palavra intercultural é empregue para designar a acção e a comunicação. Entende-se comunicação entre indivíduos, entre grupos e entre instituições pertencentes ou precedentes de culturas diferentes (Ferrán, 1992).

Assim, o modelo interculturalista integra e valoriza as diferentes culturas permitindo simultaneamente a sua afirmação e o relacionamento com outras culturas. Os seus defensores têm vindo a desenvolver o conceito de interculturalismo com certa elasticidade, indo da aceitação da dignidade das culturas, mas não as tendo em igualdade como ponto partida, mas em igualdade como

ponto de chegada, após transformações em valores e património, ao interculturalismo que assume esta igualdade como ponto de partida para o intercâmbio cultural, mesmo tendo em conta as carências e limitações que possam surgir desse contacto (Soriano, 2004).

O interculturalismo, conforme é percebido por Soriano (2004), manifesta-se em dois sentidos: o sentido ético, segundo o qual as culturas têm igual valor no intercâmbio cultural e, por isso, participam de forma igual; o sentido sociológico que admite a presença e a coexistência num plano de igualdade de todas as culturas no contacto entre si, na procura de pontos comuns, crenças e comportamentos.

O interculturalismo que aqui valorizamos tem o significado da convivência activa entre diferentes grupos culturais com o sentido da valorização da diferença como factor de crescimento através do diálogo entre as culturas. Por isso, subscrevemos a posição de Peres (2000:49), para quem o modelo permite

“construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Nesse sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade. É através do aqui e do agora que conhecemos o que é perfeitamente idêntico, mas também o que é diverso e plural.”

Interculturalismo em educação deve significar a convivência de indivíduos de diferentes origens étnicas linguísticas e valores e crenças, num mesmo espaço, sendo que na sua convivência domine, não só, o respeito pelas diferenças, a igualdade e a tolerância, mas também o exercício da interacção cultural. Para tal, torna-se num imperativo promover uma revisão crítica dos valores educativos, na medida em que se possa edificar uma sociedade aberta e receptiva na defesa dos princípios e valores humanos globais, pelo reconhecimento da essência do Ser dos pontos de vista ético e moral, ou mesmo em cumprimento das determinações das Nações Unidas sobre os direitos humanos.

Porquanto, na actualidade, a educação deve “(...) assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um factor positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos” (Delors, 1997:52). E, “(...) a educação intercultural está relacionada com a busca e a criação de contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus conceitos sociais e culturais” (Fleuri, 1998: 2).

1.3. Cultura, relativismo cultural e multiculturalismo em educação

No sentido tradicional, cultura é entendida como o conjunto de crenças, motivações, sistemas de valores instrumentos, técnicas, instituições, atitudes, comuns a um grupo humano e transmitidos de

geração em geração. Esta definição de cultura traduz “uma concepção estática de cultura com sentido nas raras sociedades ainda distantes e isoladas do processo crescente de globalização das relações entre os povos” (Cardoso, 1996:15).

Mas enquanto realidade dinâmica, na sociedade cada vez mais globalizada em que hoje vivemos, onde é significativo o contributo de cada cultura para o desenvolvimento cultural universal, o termo cultura ganha novo significado. Torna-se mais eclético podendo aproxima-se do que poderemos definir como “(...) uma elaboração colectiva, em transformação constante, em mudanças das sociedades e dos indivíduos. Este conceito de cultura apoia-se nos princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem na sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem determinismos baseados na tradição e na autoridade (*ibid.*).

Nas duas acepções de cultura subjazem duas formas de olhar a identidade cultural do *outro* diferente. Em concordância com o autor, a primeira subscreve o *etnocentrismo* que se caracteriza pela produção de juízos de valor sobre a cultura do outro, com base nos pressupostos culturais daquele que avalia, a segunda o *relativismo cultural* que advoga uma perspectiva diferente, segundo a qual a cultura de um indivíduo ou grupo humano deve ser considerada de acordo com padrões culturais próprios e não por critérios baseados em critérios exteriores a essa cultura.

O argumento que dá força ao relativismo cultural assenta nos pressupostos de que cada cultura tem especificidades próprias resultantes de factores sócio-históricos que definem a identidade dos seus detentores. Não é admissível a ideia da existência de culturas superiores e inferiores. O conhecimento real do todo ou de elementos de cada cultura só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprios, sem a imposição de, ou a comparação com padrões de julgamento externos (*ibid.*).

Os elementos defendidos pelo relativismo cultural sugerem uma leitura da cultura de um grupo humano com base em factores e valores próprios não se permitindo uma valorização baseada em elementos exteriores a essa cultura, sob pena de se produzir uma interpretação enviesada e comprometida com padrões culturais daquele que sobre ela produz alguma apreciação.

Mesmo em se tratando se uma de perspectiva de foro humanístico, este enfoque revela-se reducionista numa sociedade multicultural e pluralista por não valorizar as interações e intercepções culturais entre os diferentes grupos, pondo em causa a essência da sociedade global e da educação multicultural, onde é importante valorizar estes aspectos para a igualdade de ser, em justiça e relacionamento inter e intracultural.

No quadro da educação multicultural impõe-se “proporcionar iguais oportunidades de sucesso escolar através de currícula, processos e políticas educativas que reflectissem com igual ênfase e consideração os elementos das culturas representadas na escola e na sociedade” (Cardoso, 2005:2), Efectivamente, para que no exercício prático da cidadania se promova a justiça social em educação, em respeito aos compromissos assumidos pelas Nações Unidas sobre a protecção e valorização do cidadão.

2. Direitos humanos, multiculturalismo e justiça em educação

Em 1948, é proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* pela qual, “ toda a pessoa tem todos os direitos e liberdades proclamados nesta Declaração, sem distinção de “raça”, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição económica, nascimento ou qualquer outra condição” (artigo 2, ponto 1).

A declaração afirma o reconhecimento pelas nações de uma série de valores visando dignificar a vida humana. No seu conjunto são o garante da liberdade, da autonomia, da responsabilidade, da obediência aos valores, da participação activa e livre, da tolerância, da solidariedade, do sentido da generosidade, da disponibilidade para assumir ideias e valores alheios, da coragem cívica para defender as suas convicções, do espírito de abertura para o diálogo, da justiça e da paz no mundo pelo reconhecimento da dignidade e da inalienável igualdade de direitos a todos os membros da família humana.

O direito à educação enquadra-se nesse conjunto de direitos e deveres, nos termos que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito à educação elementar e fundamental. A educação elementar será obrigatória” (artigo 26, ponto 1); e “a educação terá por objecto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e as liberdade fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos e promoverá o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (artigo 26, ponto 2).

Na Declaração, a ONU compromete-se na luta pela educação como um direito de toda a criança, com o sentido do seu estabelecimento como o direito universal à educação. No 7º. princípio desta declaração, determina-se que “a criança tem direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Será dada à criança uma educação que favoreça a sua

cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões e o seu juízo individual, seu senso de responsabilidade moral e social, e chegar a ser membro útil da sociedade.”

Com este feito, a ONU abre o “caminho para uma maior igualdade entre os seres humanos encontrada no fenómeno da escolarização uma ferramenta importante” (Gimeno, 2001:18), criando a oportunidade a todos de acesso à educação, assim como, “ a possibilidade de permanecer recebendo-a com um nível de qualidade semelhante para todos” (*ibid*:19).

Rúbio (1997) analisa as virtualidades da Declaração dos Direitos Humanos na contemplação de exigências morais da pessoa humana e refere que estas estão presentes, sendo *pré-sociais* (por serem próprios e inerentes à dignidade humana independentemente de qualquer modelo de sociedade); têm a pretensão da *universalidade* (porque tem como sujeito activo o homem, sendo a natureza humana o seu princípio fundador); são *direitos prioritários ou fundamentais* (a serem respeitados pela sociedade em relação a cada pessoa, com base jurídica, sentido da justiça e das necessidades humanas); são *direitos inalienáveis* (porquanto o seu portador não pode aliená-los sob pena de contradizer a sua própria condição racional e a dignidade humana); requerem *exigências racionais éticas* (saber ser; para gozar de protecção e garantia como estruturas básicas do ordenamento jurídico).

Nestes direitos humanos o autor distingue três gerações: a primeira, de natureza política, enfoca os valores relacionados com o direito à liberdade; a segunda, de natureza económica, social e cultural, recai sobre a igualdade; e a terceira, de natureza ecológica, toca a solidariedade. Todas elas são importantes e indissociáveis. Sobre os valores morais e éticos, Rúbio (1997) indica tratar o seu conteúdo de um *código de conduta internacional* sobre os valores que orientam os direitos humanos acima da diversidade política das sociedades a que serve, determinando uma *ética mínima* em educação e uma *moral civil baseada* no consenso dos princípios que norteiam a vivência colectiva.

Pela Declaração Universal sobre a diversidade cultural, assinada a 2 de Novembro de 2001, as Nações Unidas, através Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), reafirmavam a sua determinação pelo diálogo intercultural como forma de manutenção da paz entre as nações. Assim, a diversidade cultural passa à condição de património comum da humanidade, devendo-se lutar para a sua defesa “como imperativo ético inseparável do respeito à dignidade humana”.

Entendido como um tesouro a preservar, a diversidade cultural revela-se num património dinâmico de que depende o futuro da humanidade. Por isso, propõe-se combater “toda forma de segregação e o fundamentalismo, que, em nome das diferenças culturais, as sacralize, desvirtuando

assim a mensagem da Declaração Universal dos Direitos do Humanos” (UNESCO.Br.)²⁵ .

Da declaração retirámos algumas passagens que permitem perceber a essência, os termos e as pretensões das Nações Unidas sobre a diversidade cultural:

“(…) torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz, (*ibid.* 2). “A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico_ inclusive em formato digital_ e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural. (*ibid.* 3), (...) cada indivíduo deve reconhecer não apenas a alteridade em todas as suas formas mas também, o carácter plural da sua própria identidade dentro de sociedades igualmente plurais. Somente dessa forma é possível conservar a diversidade cultural em sua dupla dimensão de processo evolutivo e fonte de expressão, criação e inovação. Assim, fica superado o debate entre os países que desejam defender os bens e serviços culturais ‘que, por serem portadores de identidade, valores e sentido, não devem ser considerados mercadoria ou bens de consumo como os demais’ (*ibid.* 3-4).

Em síntese, pelas declarações sobre os direitos humanos e sobre a diversidade cultural, as Nações Unidas procuram normalizar regras de conduta humanitárias nos planos político, social e cultural, baseadas no estabelecimento de condições de promoção da igualdade entre os seres humanos, por meio de uma convivência pacífica, activa e utilitária onde são imperativos a paz, o desenvolvimento humano pela partilhar de conteúdos e significados através da dinamização de redes de comunicação multi e intercultural. Neste contexto, a educação para uma cidadania local e global torna-se num direito, dever e obrigação e impõe-se como uma ferramenta importante ao serviço da comunidade humana.

3. Multiculturalismo, democracia cultural e cidadania em educação

Pelo que temos vindo a discutir neste capítulo, há que (re)inventar a educação. Sem dúvida, essa reinvenção apresenta como desafios centrais as questões de cidadania, da democracia e do multiculturalismo, que habitam as mais recentes discussões sobre reformas educativas, principalmente nos meios académicos e na prática da educação comparada e internacional, pois que “disfarçadas sob roupagens diferentes, as questões sobre a cidadania, as conexões entre educação e democracia, ou sobre o problema do multiculturalismo, afectam a maior parte das decisões que enfrentamos ao lidar com os desafios da educação contemporânea” (Torres, 1997:63).

Segundo Torres, as teorias sobre cidadania, democracia e multiculturalismo ocupam espaços próprios nestas discussões, porquanto as primeiras, incidem sobre as relações entre cidadãos-Estado e

²⁵ Versão brasileira, distribuída pelo Alto Comissariado para a Emigração e Minorias Étnicas. Lisboa.

cidadãos entre si; as segundas, discutem as conexões entre as formas estabelecidas (ocultas ou explícitas) do poder social com o político e a interacção entre sistemas de reprodução e participação democrática com a administração política de governação pública e os sistemas dos partidos políticos; as terceiras, apresentam-se em resposta à constituição do sujeito pedagógico nas escolas ou à interacção entre o sujeito pedagógico e o sujeito político nas sociedades democráticas e, também, à forma de reconhecer as complexas identidades na educação e na cultura (*ibid.*). De acordo com o autor, em conjunto as diversas teorias procuram atribuir significado ao conceito de cidadão democrático, sujeito político multicultural e interpretar energeticamente os termos e as possibilidades das formas de:

- Sociabilidade, capaz de proporcionar habilidades que permitam os indivíduos trabalhar com outros indivíduos (naturalmente todos diferentes entre si);
- Participação do processo político de promoção do bem público e da responsabilidade social;
- Aumento da propensão dos indivíduos de exercitarem a auto-restricção e a responsabilização pessoal nas suas demandas económicas e escolhas pessoais que afectem a saúde e a prosperidade da sociedade e do meio ambiente.

Torres (1997) chama a atenção para os dilemas da cidadania numa sociedade democrática multicultural e diversa que, com base nas teorias ocidentais, foram desenvolvidas

“(...) por brancos, heterossexuais do sexo masculino, que identificava uma cidadania homogénea através do processo de exclusão sistemática em vez de inclusão social. Isto é, mulheres, grupos sociais identificáveis (por exemplos, judeus, ciganos, pessoas da classe trabalhadora e membros de grupos étnicos e raciais específicos...) foram em princípio excluídos da definição de cidadãos em numerosas sociedades” (*ibid.*: 65-66).

Assim se justifica que estes construtores de conceitos assentes em pressupostos capitalistas, machistas e racistas, com a sua ideologia tenham influenciado, entre outras matérias, a naturalização de representações reducionista de democracia, multiculturalismo, educação multicultural e cidadania democrática e cultural sob preceitos etnocentristas, em conformidade com a cultura da branquicidade.

Convém alertar para o facto de que não se podem estudar os conceitos referidos de forma isolada, sob o risco de se desenvolver uma visão parcelar e errónea do seu significado social e político nas sociedades, pois o processo de globalização em curso, entre outras coisas, acarreta redes de comunicação nacionais e internacionais, visando a satisfação de interesses pessoais, comunitários e humanitários. No interior destas redes encontram-se implicadas tanto as culturas na sua diversidade, como as relações hegemónicas e a procura de exercício do direito da cidadania democrática em condições de alteridade, e não se pode ignorar a situação de dominação que existe entre as culturas na

actualidade, se se quiser combater os factores de bloqueio à democracia cultural²⁶.

Assim como afirma Touraine (1998:262), “(...) não há democracia sem o reconhecimento da diversidade entre as culturas e das relações de dominação que existem entre elas. Estes dois elementos são importantes, um como o outro: é necessário reconhecer a diversidade das culturas mas também a existência de dominação cultural”, logo, seria um erro concebê-los de forma separada. Por isso, o autor afirma que tal procedimento poderá conduzir a uma concepção deformada do multiculturalismo, podendo estes factores funcionarem em direcção oposta a que seria desejável. Dito de outra forma,

“a luta pela libertação das minorias culturais pode levar à sua comunitarização, isto é, à sua subordinação a um poder político autoritário. Inversamente, o reconhecimento da diversidade pode levar a uma auto-segregação: cada uma das culturas fecha-se então num território e considera como uma agressão qualquer tentativa de comunicação vinda do exterior” (Touraine, 1998:262).

Assim, recomenda que se associe a libertação cultural à procura de uma comunicação cultural, que pressuponha, simultaneamente, a aceitação da diversidade e o recurso ao princípio de unidade que denomina de recomposição do mundo. Esta recomposição, está “carregada de libertação cultural, dado que propõe a reinterpretação daquilo que foi afastado ou reprimido pela protomodernização” (*ibid*: 262). Com efeito, para edificar uma sociedade multicultural é necessário “combinar um movimento libertador, sempre carregado de recusa, com o reconhecimento do outro e do pluralismo (*ibid*:163).

Uma sociedade multi e intercultural, elaborada num quadro do pluralismo e da democracia cultural, deve ultrapassar as barreiras existentes na comunicação multicultural, por forma a dissolver a hierarquia intencional e simbólica entre culturas em contacto e estabelecer a alteridade pela via da naturalização de uma comunicação intercultural não contaminada por aquelas relações que têm presidido o encontro entre grupos majoritários e minoritários, de modo que, a riqueza cultural, que derivada deste contacto, não fique comprometida pela interferência das representações histórico-simbólicas omnipresentes, baseadas nos pressupostos e códigos preestabelecidos pela cultura dominante.

Uma educação democrática e cultural implica que tanto a educação como a cidadania ambicionem a formação do cidadão democrático em direitos deveres e práticas. Nos tempos que correm, o exercício da democracia passa por valorizar da diversidade cultural como uma condição

²⁶ **Democracia cultural** - pode ser interpretado por “projecto político que, partindo da diversidade cultural, procura dar a cada indivíduo e grupo as possibilidades e meios necessários para promover a sua cultura naquilo que ela tem de essencial para cada um”. Trata-se de um conceito que teve a sua origem nos “ movimentos de ressurgimento das culturas minoritárias regionais e nacionais de alguns países, sobretudo europeus, que viveram um o processo unificador e centralizador, contrário ao direito à identidade (...) introduzindo o conceito de cidadania cultural relativamente ao conceito de cidadania política (direito de voto e delegação de poder) e de cidadania social (direitos sociais)” (Casa-Nova, 2002:39).

humana, como um património da humanidade, entre outros motivos, em resposta aos desafios da globalização includente, num quadro em que estão implicados os níveis de desenvolvimento da cultura tecnológica que, na prática, têm vindo a constituir motivo para a depreciação cultural das minorias ou de comunidades culturais.

Os poucos recursos económicos têm vindo a obstaculizar o acesso aos meios da cultura tecnológica e isso tem servido de pretexto para tal depreciação. Geralmente, este *handicap* tem vindo a proporcionar relações de subalternidade das minorias nos contextos de acolhimento. Boa parte destas minorias resulta do fenómeno da emigração, quase sempre por motivos económicos. Ora, as condições de acolhimento a que são brindados têm sido precárias, remetendo estes grupos humanos para situações económicas deprimidas. Este facto tem proporcionado, mais ainda, a subjugação cultural. Isto porque na condição de emigrante, estes grupos minoritários só conseguem a integração pela via de assimilação cultural. A proposta do país de acolhimento está implicitamente fundamentada por expedientes da integração pela via da aculturação.

Sendo assim, as culturas das minorias, tradicionalmente, têm vindo a ser ignoradas nesse processo, conduzindo, deste modo, à perpetuação de sistemas onde a democracia é um privilégio da cultura dominante, ficando excluídos todos aqueles que dela não fazem parte.

Segundo Touraine (1998:263), “ A democracia cultural luta, por um lado, para permitir a utilização das técnicas e dos meios de comunicação pelo maior número possível de culturas, por outro, para estabelecer a autonomia das culturas que só podem ser criadoras se forem o produto de uma colectividade real”. Alerta para a possibilidade destes dois aspectos poderem opor-se um ao outro. No caso de haver enviesamento, o primeiro aspecto pode conduzir ao “triumfo da cultura de massas e dos seus senhores, que têm a capacidade de reinterpretar as obras de todas as culturas passadas” (*ibid*), o segundo pode conduzir a um nacionalismo cultural intolerante.

A esta questão se poderá comparar, segundo o autor, o que acontece “entre o liberalismo económico e o proteccionismo corporativista que protege os interesses adquiridos susceptíveis de se transformarem em privilégios” (*ibid*: 263). Para contrariar este possível desfecho, as técnicas de comunicação de que hoje somos beneficiados, permitem que a sua aprendizagem e usufruto aconteça acima das questões de ordem cultural, minimizando, deste modo, a possibilidade de subversão.

Com efeito, “a educação como problema fundamental da espécie humana emerge (...) da relação entre o homem e a cultura” (Peres, 2000:42), signifique quer a essência cultural do indivíduo, quer a cultura enquanto bem universal, ou ainda, a intercepção destas duas dimensões da cultura conseguida por meios tecnológicos ou da interacção entre indivíduos pertencentes a grupos de origens

eticoculturais diferentes. Assim, entendemos que a democracia cultural só pode ser efectivada através da educação enquanto sector privilegiado de inculcação de valores, aqui com o sentido positivo da realização da educação multicultural para a prática da democracia plural.

A educação multicultural

“significa um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, da escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressam a diversidade de culturas e estilos de vida” (Carrington & Short, 1989:12).

Através da educação multicultural, pretende-se desenvolver programas e práticas com o objectivo de permitir que, por um lado, haja melhoria de desempenho académico dos alunos pertencentes às minorias etnicoculturais e, por outro, os alunos do grupo maioritário possam aceder a um melhor conhecimento sobre as culturas e vivências dos grupos minoritários visando, por essa via, conseguir tolerância e convivência, pela via da aceitação de uns e outros (Banks, 1991)

A educação multicultural apesar de sugerir uma realidade de grande abrangência, não resolve, por si só, os problemas de aproximação e do diálogo entre culturas. Ela precisa de ter carácter intercultural para que esta dimensão se efective através das redes de comunicações que se realizam no seu interior, onde uns e outros se influenciam, provocando o crescimento cultural dos grupos em presença, pois

“(…) quem diz intercultural diz dando todo o seu sentido ao prefixo ‘inter’: interacção, mudança, abertura, reciprocidade, solidariedade objectiva. E, di-lo também dando o seu sentido pleno ao termo cultura: reconhecimento dos valores, dos modos de vida, das suas representações simbólicas às quais se referem os seres humanos, indivíduos ou sociedades, nas suas relações com os outros e na sua apreensão do mundo” (Rey, 1984:13).

Cardoso (1996) afirma que autores como Troyna e Carrington (1989) defendem que a educação multicultural assente apenas nas práticas baseadas em currículos que expressem a diversidade cultural e os estilos de vida são insuficientes para fomentar uma autêntica educação para a igualdade porque falta-lhes a dimensão de educação anti-racista, isto é, o “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe cujo objectivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais” (*ibid*:9). E justifica que “para que as práticas educativas em contextos étnica e socialmente heterogéneo prossigam uma real igualdade de oportunidade terão que manter indissociáveis as vertentes de anti-racismo e de multiculturalidade” (*ibid*: 9).

Enquanto realidade no contexto sala de aula, o autor entende que a educação multicultural proporciona a realização de uma política anti-racista que permite partilhar, combater o preconceito

e a discriminação, e proporcionar o respeito pela diferença entre culturas, através de estratégias dinamizadas pelos professores. Como é evidente, e o autor a isso se refere, se atendermos apenas a este contexto, a realização da educação multicultural estará comprometida, pois são imperativos o envolvimento de actores educativos situados em outros níveis do processo de desenvolvimento curricular e a adequação de instâncias de poder ao projecto socioeducativo multicultural.

Cardoso (1996) defende que a implementação da educação multicultural só se concretiza se forem, também, envolvidos outros actores educativos exteriores à sala de aula, num processo progressivo de mudanças abrangendo toda a educação básica e todos os alunos. Em síntese, uma educação que:

- Recusa e combate o racismo e outras formas de discriminação na escola e na sociedade.
- Aceita, defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades.
- Ajusta nos currículos conteúdos, estratégias de ensino, interacções professor-aluno de modo a proporcionar a todos os alunos a igualdade de circunstâncias educativas.
- Implica a escola no funcionamento como um todo nas suas dimensões organização administrativa e pedagógica para que espelhe e acolhe os seus alunos na sua diversidade.
- Incentiva a relação escola-família no sentido do diálogo, da participação e da co-responsabilização;
- Compromete o sistema a funcionar segundo os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, promovendo reflexão e acção que permita aos futuros cidadãos participar nas mudanças sociais em níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades.

Na complementaridade, Candau (1998) citado por Ferri (2002:459) apresenta o que considera serem os pressupostos sobre os quais pousa uma efectiva educação multicultural, a saber:

- A compreensão da educação como prática social em relação com diferentes dinâmicas presentes na sociedade, a articulação entre políticas educativas, práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais com a construção da igualdade e da democracia.
- A influência e envolvimento de todas as dimensões do processo educativo e seus actores, não reduzindo a educação multicultural crítica a algumas situações ou actividades específicas;

- O questionamento das acções pedagógicas e nas políticas públicas, bem como na selecção de conteúdos o etnocentrismo presente ou implicitamente.
- O trabalho sobre os ritos, símbolos e imagens presentes no dia a dia da escola, atingindo não somente o currículo explícito mas o currículo oculto e as relações entre os diversos agentes do processo educativo.

Resumidamente, a democracia cultural pode constituir-se no meio de promoção da prática e cultivo da diversidade cultural humana, proporcionando a naturalização da diferença como potencialidade do desenvolvimento civilizacional. Neste processo, à educação é reservado um lugar cimeiro em atenção às funções sociais, políticas e culturais que envolve, constituindo-se no campo privilegiado de resignificação da interacção cultural e da mudança das mentalidades.

4. A educação multi e intercultural na Europa comunitária

A União Europeia (EU) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) têm vindo a integrar discursos sobre a educação com o sentido da observância da multiculturalidade cultural. Isso, particularmente a partir de meados dos anos 1980, considerando os impactos negativos que a educação tradicional, assente numa dimensão etnocêntrica, tem vindo a registar, nos processos educativos das crianças imigrantes, bem como as repercussões do seu insucesso nos resultados educativos globais, entre outras razões, acreditando-se na existência de défices culturais de que estas crianças seriam portadoras.

Tais questões da cultura e educação, na Europa Comunitária, situam-se no Conselho da Europa, onde têm sido discutidas no Conselho de Cooperação Cultural (CDCC) em que, para além desses organismos, participa também a UNESCO. Estes organismos estão vocacionados para o envolvimento das questões da cultura e da educação nas directrizes das políticas europeias, concretamente a contemplação das determinações sobre os direitos humanos que constam da Carta das Nações Unidas, num processo onde a globalização manifesta-se do global para se atingir mudanças locais, que, no contexto global, adquirem importância no aditamento das tendências e entendimentos da cultura e da educação, sabendo que neste espaço se encontram inseridos países com grandes tradições educativas e curriculares, em parte integradas nos discursos da constelação de autores apresentada no capítulo II.

Esta interpretação, encontra a sua fundamentação em Leite (2002:337), segundo a qual

“na origem da OCDE, fundada em 1961, não figurava papéis relacionados com a educação escolar. No entanto, a ideia de que o acesso de todos os grupos culturais e sociais à formação permitiria uma participação mais plena na vida económica impôs um investimento no domínio da educação. Nos anos 70, e seguindo a tendência geral das sociedades ocidentais, a OCDE começou a dar atenção também aos aspectos de desigualdade perante a educação. E nos anos 80 dirigiu o seu interesse particularmente à situação das crianças filhas de migrantes, acompanhando o movimento que ocorreu um pouco por todo o mundo e orientando-se pela ideia de que ‘a evolução económica e social tornou-se ainda mais indispensável uma verdadeira resposta do ensino’ (1985)²⁷, pelo que a ‘reforma do ensino (seria) um importante instrumento, até mesmo, por vezes, o mais importante, do progresso económico e social’ (1990)²⁸”.

Sobre esse facto, Leite (2002:338) afirma que é no estudo realizado pela OCDE, em 1985²⁹, que se começa a dar relevância aos processos de escolarização dos filhos dos imigrantes no espaço europeu, nos termos em que,

“Constata-se que a escolaridade da grande maioria dos jovens migrantes é curta...as desigualdades entre os alunos nacionais e estrangeiros no sistema escolar não só subsistem como correm o risco de aumentar. Os filhos de imigrados, como os filhos de grande número de minorias culturais, noutros países da OCDE, apresentam as características habituais do insucesso escolar. Muitos deles acumulam os atrasos e alguns não estão escolarizados”

E, na continuidade desta discussão, esclarece Leite que no relatório da OCDE, de 1999, sobre a reforma dos programas escolares, recomenda-se ter em atenção uma complexidade de situações tais como, as que recaiam sobre os professores e a organização escolar, as relações escola comunidade, valores sociais e estilos de vida que a influenciam. No entanto, não são assumidos como essenciais a protecção, o desenvolvimento e a valorização de aquisições de saberes que ultrapassem os níveis do instrumental (Leite 2002).

A defesa da educação multicultural, no espaço OCDE, tendo como alvo os filhos dos imigrantes e como pressuposto motivos económicos, é também uma conclusão de Verne (1987) citado por Leite. Da análise dos relatórios da OCDE e do ponto de vista deste autor, Leite (2002:339) conclui que,

“(...) subjacente às medidas educativas para a diversidade cultural, estiveram intenções de integrar populações estrangeiras em países onde procuravam oportunidades de trabalho. Simultaneamente, podemos depreender que a multiculturalidade e as especificidades dos imigrantes eram percebidas como um problema gerador de conflitos sociais. É uma conclusão semelhante à que chega a própria OCDE, em relatório de análise dos princípios políticos que matriciam os programas de educação face ao multiculturalismo, quando lhes aponta como objectivos: ‘neutralizar ou prevenir os conflitos culturais, melhorar a compreensão recíproca entre comunidades diferentes, conhecer melhor a cultura dos outros’ ”.

Assim, pode-se interpretar que a educação multicultural, nas determinações globais da OCDE, surge como uma forma de combate às diferenças culturais, que desequilibram o *status quo*, muito por influências dos factores da globalização que temos vindo a discutir e que inviabilizam o

²⁷ OCDE (1985), *in* tradução de 1988, p.15.

²⁸ OCDE (1985), *in* tradução de 1992, p.18.

²⁹ OCDE (1985), *in* tradução de 1988, pp. 81-82.

monoculturalismo eurocêntrico. Nos parâmetros apresentados, subscreve o multiculturalismo liberal, nos termos referencializados anteriormente, com a intenção do apaziguamento dos conflitos culturais.

Ferrán (1992) realizou uma série de estudos de caso sobre a realização da educação multicultural na OCDE, correspondendo cada caso a um país estudado. Observou as normas e os comportamentos da educação intercultural nas realidades educativas da França, Alemanha, Bélgica, Suécia, Holanda, Áustria, Luxemburgo e Bélgica. Por fim, confrontou os resultados, chegando às seguintes conclusões:

- Em *termos estruturais*, as primeiras medidas foram de integração de alunos estrangeiros em classes especiais para a aprendizagem da língua do país (cursos intensivos realizados com grupos em N.º. reduzido). Alguns destes países têm estabelecido normas específicas para estes cursos, podendo estar integrados ou não no horário escolar. Nos países mais avançados, ainda são proporcionadas sessões de aprendizagem sobre aspectos culturais dos países de origem dos estrangeiros, incluindo a aprendizagem e o aperfeiçoamento da sua língua materna (muitas vezes como disciplina optativa do secundário). Face ao exposto, parece existir maior preocupação por conseguir a integração através do domínio da língua e compreensão dos fenómenos culturais próprios do país de acolhimento, através do desenvolvimento e integração com as culturas de origem dos estrangeiros.
- Em *termos curriculares*, alguns países procuram introduzir nos *currícula* escolares o enfoque cultural. Mas apesar do reconhecimento legal parece existir um longo caminho a percorrer, porquanto esta realidade ou objectivo está longe de se afirmar como uma prática.
- Quanto aos *métodos de ensino e materiais pedagógicos*, os países mais avançados pensam ser importante adoptar os métodos a realidade multicultural, bem como elaborar manuais e fichas didácticas para abordar com qualidade esta temática. No entanto, não há uma preocupação em dar seguimento a esta determinação pelo uso destes manuais em contexto escolar. A título de exemplo, nos casos das disciplinas de geografia, história, arte, entre outros, continua-se a desenvolver uma perspectiva excessivamente “nacional” no sentido europeizante da questão ou, dito de outra forma, não há uma integração de culturas alheias ao continente europeu.
- Acerca da *formação de professores*, apesar da preocupação desses países em proporcionarem nas formações inicial e contínua, a capacitação de professores para actuar (na sala de aula ou na escola) em classes com presença de alunos de diferentes países, há um longo caminho a percorrer. Há que desenvolver maiores esforços nesse sentido.

Acrescenta-se a isso, as condições em que se produzem desigualdades que recaem sobre os professores estrangeiros.

- Sobre a *instituição escolar*, repara-se que em alguns desses países há uma certa apetência para abordar os problemas da integração social dos jovens estrangeiros ou de escendência estrangeira a partir de uma perspectiva mais global (económica, cultural, educativa, etc.). Neste caso, os esforços são no sentido de dotar as zonas mais marginais de maior rede de serviços sociais para responder a estes objectivos, procuram romper a ligação entre a migração e pobreza, baixo nível cultural e educativo, assim como, o desenraizamento social.

Face a estes resultados, subscrevemos a opinião do autor, que defende que a concepção interculturalista, em educação ou noutros campos, seja aceite, na maioria dos casos e, as suas preocupações estejam reflectidas na legislação em vigor nesses países. Mas o que é facto é que em matéria de resultados, a sua prática é manifestamente insignificante. Daí que o estado da arte em educação multi e intercultural na Europa denuncia marcos visíveis de desigualdade social, sobre certos grupos de emigrantes, entre outros, e exige uma intervenção global que vise, não só a educação, mas também as dimensões política, económica e social desses estados. Efectivamente, é preciso provocar mudanças substanciais nas sociedades, embora, nem sempre as de acolhimento estejam dispostas a aceitá-las e a promovê-las. No entanto, as mudanças na educação devem ser o primeiro passo para a mudança das mentalidades para a qual, mesmo que aconteça a longo prazo, a União Europeia disso não poderá ausentar-se.

Partindo da realidade da OCDE, contamos possuir elementos capazes de proporcionar a compreensão das tendências da educação multicultural em Portugal, através de uma análise focalizada no processo de democratização do ensino e da educação, guiados pela indagação sobre o espaço que ela vai ocupando, ao longo da sua evolução, norteadas pelas necessidades de efectivação da garantia dos direitos humanos, particularmente no sector educativo, com a naturalização do princípio da igualdade de oportunidades, como premissa de uma educação para todos os cidadãos.

CAPÍTULO II - TERRITÓRIO CURRICULAR: A OCORRÊNCIA DE CONTEXTOS E SIGNIFICADOS³⁰

(...) o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas, seus conhecimentos e identidades.

Connell (1997)

1. A emergência do currículo como território educativo

1. 1. Um território de múltiplas conotações

Os estudiosos do currículo têm vindo a observá-lo sob os diversos ângulos e posicionamentos que assume nos processos educativos. O resultado tem sido a produção de inúmeras interpretações do termo, que salientam uma pluralidade de abordagens e tomadas de posições, patenteando o carácter polissémico e, com isso, as ambiguidades interpretativas desta palavra.

Do ponto de vista de Ribeiro (1990:11) tais posições “(...) por vezes em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”. Huebner (1985:212), de igual modo, refere que o termo “(...) aponta para diversas, e, inclusive, paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas”.

Pacheco (2001), sobre este assunto, assume semelhante opinião. Neste sentido, reafirma a pluralidade do termo e discute os argumentos que compõem as diferentes acepções. Concentrando-se nos aspectos funcionais do currículo, estabelece um sistema de categorias, atribuindo significados ao currículo, a partir dos sentidos dados à sua utilização. E, resumidamente, defende que:

- No *sentido epistemológico*, fala-se de currículo para referir a noção de *currere*, de origem latina, que pode ser entendido como uma caminhada, trajectória ou espaço a percorrer, marcado por dois eixos fundamentais: um, como uma sequência ordenada, um plano de estudos; e outro, como noção de totalidade de estudos, entendido como um projecto de escolarização.
- Como *projecto global*, refere o currículo da educação formal que se rege por objectivos e finalidades predefinidos e concretos, sendo fundamentado através da prescrição curricular

³⁰ Este capítulo integrou, no essencial, o contributo sobre o currículo como campo especializado de conhecimento científico *in* Cardoso, S. M. (2003). *Reforma e/ou Inovação Curricular: Um Projecto de Ensino Básico Renovado para Cabo Verde*. Braga: U. Minho. (dissertação de mestrado, policopiado).

normativa de experiências educativas, na generalidade e, em particular, por experiências de aprendizagens.

- Enquanto *percurso de formação individual*, aludir ao conceito de currículo é remeter para o conceito de *curriculum vitae*, que perfila uma série de aprendizagens e de experiências educativas assimiladas pelo indivíduo, onde se incluem iniciativas de formação formais e informais, com objectivos e fins predeterminados.

Do ponto de vista conceptual, é impraticável qualquer pretensão em reunir todas as acepções do currículo numa única que abarque todas as valências do termo, devido à variedade de interpretações existentes. Por esta razão, para se abordar os sentidos e significados do currículo, torna-se imprescindível perceber as condições que proporcionaram a emergência das diferentes construções, primando-se por uma compreensão dos contextos histórico-geográficos das sociedades em que foram produzidos, dado que o currículo é, acima de tudo, uma construção cultural e histórica, como defende Goodson (2001).

Embora concorda com essa opinião, Pacheco (2001) procura identificar analogias entre as concepções e destaca duas perspectivas dominantes: uma que recai sobre a sua dimensão formal ou, *o currículo como plano de estudos* e, outra, sobre a dimensão informal ou, *o currículo como um conjunto de experiências educativas*.

Sustenta o autor que, no sentido em que se apresenta *o currículo como plano de estudos ou programa*, este corresponde ao aspecto formal e administrativo do currículo, apresentado como um plano de intenções prescritivas com fins e finalidades e como antecipação da realidade. Trata-se da organização do conteúdo a ensinar, através de um programa ou plano de estudo muito estruturado e orientado em função dos objectivos, conteúdos e actividades por disciplina, temas áreas de estudo, etc. Identifica na origem desta interpretação, atribuída à tradição francófona, autores como Tyler, Phenix, Taba, Johnson, Good, Belth, D`Hainaut.

Do entendimento do *currículo como um conjunto de experiências educativas*, refere que a perspectiva recai sobre a dimensão informal do termo, que reflecte a tradição anglo-saxónica e comporta a noção de currículo como o processo da aplicação do plano de intenções nos vários contextos de decisão (das estruturas centrais às escolares). Essa orientação dá lugar a abordagens do currículo como um todo organizado a partir de um programa que reage em função dos *inputs* que, no pensamento do autor, são decorrentes dos contextos “(...) em que ocorrem os saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001:16-17).

Para Bonboir (1992), tal definição contempla o que é ensinado em conteúdo e forma, os objectivos, os critérios da avaliação, a organização e a estrutura dos estudos, sua duração e graduação da progressão por anos ou por ciclos. Trata-se de uma intersecção de práticas diversas, funcionando como um sistema em que interagem uma pluralidade de sistemas e de um instrumento que reflecte as relações escola – sociedade, os interesses individuais e colectivos, políticos e ideológicos. Isso implica que, no processo da prescrição curricular, as decisões curriculares sejam construídas a partir do enquadramento das dimensões sociológica, psicológica, epistemológica e pedagógica, sendo que, conforme Alonso (1992)³¹:

“ _ *A fonte sociológica* refere-se à natureza da cultura e da sociedade que propõem diferentes exigências ao sistema educativo. O currículo, de acordo com estas exigências, deve contemplar as funções sociais da educação, tentando assegurar que os alunos se tornem membros activos e responsáveis da sociedade a que pertencem;
 – *A fonte psicológica* relaciona-se com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. O conhecimento acerca destes processos e da forma de os entender proporciona ao currículo um quadro imprescindível para as decisões educativas, de forma a orientar a intervenção pedagógica nos diferentes momentos do percurso escolar do aluno;
 – *A fonte epistemológica* baseia-se na natureza dos conhecimentos científicos que integram as correspondentes áreas do saber. Assim, a metodologia, a estrutura interna e o estado actual do conhecimento nas diferentes disciplinas, assim como as relações interdisciplinares entre elas, contribuem, de forma significativa na configuração e conteúdos curriculares;
 – Finalmente, *a fonte pedagógica* recolhe, tanto a fundamentação teórica sobre a educação, elaborada a partir da investigação educacional, como a experiência educativa adquirida na prática docente. Este contributo da teoria e da prática acumulada em diferentes experiências educativas tem de ser confrontada com a natureza dos contextos educativos acerca dos quais hoje existe um conhecimento significativo, fruto da observação e da investigação”.

Pelo que acabámos citar, o currículo pode ser percebido como um projecto global e contínuo, onde a noção de continuidade permite o desenvolvimento do projecto didáctico como uma estrutura que obedece a uma lógica estrutural coerente (Schwab, 1989; Stenhouse, 1984; Gimeno, 1988; Zabalza, 1987; Kemmis, 1986; Pacheco, 2001) e onde as situações do contexto assumem papel decisivo. Assim percebido, o currículo resulta num conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos alunos em contexto escolar, tornando-se na expressão dessa realidade, sendo, por isso, uma construção sociocultural, pois permite que sejam contempladas as situações de diversidade, quer sejam elas socioeconómicas, culturais, físicas, quer sejam elas psicológicas ou de género.

Com esse entendimento, Schwab (1985) identifica os lugares-comuns do currículo construído tendo por base os alunos, os professores, o meio e os conteúdos. Valoriza, por isso, a prática em detrimento da teoria, na análise das mudanças que se queiram introduzir no processo ensino-aprendizagem, alterando o menos possível a restante estrutura educativa.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Schwab e dos outros autores acima referidos,

³¹ Alonso, L. (1992). *Slides*. Instituto da Criança. Universidade do Minho (não publicados).

Stenhouse (1984) apresenta o currículo como uma prática, um processo de investigação que deve estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade, uma hipótese que necessita de ser comprovada e investigada, sustentando uma atitude crítica do professor, onde prevalece o conceito de professor prático reflexivo. Para este autor, o currículo é um texto produzido para resolver o problema de representação, sob quatro vertentes: o dos materiais escritos para os alunos, o das intenções e orientações programáticas para os professores, o da interacção verbal didáctica e o da interacção escolar.

Gimeno (1986; 1988) esclarece que o currículo pode ser visto tanto como um programa estruturado de conteúdos disciplinares, quanto como um conjunto das experiências que a escola provoca em benefício do aluno, pois o currículo é uma intersecção de práticas diversas, onde se destacam as práticas pedagógicas, as acções de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual e de avaliação, que absorvem as sinergias da acção pedagógica, em perspectivas histórica e sociopolítica, sujeitas a interesses sociais e políticos, individuais e colectivos.

Da concepção de Kemmis (1986:44), regista-se que o currículo deve ser uma construção estudada "(...) na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso", revelando a dependência do contexto em que se estrutura, das condicionantes e dos agentes responsáveis pela sua operacionalização.

Posicionada numa categoria mais ousada das concepções do currículo, Grundy (1987) completa as concepções anteriores, propondo a ruptura e a reinvenção processo de desenvolvimento curricular. Sustenta o significado do currículo como uma construção cultural e como um interesse emancipatório, que deve ser estudado em harmonia com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas múltiplas realizações. Propõe uma visão real do termo currículo que se fundamenta num modo de organizar um conjunto de práticas educacionais, instáveis em função das características e das necessidades educativas das sociedades. Questiona a interpretação do currículo como um conceito, declina a prescrição curricular e afirma que o currículo deve ser decidido pelo aluno, sendo que a este compete fazer opções sobre as suas aprendizagens, processo no qual os professores têm um papel decisivo.

A concepção de currículo defendida pela autora contraria totalmente o *modus operandi* estandardizado na orientação e construção do currículo, já que pretende a inversão do processo de desenvolvimento curricular de *top down* para *down up*, introduzindo a inversão da hierarquia das decisões por contextos e a ordem estabelecida. Esta orientação, sendo ideal, torna-se utópica, na

medida em que os sujeitos que pretende envolver, ou seja alunos e professores, não se encontram organizados de modo que sejam apresentadas propostas unânimes e que contemplem os múltiplos interesses.

Essas e outras concepções, que oscilam entre diferentes perspectivas sobre o currículo (técnica, crítica ou pós-crítica), sustentam a inegabilidade da variedade conceptual do currículo. Tanto assim é que Contreras (1990) defende a posição de que quando se pretende definir currículo, deve-se reflectir sobre alguns aspectos importantes que a sua complexidade interpretativa sugere e que contraria a hipótese da consensualidade. Por isso, acautela que se deva reflectir se este deve incidir sobre o que ensinar ou sobre o que os alunos devem aprender; se significa o que se deve ensinar e aprender ou também o que se ensina e o que se aprende na prática; se deve conter destões metodológicas e processos de ensino; se é algo específico e acabado que se aplica ou se é, de igual modo, um processo aberto delimitado pela sua aplicação. A resposta a estas interrogações deverá proporcionar a sua significação.

Mas apesar das contradições existentes no interior do currículo, Pacheco (2001:38) afirma que “(...) os problemas curriculares são susceptíveis de solução prática” e subscreve o pensamento de Schwab (1985) que alerta para a “(...) demasiada esperança depositada na aplicação das leis científicas no campo curricular”. Daí que apela à modificação da linguagem, dando mais relevo *àquilo que se faz* em detrimento *daquilo que se pretende fazer*, perante a impossibilidade de unificação teórica e a necessidade de se ultrapassar esse impasse.

Do exposto, adiantar-se-á que definir currículo requer um exercício de clarificação de todos os interesses dos contextos culturais e epistemológicos abarcados. No entanto, focar-se-á alguma analogia entre as concepções que defendem o currículo como um campo disciplinar específico, porquanto o seu enfoque seja o prático e ligado à educação, e a sua metodologia interdisciplinar enquadrado nas Ciências Humanas (Pacheco, 2001), sobretudo se pretendermos referenciá-lo como campo especializado de estudos, cuja história se começa a fazer no início do século XX.

Na segunda metade do século, as inquietações manifestadas na procura de significação do termo currículo, indiscutivelmente, enriqueceram-no de sentidos e significados proporcionando um grande avanço neste campo de conhecimento científico, visível através da produção de múltiplas representações que vieram fortalecer os estudos curriculares. Permitindo-se a transgressão em territórios sacralizados, assiste-se à reinvenção do termo em territórios ideológicos de luta e de contestação, partindo do questionamento das perspectivas mais conservadoras e ancoradas na selectividade social e propulsoras de desigualdades, num mundo cada vez mais globalizado.

As tendências dos estudos curriculares poderão conduzir a um paradigma para a elaboração de um currículo cultural que, apesar de provir de um território aprofundamento polémico e suspeito, a existir poderia constituindo-se num desafios às políticas e práticas curriculares, comprometendo-as na busca de soluções que efectivam a igualdade de oportunidades pela via da aceitação e da valorização da multiculturalidade social como conteúdo curricular. É assim que antevemos o currículo como documento de identidade cultural, proposto por Silva (2000).

A partir das diferentes acepções e do posicionamento assumido, desenvolvemos a nossa representação de currículo procurando ampliar o seu significado comprometido essencialmente com as culturas pessoais e sociais que reconhecem e reforçam a identidade e o sentimento de pertença do indivíduo. Assim, o currículo representa uma aposta em conteúdos e processos de formação explícitos e ocultos, formais e informais envolvendo o sujeito nas decisões de que resultam a construção dos seus eus pessoal, social e profissional potenciados por princípios éticos universais. Nesta perspectiva, alunos e professores são entidades culturais indutoras da mudança na recontextualização curricular, permitindo-se a sua influência decisiva a definição das políticas educativas e curriculares.

Pelo exposto, reconhecemos a dificuldade patenteada por muitos autores (Pacheco, Ribeiro, Contreras, entre outros) na procura de consensos sobre o que seja, remetendo, indiscutivelmente, para representações diferenciadas, igualmente válidas, conforme enfoques dominantes e contextos de referência. Da construção dos seus múltiplos entendimentos prevalece a noção de construção permanente e processual que se deseja plural e interactiva e que absorve um legado sociocultural em constante devir. Além disso, constitui um espaço de partilha de interesses e responsabilidades que têm vindo a ser sustentados por relações de poder baseados em interesses políticos e ideológicos responsáveis pela cristalização da condição de promotor de desigualdades e de injustiças em educação, mas também de luta e inconformismo. Daí a sua extrema importância nos processos educativos, como o resultado do cruzamento de interesses conjunturais de forças diversificadas, de natureza política, social, económica e historicoculturais.

1. 2. Um território (re)conceptualizado

A historiografia do currículo aponta para a existência de projectos socioeducativos desde a antiguidade clássica³², muito embora a palavra currículo nem sempre tenha constado da organização escolar. Nas palavras de Silva (2000:17), “(...) as professoras e os professores de todas as épocas e

³² Sobre esse assunto, Paraskeva, (2001) refere os contributos de Aristóteles, Platão e Sócrates.

lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo do surgimento de uma palavra especializada como 'currículo' que pudesse designar aquela parte das suas actividades que hoje conhecemos como currículo". No entanto, as referências mais remotas ao uso da palavra currículo advêm de alguns estudos que apontam para a sua utilização, já no século XVII, com o sentido de disciplina.

Mas é a partir do século XIX que começam a desenhar-se os contornos de uma concepção mais abrangente do termo, apontando para o seu entendimento, futuro, como campo especializado de conhecimento (Jackson, 1992), estruturado em torno da escolarização, pelo que significa também um campo de intervenção profissional.

Esta transformação é impulsionada por novos rumos ou entendimentos atribuídos à escolarização que se evidencia como uma actividade organizada. Esta mudança foi proporcionada por interesses socioculturais, económicos e políticos, próprios de uma sociedade dominada pelas exigências e expectativas da revolução industrial, as quais implicaram a redimensionalização da escola com o intuito de provocar a aproximação da oferta de formação às transformações em curso, volvendo-se relevante a aposta no desenvolvimento do currículo como meio de resolução de problemas.

De um modo sumário, a génese da institucionalização do campo curricular pode ser encontrada no *herbartianismo*, que teve como argumento a selecção e organização cuidadosas dos conteúdos, dando prosseguimento a uma preocupação que vinha do séc. XII, que se baseava no questionamento acerca do pragmatismo dos conteúdos curriculares face a sua utilidade social (Pratt, 1980).

No entanto, é em 1633 que o termo currículo com o sentido de disciplina aparece, numa primeira referência, no *Oxford English Dictionary* para significar, no entender de Paraskeva (2001), a graduação atribuída a um professor. Para Pacheco (2001), tal noção de currículo apontava para a sua aceção como uma entidade educativa possuidora de uma totalidade estrutural e de uma integridade sequencial a ser continuada e concluída.

Na sequência, os avanços observados no âmbito dos estudos curriculares evidenciariam momentos significativos na conquista de espaço pela teorização curricular, tais como os que protagonizados pela *National Society for the Study of Education*, em 1895, especificamente por ter-se constituído num espaço de debate sobre os conteúdos e as formas de organizar o currículo e por publicar a obra *The Foundations and Technique of Curriculum Construction*, em 1926.

Do engrandecimento e projecções dos estudos sobre o currículo chega-se ao conceito de *Teoria e Desenvolvimento Curricular*, constituindo-se, desse modo, num espaço de discussão e teorização curricular proporcionador da associação dialéctica do currículo com os contextos socioeconómicos,

políticos e culturais e com as características específicas dos múltiplos intervenientes e o grau de poder que exercem nos processos educativo e curricular de referência.

Do *ponto de vista estrutural*, este território de concepções, percepções e representações adquire uma forma complexa e sistémica, realizando-se sob dimensões interactivas e coesas, que projectam distintas fases no processo de desenvolvimento curricular: a da justificação teórica, a do planeamento e da elaboração curriculares, a da operacionalização e a da avaliação (Pacheco, 2001). Assim, o currículo configura um terreno prático, socialmente construído e historicamente formado (Kemmis, 1986).

A natureza e o campo das operações do currículo decidem o seu enquadramento nas ciências da educação, onde defronta analogias epistemológicas com as didácticas geral e específica com que se encontra interligado, pelo objecto de estudo, mas do qual difere quanto a tradições e abrangências.

Essa correlação pressupõe uma análise em duas dimensões, procurando perceber os sentidos histórico e académico dos termos. Daí resulta que a didáctica geral é parte integrante do currículo, figura como a expressão da sua fase operatória e ocupa-se de decisões focalizadas no processo ensino-aprendizagem. Esta dimensão do currículo evidencia-se nas orientações pedagógicas de execução dos propósitos educativos, sendo que a sua dimensão normativa confina-se à sua função instrumental. No contexto da sala de aula, a didáctica geral encontra-se conectada à didáctica específica resultando numa simbiose entre o método e o conteúdo, de forma crítica e de acordo com os propósitos pedagógicos. Desta percepção chegamos à representação do currículo como um conceito global, pois que, para além de absorver o conteúdo das didácticas geral e específica, implica uma análise sobre as diversas componentes do processo ensino-aprendizagem.

De facto, o processo de desenvolvimento curricular inscreve-se num território conceptual elástico que atravessa locais distintos mas interdependentes e com funções complementares. Isto porque o currículo transita do poder político-administrativo, onde são definidas as opções das políticas educativas à escola e à sala de aula, onde as mesmas são redigidas em forma de projectos. Daí se afirmar que o currículo é a espinha dorsal do sistema educativo, servindo de instrumento de ligação entre a concepção e a realização do conteúdo educativo e configurando tentativas de transposição das intenções das políticas educativas para as práticas.

1.3. Um território teórico e prático

As progressivas fundamentações teóricas em torno do currículo afirmam-se como vector da

promoção da emancipação deste campo de conhecimento científico. Nesse processo, assiste-se à expansão de teorias e paradigmas curriculares, sustentadas por concepções diferenciadas em função de contextos históricos e culturais.

Com efeito, a elaboração de uma teoria, independentemente da sua natureza ou do campo científico em que se insere, passa por ser uma construção racional, centrada no entendimento e na resolução dos problemas humanos. Logo, pressupõe uma utilidade humana, não se resumindo a meras conjecturas sem sentido (Kliebard, 1985). A teoria existe em estreita ligação com a prática numa relação interactiva dependente.

Aplicado a este campo de estudos ou seja à teoria curricular, Pacheco (2001) nomeia quer McClutcheon (1982) que chama teoria a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenómenos curriculares, que sistematiza e fundamenta decisões epistemológicas, numa organização racional de todos os assuntos fundamentais do campo curricular, quer Kliebard (1985), para quem teorias são representações classificadoras dos problemas curriculares em termos de território e abarcam os problemas práticos da educação.

Em concordância com as posições anteriores, Contreras (1990) argumenta que a teoria é, acima de tudo, uma forma de representar os problemas de reflectir sobre eles e de fazer propostas. Pelo facto, a teoria existe ligada à prática mediante as propostas para a resolução de problemas da educação.

Para a produção de uma teoria curricular, Kemmis (1986) alega a necessidade de se recorrer a referências históricas e sociais para descrever os fenómenos curriculares, visto que, “o currículo é o produto da história humana e social e um meio pelo qual os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens”. Daí a teoria curricular contemplar duas vertentes de análise: a relação da teoria com a prática e a relação da educação com a sociedade.

A elaboração de uma teoria curricular resulta, em grande parte, da interpretação dada aos pressupostos que lhe serviram de referentes de análise e formulação. Veja-se, a título de exemplo, as posição de:

- Eisner & Vallance (1974), que observam o currículo a partir da natureza do conhecimento escolar e sugerem uma orientação teórica que assume várias acepções: o currículo como meio que permeabilize o desenvolvimento dos processos cognitivos, como tecnologia que organiza a aprendizagem, como *auto-realização*, como *experiência consumatória*, como *reconstrução social* e como *racionalismo académico* organizado em disciplinas;

- Holmes & Mclean (1992), que discutem a problemática do conhecimento mais valioso e defendem que a elaboração do seu conceito recai sobre quatro modelos fundamentados na cultura que a escola sustenta, induzidos pelos conteúdos de ensino. Estes autores partem da análise das correntes filosóficas subjacentes às concepções de ensino, sendo eles: o *essencialismo* que defende que se deve ensinar o essencial; o *perenealismo* que enfoca os conteúdos inalteráveis, absolutos, permanentes; o *progressivismo* que sustenta o ensino de conteúdos em mudança; e o *reconstrutivismo* que sustenta um ensino assente em conteúdos com implicações sociais;
- Pinar (1985), figura central do movimento de reconceptualização, para quem existem três correntes de análise curricular: a *tradicionalista* cuja visão do currículo assenta na técnica normativa e burocrática dos especialistas; a *empirista conceptual* baseada na prática; e, por fim, a *reconceptualista* que sustenta o currículo como um processo político sujeito a crítica;
- Schiro (1979), referido por Gimeno (1988), que concentra a sua atenção na análise da função da escola e reconhece três tradições fundamentais: a *académica*, centrada nas disciplinas; a de *eficiência social*, centrado no aluno; a de *reconstrução social*, centrado no processo.

Numa síntese, de algum modo categorizadora do pensamento dos curriculistas, Kemmis (1986) organiza e propõe três orientações teóricas, que absorvem as tendências dominantes:

- A teoria *técnica*, onde reuniu as aceções do currículo que enfatizam o primado eficiência curricular, assente na concretização de objectivos de aprendizagem.
- A teoria *prática* fundamentada por aqueles que sustentam o primado da interacção pedagógica, reconhecendo a importância da relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem enquanto meio privilegiado de facilitação da apropriação de conhecimentos e sustendo, já, uma atitude crítica perante o processo de desenvolvimento curricular;
- A teoria *crítica*, absorvendo as posições mais sociais sobre o currículo e que valorizam o primado da diferenciação participada, onde se potencializa o aluno enquanto entidade cultural e se defende a convergência das ofertas de formação com os seus interesses socioculturais e profissionais, de modo a conferir-lhe estatuto de cidadão democrático em direitos e deveres, bem como o reconhecimento social do valor da sua essência cultural.

De um modo sintético, todas essas aceções agrupadas, por Kemmis, em torno de um conjunto

de indicadores que os afasta ou os aproxima, seguem a teorização de Habermas (1990) que relaciona três interesses constitutivos dos saberes: técnico, prático e crítico.

Ainda sobre esta discussão, outro autor, Meyer, referido por Pacheco (2001), pondera o princípio da *legitimação* e concentra a sua base teórica nas dimensões do currículo como *projecto político* que pressupõe uma ideologia, uma normatização, uma dimensão processual e discursiva, baseados na negociação. Esta definição abarca, de algum modo, o pensamento dos teóricos críticos que reforçam a noção de ideologia como factor que tem vindo a evidenciar maior preponderância nas decisões curriculares, não sendo neutra, nem ingénua a sua valorização pelos decisores curriculares nas instâncias do poder. A projecção da ideologia dominante na escola atinge-se através da implementação das decisões curriculares e, é assim que,

“ a escola não controla só pessoas; ajuda também a controlar significados. Como conserva e distribui o que entende como ‘ conhecimento legítimo _ o conhecimento que todos devemos ter _, a escola confere legitimidade cultural ao conhecimento de grupos específicos’. Contudo, isto não é tudo, pois a capacidade que um grupo tem para converter o seu conhecimento em ‘conhecimento para todos’ está em relação com o poder desse grupo na arena política e económica mais ampla” (Apple, 1979:88).

Efectivamente, através da escola, o controlo é exercido sobre as escolhas culturais e ideológicas, impondo uma matriz curricular e administrativa, cuja materialização é controlada e exercida com sofisticação.

Dando continuidade à discussão dos pressupostos tidos em conta para a estruturação das correntes teóricas do currículo, citamos Silva (2000) que, das perspectivas desenvolvidas neste domínio organiza três molduras conceptuais para abarcar todas as susceptibilidades, denominadas: *teorias tradicionais* ou de aceitação, *teorias críticas* ou de questionamento, *teorias pós-críticas* ou de contestação.

Se assim quisermos entender o quadro teórico estabelecido por este autor existem semelhanças com Kemmis. Podendo arriscar as seguintes associações: teoria técnica com as teorias tradicionais (o que é o currículo); teorias prática e crítica com as teorias críticas (o que se pretende com o currículo), teorias pós-críticas (o que o currículo deve ser ou o que o currículo não deve ser).

Mais recentemente, Pacheco (2005), numa análise reflexiva sobre as teorias curriculares, decorrentes, quer dos discursos teóricos introduzidas nos últimos anos, quer das práticas, alicerçadas nas escolas e seguindo um autor clássico – Horkheimer, que em 1937 publicou uma obra fundamental da escola de Frankfurt, fala de duas teorias curriculares principais: a teoria da instituição predominante nas práticas curriculares e em certos discursos ligados à pedagogia por competências e ao reforço do currículo nacional; a teoria crítica, existente em discursos académicos e nos programas de pós-

graduação universitários. É na confluência destas duas teorias que precisamos de olhar para a relação da teoria com a prática, sabendo-se que a realidade descrita é uma e a acção dos professores é outra.

Podemos afirmar que a teorização curricular se estrutura com base em pressupostos de análise das diferentes perspectivas do currículo, representativas do pensamento da comunidade científica e que assinalam o currículo em duas projecções: uma com o sentido de plano de estudos ou programa, numa perspectiva mais técnica, respondendo mais ao aspecto formal do currículo e, outra, com o sentido da adequação dos processos, com a ideia de processo contínuo onde se evidencia o currículo como práxis.

Dos argumentos apresentados, fica entendido que o currículo não se traduz numa mera conjectura teórica, possuindo, também, uma dimensão operativa, este resulta, em última análise, da interacção da teoria com a prática. Por essa razão, acrescentamos que a sua implementação pressupõe a existência de paradigmas que legitimam essa dicotomia. Daí que, essa ligação requer a implementação de modelos de desenvolvimento curricular, entendidos como o modo corrente de se designar as diversas formas de organização do currículo, sendo concebidos como representações simplificadoras e ilustrativas de estruturas, de ligações alcançadas através da redução e construção de factores individuais.

Por outras palavras, um modelo traduz o modo de organização sequencial dos elementos que enformam o currículo de forma a garantir a sua adequação e exequibilidade, sendo que estes elementos são *os agentes* (professores, alunos e a comunidade), *as componentes* (legislação, programas e carga horária), a *implementação* (através de programas as metodologias, os instrumentos, os recursos e a avaliação). Assim, a diferenciação dos processos de desenvolvimento curricular encontra as bases para o seu enquadramento conceptual nos pilares teóricos do campo curricular. Com efeito, os modelos de desenvolvimento curricular, bem como os da formação de professores, harmonizam-se com as teorias técnica, prática e crítica (Kemmis, 1986) ou tradicionais, críticas e pós-críticas (Silva, 2000) nos parâmetros que os caracterizam.

Denota-se, com efeito, que a evolução da teoria curricular converge nas actuais propostas educativas que apontam no sentido da descentralização das decisões e da partilha de responsabilidades curriculares, de autonomia das escolas, onde se idealizam conceitos como recontextualização curricular, flexibilização curricular, projectos educativo e didáctico, entre outros, em defesa da educação como tarefa de todos e para todos. Daí que, a dissemelhança conceptual entre as orientações teóricas contribuiu para que se reconheça-se a existência de um movimento pluridireccional da teorização curricular, consubstanciado numa teia vasta e complexa de

interpretações que enriquecem o campo curricular, não sendo de se esperar ou de se desejar, nem o consenso entre as diferentes posições, nem que incorporassem uma abordagem onde se incluíssem todas as susceptibilidades.

Esta existência multireferencializada³³ do currículo torna aliciante participar da discussão acerca do movimento da teorização curricular, querendo perceber os indutores e as condicionantes do desenvolvimento conceptual e da implementação do currículo enquanto território historicamente activo.

2. O currículo como território historicamente activo

2.1. O currículo como sistema de categorias naturalizadas e objectivas

Nos estudos iniciais sobre o currículo salientam-se, como referência de primeira linha, os trabalhos de Dewey nas obras *The absolute curriculum*, em 1900, *The curriculum in elementary education*, em 1901 e *The child and the curriculum*, em 1902.

Através da sua teoria sobre a educação, Dewey revelaria o seu pragmatismo espelhado na concepção da investigação como realidade relativizadora da verdade em função do tempo e do espaço opondo-se, deste modo, ao *empirismo* e ao *intelectualismo* vigentes.

Com efeito, Dewey defende a educação como uma necessidade de vida e que a verdade atinge-se com a experiência. E, argumenta que, como propósito de investigação, a verdade seria modificada à medida que surgissem novas descobertas no domínio civilizacional, pelo que requer uma contextualização temporal e espacial (Paraskeva, 2001).

Na globalidade, Dewey revelou a preocupação com valores constitutivos de uma sociedade democrática, sendo, para si, relevante a importância dos interesses da criança e do jovem no planeamento curricular. Em conformidade, defendeu uma educação baseada num currículo utilitário na óptica do seu destinatário. Reconheceu a função reconstrutivista do ensino através do discurso da construção colectiva do conhecimento, partindo da realidade do aluno. Relacionou a escola com o progresso social, percepcionando-a como um espaço de socialização e, nesse sentido, atribuiu à educação o sentido de processo de participação do indivíduo na consciência social, constituindo-se um processo de aprendizagem para a vida em sociedade.

A partir das classificações de Kemmis (1986) e de Silva (2000) acerca das orientações das teorias curriculares, podemos afirmar que Dewey (1989) preconizou a *teoria crítica* ao valorizar um

³³ **Multireferencialidade** - pode ser entendida como "leitura plural, sob diferentes ângulos, em função de sistemas de referências distintos, e que não se supõem redutíveis uns aos outros dos objectos que ele procura apreender" (Ardoino, 1998 citado por Guist-Desprairies, 1998:161).

conceito de currículo fundamentado na interação professor-aluno, com base na aprendizagem de ocupações sociais e em aprendizagens decorrentes das escolhas dos alunos, face às suas necessidades e experiências. A esta reflexão relacionou o conceito de democracia como uma construção política nas vertentes moral e ética, logo, foi mais longe, apesar de reconhecermos a evolução que este conceito tem vindo a ser alvo, em função das sociedades, das épocas e das modas.

Por todas as razões apontadas, Dewey, percepcionou a escola como um processo de vida e não como a preparação para a vida. Assim sendo, defendeu o currículo como uma construção com base nas vivências do quotidiano, nas atitudes e na ligação da teoria com a prática. No seu argumento, o professor surge perfilado como mediador do conhecimento e como gestor do processo ensino-aprendizagem, com a responsabilidade social de treinamento do indivíduo e também da formação da sua própria vida social. Em conformidade, assume uma postura receptiva e provocadora quanto à participação decisora do aluno na sua educação e nas influências desta nova concepção na função docente.

A perspectiva filosófica subjacente ao pensamento de Dewey³⁴ aparece num contexto de influências behavioristas, mas na realidade, o seu pensamento filosófico abarca, em larga escala, o conceito de educação progressista por atribuir à educação o sentido de projecto social, o qual só tem sentido se se souber que sociedade se pretende atingir. Assim, protagonizou uma conquista importante e revolucionária, para o seu tempo, no campo curricular introduzindo uma nova concepção de educação promotora da integração da escola no contexto social, afirmando, desse modo, a noção do ensino como uma reconstrução das vivências do aluno, posicionado no centro das preocupações curriculares.

Em sùmula, Dewey ocupa um lugar de destaque nos estudos curriculares. O carácter sempre actual da sua concepção, a nosso ver, faz deste autor o precursor da teoria crítica do currículo, sendo evidente o comprometimento das abordagens actuais sobre o currículo com o seu pensamento.

Todavia, para muitos, o grande marco na história do currículo foi Bobbit já que publicou obras fundamentais para a estruturação do campo curricular. Mereceu lugar de destaque o *The Curriculum*, escrito em 1918, que lhe proporcionou a designação de pai do currículo. Em 1924, escreve a obra *How to make a Curriculum?*

Na primeira, Bobbit junta o embrião da gestão científica do currículo de Dewey ao conceito de *administração científica* de Taylor e apresenta o currículo “como um processo de racionalização de

³⁴ Essa concepção influenciaria, mais tarde, a elaboração do conceito de *accountability*. Segundo Paraskeva (2001:34) abarca os conceitos de responsabilidade, competitividade e prestação de contas, da parte das escolas, numa aproximação do ensino ao mundo do trabalho, consequentemente, ditado pelo *conceito de eficiência* introduzido pela noção de gestão científica de Taylor (1911).

resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Adota como modelo institucional a fábrica. Por isso, na sua concepção de currículo, os estudantes devem ser “processados como um produto fabril” (Silva, 2000:11), escoado em série após formação unimodal.

A influência do *taylorismo* nessa obra sustenta-se na análise comparativa entre as actividades industrial e as escolares e assume características metodológicas tendentes a promover um ensino com resultados, imediatamente, capitalizáveis com base em estratégias organizacionais de selecção, orientação dos conteúdos e de segmentação do currículo, promovendo o *Back to basics*³⁵.

Os estudos de Bobbit surgem, nos Estados Unidos, num momento em que, na educação, “diferentes forças económicas, políticas e culturais procuravam moldar os objectivos e as formas da educação de massas de acordo com as suas diferentes e particulares visões (...) se tenta responder a questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas” (Silva, 2000:18-19).

Na altura, as questões curriculares giravam em torno da discussão dos objectivos e conteúdos da educação escolarizada. Interrogava-se se seria importante formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, académica, à população; se se deveria ensinar as habilidades básicas de ler, escrever e contar ou as disciplinas académicas humanísticas ou as disciplinas científicas, ou se as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais, e, por último, quais deveriam ser as fontes principais do conhecimento a ser ensinado.

Estas inquietações, nas proposições de Bobbit, resultariam na concepção de currículo como especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis com precisão. Assim, apresentava a educação científica como o caminho para a resolução dos desafios da sociedade e como um modo de ultrapassar os entraves e expectativas contextuais (Silva 2000). Daí se justifica o impacto da sua teoria, pois revela-se numa saída desejada em resposta aos problemas económicos e sociais da sociedade americana de então.

Contemporâneo de Bobbit e integrado no mesmo contexto, Charters publica *The Curriculum Constitution*, em 1923. Sobre o autor, Pacheco (1996; 2001) é de opinião que, tal como Bobbit, Charters foi influenciado pelo pensamento de Dewey, no sentido em que introduziu a *experiência* como forma de pensar a sociedade.

Com efeito, para Charters, a educação é uma construção contínua e reflectida, e centra-se no pragmatismo em detrimento do empirismo, do behaviorismo e da eficiência curricular. Dessa forma, daria continuidade à vertente pragmática de Dewey, enquanto Bobbit procurara explorar aquela virada

³⁵ Aprendizagens seguras que tivessem em conta o ler, escrever e contar; regresso ao básico.

para a racionalização do processo de elaboração curricular como meio de se controlar o produto da sua aplicação.

Na sequência destes trabalhos, Tyler publica as obras *Basic Principles of curriculum and instruction*, em 1949 e *Toward Improved Curriculum Theory*, em 1949, este último em co-autoria com Virgel Herrick. Tais obras constituíram-se em avanços importantes no processo de institucionalização do campo curricular e representam um grande contributo no seu processo de especialização como área de conhecimento científico, por defenderem a necessidade de uma teoria que pudesse sustentar o desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001).

Ora, Tyler (1949) racionalizou o currículo com o enunciado da “pedagogia por objectivos” que tem sido o referente estruturante da planificação e de orientação do trabalho docente, em aplicação da orientação teórica de Bobbit. Segundo Silva (2000:22), o paradigma desenvolvido por este autor fundamenta-se em questões de organização e desenvolvimento do currículo como uma questão técnica, orientada para responder sobre que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir, que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos, como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como ter a certeza de que esses objectivos estão a ser alcançados.

Para Tyler, os objectivos da educação devem buscar-se numa das seguintes fontes: o estudo sobre os próprios aprendizes, o estudo sobre a vida contemporânea fora da educação, as sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas. Defendeu que estes objectivos devem ser claramente estabelecidos e definidos, bem como formulados em termos de comportamento explícito, uma vez que é através desta formulação que se podem encontrar resposta às restantes interrogações. Isso porque se torna impossível avaliar sem o estabelecimento de referências (Silva, 2000).

Sendo uma teoria derivada de Bobbit sobre a concepção de educação científica, viria a constituir-se num referencial teórico central no processo de institucionalização e alargamento dos estudos curriculares. Tem raízes no pensamento de Locke, Bacon, Stuart e Mill e envolve as acepções do currículo como uma súmula de exigências académicas, como base de experiências, e como tecnologia e eficiência (Gimeno, 1988), uma vez que a teoria se sobrepõe à prática. Em consonância, propõe três campos fundamentais para a selecção dos objectivos curriculares: o *aluno*, a *sociedade* e o *conteúdo* que deve ser ensinado.

Essa orientação curricular expande-se favorecida pelo protagonismo alcançado pelas universidades inglesas e americanas com a criação de departamentos ligados à elaboração e à implementação de programas bem como com a publicação de diversas revistas temáticas sobre o

currículo. É assim que, a crescente tendência tecnicista da educação, com a ênfase na especificação dos objectivos, constituiria o marco central da evolução da teoria curricular até à década de 1960.

Em termos conceptuais, a operacionalidade desta teoria sobre o currículo inscreve-a no *paradigma da eficiência curricular*, que se realiza através da produção do programa ou do plano de estudos, assentes em quatro princípios para a elaboração do currículo: os *objectivos precisos* do ensino, a *selecção das actividades*, a *organização das actividades* e a *avaliação da aprendizagem*.

Por isso, o currículo é representado como um plano baseado numa lógica burocrática, que privilegia a transmissão de conteúdos, todos como permanentes (influência racionalista, essencialista e perenialista). É organizado por disciplinas e em planos de estudo, abrangendo apenas o campo das intenções. Desenvolve uma racionalidade técnica que aponta para seu o entendimento, como meio de promoção da autoavaliação dos alunos, como uma concepção que envolve a informação sobre o processo de aprendizagem e sobre os alunos, como um plano de acção pedagógica que envolve um conjunto das experiências planificadas e, ainda, como a prescrição dos resultados da aprendizagem.

A operacionalização dessa orientação teórica tem como características dominantes o enfoque nos objectivos e na orientação do currículo como um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento, através dos objectivos formulados em termos comportamentais.

Visto do ponto de vista da educação multicultural, encontramos-nos perante um modelo curricular de uniformização do conteúdo escolar, com sérias consequências sobre os resultados académicos dos alunos provenientes das minorias etnicoculturais, entre outros, em processos de escolarização que desencorajam as suas práticas culturais e promovem a assimilação de padrões culturais impostos pela cultura hegemónica.

Nos anos 1960, nos Estados Unidos, no interior da política educativa assimilacionista trataram-se de elaborar políticas de educação compensatória para determinados segmentos da população, pretendendo estabelecer a igualdade de oportunidades no sistema educativo. Ancorada em políticas culturais integracionistas, a educação compensatória contrariava o princípio da sua criação e agudizava a situação de injustiça social e educativa por se continuar a defraudar as expectativas dos alunos provenientes das minorias culturais, dificultando ainda mais a sua situação escolar e as suas oportunidades de realização pessoal e profissional.

2.2. Arena de contestação dos referentes naturalizados

Nos anos 1970, o campo curricular sofre profundas alterações em consequência dos

acontecimentos económicos políticos e sociais, da década anterior, em diversos países, envolvendo uma nova ordem política internacional. São exemplo disso, a crescente importância das reivindicações sobre os direitos humanos em movimentos sociais e movimentos independentistas, aspirando o cumprimento das determinações das Nações Unidas. Na arena curricular, estas mudanças assumiram tendências múltiplas que, *grosso modo*, se centraram na análise crítica do currículo como um instrumento ideológico determinante no estabelecimento de relações sociais de dominação de uns sobre outros, suportadas por relações de poder.

Tais mudanças constituíram motivos suficientes para redireccionar as linhas de análise da teorização curricular evidenciando, tanto nos Estados Unidos como na Europa, fortes correntes de oposição às teorias curriculares tradicionais, a que qualificaram de “teorias de aceitação, ajuste e adaptação”, assentes no *status quo*, tornando-se motivo suficiente para a centração da actividade curricular na organização e elaboração do currículo, restringindo-se, por isso, à actividade técnica do *como fazer o currículo* (Silva, 2000: 26- 27).

Os protagonistas dessa renovação curricular foram influenciados pela ideologia³⁶ marxista como prenúncio de uma sociedade mais justa e igualitária, e, pode-se dizer que são os responsáveis pela introdução das primeiras *abordagens críticas do currículo*. Ao contrário dos seus antecessores sustentaram teses em que procuraram explicar o currículo em territórios de contestação, de desconfiança e de questionamento querendo com isso explicar *o que o currículo faz* (Silva, 2000), para perceber a natureza e enquadramentos das alterações provocadas, em consequência da aplicação de um determinado currículo. Através dessas abordagens processa-se a valorização da vertente prática do currículo, proporcionando a percepção do “currículo como uma prática que resulta não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática” Pacheco (2001:38).

A introdução da crítica no currículo permite configurar diferentes perspectivas centradas na reflexão do currículo como uma construção permanente, como processo e não como produto, constituindo-se numa proposta que os professores devem interpretar, recriar e desenvolver de diferentes modos e em contextos diversos sendo, por isso, susceptível de adaptações. A interpretação do currículo como prática pressupondo uma relação interactiva entre alunos e professores, no interior da qual os alunos são sujeitos principais de todo o processo (Grundy, 1987), devendo, por isso, tratar-

³⁶ O conceito de **ideologia**, para alguns autores, sistematizado por Paraskeva & Morgado (1998: 47), apresenta-se como “doutrinas, opiniões, ou modos de pensamento de um indivíduo ou de uma classe social, o corpo de ideias através do qual se baseia o sistema político, económico e social (Meighan, 1994; C.I.E., 1994-95), sendo que cada ideologia tem as suas liturgias, as suas técnicas e as suas tácticas (Santomé, 1995) que se vão plasmando numa determinada panóplia social. É algo que, de algum modo, incide profundamente nas pessoas, na política, na cultura e na educação sem que para tal necessite de um grande esforço. Está simplesmente aí e convive perenemente com o indivíduo (Apple, 1989)”. Ideologia define-se por crenças sobre as quais aceitamos as estruturas sociais como boas e desejáveis (Althusser, 1970).

se de um processo aberto, sujeito a negociação e de valorização do acto pessoal de procura de sentidos e significados.

A nova realidade conceptual do campo curricular manifestou-se, quase simultaneamente, em diferentes contextos e domínios das ciências da educação como a sociologia, a psicologia e o currículo, com maior ou menor incidência, sendo de se destacar aqueles trabalhos que se revelaram em incontestáveis contributos para a evolução da educação, particularmente os estudos curriculares.

Nesse âmbito, referimos Freire (1975) que do ponto de vista curricular, se interessou em questionar o que ensinar para tentar perceber o significado epistemológico do que seja conhecer. Influenciado pela filosofia marxista, Freire faz uma análise das relações de dominação senhor-servo, construída com base a dialéctica hegeliana, teceu críticas sociológicas sobre a educação, partindo da análise da estrutura e funcionamento da educação institucionalizadas nos países desenvolvidos (Silva, 2000), crítica à escola tradicional, permitindo-se questionar as concepção de pedagogia e educação existentes para propor um novo entendimento acerca de como devem ser.

Para este autor a abordagem tradicional da educação processava-se evidenciando uma concepção bancária, ou seja, o conhecimento resultava em matérias curriculares que o professor transferiria para o aluno. Tal perspectiva contrapôs-se às teorias existentes introduzindo o conceito de educação problematizadora, que permite a intercomunicação e intersubjectividade entre professor e aluno como meio de provocar o conhecimento do mundo. Do entendimento de que é “própria experiência dos educandos que se torna na fonte primária de procura dos ‘temas significativos’ ou temas geradores, que vão constituir conteúdos programáticos do currículo dos programas de educação (de adultos)” (Silva, 2000:62).

Conforme Silva, Althusser (1970) analisa o papel do conteúdo das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista, defendendo que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (Silva, 2000:30). Com isso, concluiu que a sociedade capitalista existiria graças a mecanismos que perpetuam a sua reprodução. Assim, este autor colocou a ênfase na ideologia e a sua importância na orientação da educação, sendo que, através dela, é estabelecida uma relação de submissão e obediência, por parte das classes dominadas, já que as regras do jogo de poder são ditadas através da transmissão de valores e conteúdos pronunciados pela classe dominante em função das suas necessidades e interesses. Os marxistas serviram-se dos estudos de Althusser como fundamento para a análise da educação, do ponto de vista da ligação entre a educação e a produção das desigualdades.

Para este autor, na sequência, Baudelot & Establet (1971) subscreviam a tese defendida por Althusser e reforçavam o argumento da correlação entre a educação e a economia. Contrariamente Bourdieu & Passaron (1971) apoiavam-se no vector cultura para sustentar a tese da aprendizagem através das relações sociais no interior da escola, como meio de promoção de comportamentos mais consentâneos com as necessidades de perfilar um bom trabalhador capitalista, cultivando pelos princípios obediência, assiduidade, pontualidade, entre outros, para os trabalhadores. Desta forma fundamentaram o modo de *reprodução social* centrado no processo de reprodução cultural, imposto pela cultura das classes dominantes através de uma educação baseada nos seus valores e estilos de vida. Com este entendimento, a cultura identificava-se com a própria economia, ao invés de servir e depender da economia como defendeu Althusser (Silva, 2000).

Bowles & Gintis (1976) retomaram a perspectiva de Althusser e introduziram o conceito de *correspondência* para estabelecer a natureza da conexão entre escola e produção e enfatizaram a aprendizagem através de vivências relações das sociais da escola. Para estes autores, a escola apresentava-se como um instrumento da sociedade capitalista na inculcação de valores e comportamentos desejados através das relações sociais que se produzem na escola em correspondência com aquelas que se produzem no local de trabalho. Desse modo, pensam que a educação contribui para a reprodução das relações sociais impostas pela ideologia capitalista sem implicar a vinculação do currículo formal.

Numa década de significativas mudanças teóricas no campo curricular, introduzidas sobretudo pelas análises marxistas na sociologia da educação. Pinar (1985), a partir dos estudos de Mcdonald, Huebner e Habermas, desenvolve uma linha de análise curricular intitulada a reconceptualização, da combinação dos métodos de investigação autobiográfica³⁷, fenomenológica e psicanalítica, permitindo-se elaborar o conceito de currículo como uma actividade educacional ao longo da vida que se reflecte em todas as dimensões pessoais e sociais do individuo, sendo uma actividade que focaliza o concreto, o singular, o situacional e o histórico de vida numa relação entre o individual e o social.

No entanto, mais tarde, Pinar (2000) citado por Pacheco (2005) questionaria as suas posições assumidas em 1973³⁸, admitindo ter cometido dois erros. Um deles, foi de ter usado a palavra “reconceptualistas” quando pensa que deveria ter usado “reconceptualização”, o outro, as expressões “críticos” e “pós-críticos” que não agradou os marxistas do momento, apesar de afirmar que se tratou de uma distinção, embora tenha fomentado uma brecha contínua entre várias figuras do novo campo.

Em suma, esses trabalhos foram impactantes no desenvolvimento de uma Nova Era nos estudos

³⁷ Da perspectiva da autobiografia, uma maior compreensão de si implica um agir mais consciente e comprometido (Silva, 2000:43).

³⁸ Ver Pinar W. (1985).

curriculares, enunciando uma forma distinta de perceber a educação e o currículo, com recurso a uma maior aproximação às realidades políticas sociais e culturais como elementos importantes na decisão curricular, motivada pelo questionamento das orientações técnica e interpretativa do currículo por influência da hermenêutica e da fenomenologia.

Não obstante o seu generalizado teor contestatário, a crítica aos modelos tradicionais divide os autores reconceptualistas em dois grupos tendo em comum o interesse em questionar o *status quo* lançando a polémica sobre estruturas naturalizadas do mundo social, em particular da pedagogia e do currículo. Assim, identificamos, por um lado, os autores que elaboram as teorias partindo de conceitos neomarxistas que enfatizaram o papel das estruturas económicas e políticas na reprodução social e cultural exercidos através da educação e do currículo e que acreditaram que desnaturalizar o mundo “natural” da pedagogia e do currículo significa submetê-los a uma análise centrada em conceitos que rompem com as categorias do senso comum com as quais, ordinariamente, vemos e compreendemos o mundo; por outro lado, os que se basearam em estratégias de investigação como a hermenêutica e a fenomenologia e que colocaram a tónica não em categorias teóricas abstractas, como ideologia, classe, controle, capitalismo etc., mas sim na interpretação dos signos e significados subjectivos que se atribuem às experiências pedagógicas e curriculares.

Para Silva (2000), nos casos de fenomenologia, hermenêutica e autobiografia, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o quotidiano, significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal e subjectiva. Assim sendo, o foco é posto nas interpretações das experiências. E refere que é o pensamento de Apple (1979) que marca a crítica neomarxista do currículo e politiza a teorização curricular, apoiando-se, entre outros estudos, nas teses de Althusser e Bourdieu, Gramsci, Williams, Young, Bowles e Gentis, portadores de um discurso fortemente influenciado pela teoria marxista, cujo mérito foi o de estabelecer as bases para uma crítica radical à educação liberal, para elaborar uma análise crítica do currículo.

O fundamento da análise de Apple foi a doutrina económica capitalista e a sua influência sobre as relações sociais, caracterizadas por relações de subalternidade e dependência dos que detém “o controlo da propriedade sobre os recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas a sua força de trabalho”. O Autor procurou fundamentar o seu pensamento subsidiando-se de conceitos como “hegemonia”, “currículo oficial”, “ideologia e currículo”, para discutir o “papel de relações sociais da escola no processo de reprodução social”, entre outros, e afirmar que os mecanismos de alimentação do sistema capitalista permitindo a sua subsistência. (Silva 2000: 36-49).

Como cenário de acções, o sistema capitalista apoia-se na dominação cultural, no sistema já

estruturada dos que detêm o poder para trespassar ideais capitalista de dominação classicista, criando estruturas comprometidas com os grupos de poder, detentores da economia e do controlo político-social. Assim, a selecção dos conteúdos curriculares obedece a lógicas e interesses particulares, pelo que

“ O currículo não pode ser compreendido - e transformado - se não fizermos perguntas fundamentais sobre as suas conexões com as relações de poder. Como é que as formas de divisão da sociedade afectam o currículo? Como é que a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Que conhecimento - de quem - é privilegiado no currículo? Que grupos são beneficiados e os quais grupos que são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam as resistências e oposições ao currículo oficial?” (Silva, 2000: 50).

Desta forma Apple introduz, no limiar da década de 1980, o currículo como narrativa política fundamentando o seu pensamento na validade epistemológica do conhecimento incorporado no currículo. Esta orientação acarreta a reflexão sobre as lógicas que legitimam as decisões sobre matérias a incorporar no currículo oficial que, na sua perspectiva, encontram-se estruturadas por interesses ideológicos de dominação e são protagonizadas com base nas relações de poder, convencionadas na cultura naturalizada ou normalizada, para se afirmar socialmente.

Os anos de 1970 foram resolutivos para o campo curricular já que os estudos produzidos pela sociologia da educação, reinventaram o currículo conferindo uma nova matriz de análise das orientações do campo curricular, creditando o debate crítico sobre a sua concepção estruturalista. Estas tiveram implicações no quadro teórico do currículo, mas também na reconceptualização do processo de desenvolvimento curricular. Entendido o currículo como um processo de construção do conhecimento e não como um produto, valorizou-se a sua dimensão prática, concedendo novos papéis a professores e alunos e valorizando a interacção pedagógica como conteúdo curricular promotora de integração experiências de uns e outros.

Os fundamentos desta reconceptualização curricular proporcionaram a crítica ao integracionismo que caracterizava as políticas de educação multicultural e o enunciado do pluralismo cultural. O conceito de educação sob o modelo pluralista é uma construção liberal supostamente visando a integração das minorias culturais, cedendo-lhes liberdade de escolha e possibilidades de realização no interior da sua própria cultura. Na prática, o pluralismo reconhece a diversidade cultural, mas mantém as minorias em situação de desigualdade, apesar de permitir as minorias desenvolverem competências de participação cívica e política e afirmarem elementos identificadores das suas culturas (Cardoso, 1996), este modelo permite reconhecer o outro sem que se tenha que interagir com o outro. Permite viver pacificamente com base na tolerância e na aceitação, mas não promove a interacção

entre grupos culturais diferenciados McLaren (1997).

2. 3. O currículo como política social e cultural

O currículo como arena política social e cultural é uma construção resultante das múltiplas interrogações colocadas pela sociologia da educação e do currículo no final do século XX, particularmente nos limites conceptuais dos anos 1970 a 1980, em consequência dos sucessivos apelos à participação democrática no processo educativo. Mais recentemente, absorveu as transformações impostas pela globalização económica.

Esta dinâmica curricular, reflecte o currículo como “um discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e comunitária e uma acção emancipatória” (Kemmis, 1986: 144), resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares e de acordo com os seus interesses, grau de intervenção e poder de decisão.

Neste âmbito, impõem-se vários trabalhos, de raízes conceptuais marxista e neomarxista, figurando como uma reinterpretação das dimensões política, social e cultural, nos processos de selecção e organização e de validação da educação, do currículo e do conhecimento escolar.

Na continuidade dos estudos críticos, que influenciaram os estudos curriculares, de Bourdieu e Passaron, Bowles e Gentis, Habermas Freire, entre outros, Giroux (1987), centra a atenção na problematização das bases de sustentação das teorias tradicionais (o empirismo e tecnicismo) como parâmetros de eficiência curricular para salientar os modelos interpretativos da teorização social crítica bem como a noção de currículo como política cultural.

Como um dos autores que marcam esta corrente teórica, Giroux percebe que o currículo envolve a construção de significados e valores culturais, não estando apenas relacionado com a transmissão de factos e conhecimentos objectivos, sendo também um local onde se produzem e se criam significados sociais, que se situam tanto ao nível da consciência pessoal, quanto ao nível das relações sociais de poder e de produção de desigualdades, defendendo que no currículo e na cultura o que está em jogo é uma política cultural.

Para este autor, a escola e o currículo devem funcionar como espaços públicos democráticos, proporcionando aos alunos a oportunidade de exercer capacidades democráticas de discussão e de participação, de problematização de pressupostos do senso comum da vida social. Assim entendido, aos docentes deve-se permitir desenvolver uma atitude de crítica e de questionamento para a emancipação e libertação, enquanto intelectuais transformadores. Este autor propõe, para equacionar este conceito, a reinterpretação da consciência de voz para conferir voz aos alunos permitindo-lhes

afirmarem-se como elementos activos e críticos no currículo, onde têm sido ignoradas as suas percepções e aspirações, por questões de poder que envolvem as decisões curriculares.

De algum modo concordante com Giroux, Grundy (1987), sustenta a abordagem do currículo como uma práxis e como um pressuposto emancipatório em contextos onde imperam a justiça e a igualdade dos que intervêm no currículo, através de uma ideologia que incorpora o projecto curricular e a atitude crítica e reflexiva dos actores. Nesta perspectiva, Grundy concebe o currículo para além de um conjunto de planos a serem implementados e rejeita a linha técnica-burocrática construída pelos teóricos tradicionais, advogando o currículo como processo activo, onde o planear, o agir e o avaliar estão relacionados e integrados, considerando-se que a acção e a reflexão são os elementos da práxis, entendida como um interesse crítico permeabilizador da participação de alunos e professores na elaboração e implementação dos currículos.

Outra questão importante na tese de Grundy é a necessidade da construção de um ambiente social de aprendizagem como uma preocupação central do currículo, na medida em que a práxis reflecte a interacção do social com o cultural. Daí entender-se que relação pedagógica deva ser construída a partir destas dimensões, reconhecendo o lugar da práxis no real e a construção do currículo como uma prática social que cria uma relação de indissociabilidade entre a teoria e a prática.

A noção de currículo como construção política, social e cultural fundamentada das perspectivas apresentadas, implica um olhar crítico sobre a importância das realidades educativas e das interpretações sociais e pessoais de professores e alunos como conteúdo de orientação de políticas curriculares.

Como construção política, social e cultural o currículo obedece a pressupostos ideológicos que valorizam sistema de ideias, de valores, de crenças partilhadas por um grupo de pessoas (Pacheco, 2005) e que são decisivos na construção do currículo. Assim, a selecção de objectivos e conteúdos curriculares estão geralmente comprometidos com interesses singulares que se afirmam a partir das relações de poder que, como temos vindo a desenvolver, servem os interesses e expectativas dos grupos sociais dominantes.

Sobre o papel da ideologia na decisão curricular, Pacheco (2005) apoia-se em Kemmis (1986) para explicar o currículo como um interesse do estado e a escolarização como um interesse público, encontrando-se enredado complexos sistemas burocráticos que permitem o controlo de todo o sistema educativo. Nesta perspectiva, o currículo envolve uma concepção de escola que legitima as ideologias e as formas económicas e sociais que lhe são inerentes, onde a escola é um instrumento de legitimação através do controlo que exerce sobre as pessoas e os conhecimentos, enquanto os professor

constituem o princípio activo da ideologização do currículo através do pensamento, acção e dimensões sociais e humanas. Neste espaço de disseminação da ideologia vigente o aluno é o reactivo dessa ideologização através da acção do professor e do conhecimento organizado, mas também das suas vivências sociais.

Da perspectiva do currículo como construção social, o autor cita Goodson (1997) para quem o currículo “é um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos específicos”, o “resultado de uma construção dinâmica que veicula um conhecimento socialmente organizado” (*ibid.*:75) e Young (1998) que, com o mesmo sentido, acredita tratar-se de uma construção na base de interesses, como sejam a forma como os detentores do poder decidem sobre o conhecimento válido; como diferentes sociais acedem a esse conhecimento e as relações entre as áreas do conhecimento e os grupos sociais dele beneficiários. Neste contexto a escola actua como mediadora destes interesses a partir de metáforas próprias, desencadeadas para creditar o conhecimento organizado responsável pela manutenção do *status quo*.

A cultura é apresentada por este autor como elo de ligação entre a sociedade e o currículo, justificando-se desta ligação, o debate contínuo sobre o conteúdo escolar e as interrogações sobre a identificação dos principais elementos do processo de desenvolvimento curricular. Sobre esta questão cita McDonald (1995) para quem “a actividade humana, em parte, é uma transacção reflexiva da consciência humana em contextos situacionais” e completa, esse autor, que “tal transacção opera nesta dupla relação dialéctica: do individuo com o meio (contextos situacionais onde actua) e do individuo com o individuo no âmbito dos seus sistemas de conhecimento” (*ibid.*:72).

Com efeito, a valorização do meio e dos valores humanos como conteúdos curriculares estão presentes nos debates que põem em causa as lógicas que têm presidido a tomada de decisões sobre currículo, modelos e processos de desenvolvimento curricular, escola e professor, numa critica sobre como a instrumentação destes vectores tem vindo a contribuir para a produção de desigualdade, penalizando os interesses dos grupos minoritários e o estabelecimento da democracia em educação.

Contrariando as práticas vigentes, na década de 1980, agudizam-se as polémicas em torna da educação multicultural sob duas perspectivas. Uma, relaciona-se com a critica ao conceito de “raça”, gerado no interior dos conflitos políticos e sociais dos anos 1960, primeiramente nos Estados Unidos, discutida como uma invenção moderna para legitimar as desigualdades socioculturais, assentes no pressuposto da existência de “raças” superiores e de “raças” inferiores, sendo que os grupos étnicos se situariam na segunda dimensão e o seu insucesso educativo justificava-se pela crença na existência de um défice cultural condicionador do seu sucesso e que serviram para justificar os dispositivos de

educação compensatória, apresentados como a via de obtenção de sucesso por estes grupos (Cardoso, 1996). Outra, liga-se à defesa da educação intercultural como uma narrativa curricular assente na integração e valorização das diferentes culturas pela via do diálogo e da potenciação da diferença como conteúdo curricular, como estratégia de desmistificação do problema racial, como meio de afirmação das culturas e do seu relacionamento em situação de paridade, procurando estabelecer condições de realização da igualdade de oportunidades da concessão de voz activa e a participação das culturas no currículo.

CAPÍTULO III - ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: INTERESSES POLÍTICOS, FAMILIARES E SOCIAIS

Temos consciência de que a escola é cada vez mais incontornável, fazendo dela um sítio acolhedor onde possa desabrochar o gosto pelo acto de aprender, onde se aprenda pelo trabalho solidário e emancipador, onde se viva a democracia directa e se edifique a cidadania.

Canário (1998)

1. Projecto único de Escolaridade Obrigatória

Na actualidade, a escolaridade básica e universal e obrigatória é uma realidade que busca a democratização da educação, tendo para o efeito carácter obrigatório de frequência. Para facilitar esta condição, o Estado confere ao cidadão garantias de gratuidade e de igualdade de oportunidade de acesso e de sucesso. Garantias estas discutíveis, atendendo que nas sociedades contemporâneas estas decisões das políticas educativas, ainda não se constituíram em realidades absolutas e que cada dia mais essas possibilidades se afastam dos seus destinatários, pelos motivos que temos vindo a discutir. Destacamos como um dos principais motivos a existência do currículo nacional comum e uniforme, construído com base nos interesses dos grupos detentores do poder e que coloca muitas ciladas à realização de uma pedagogia diferenciada em função dos sujeitos, no processo de democratização do sucesso educativo.

A intenção de se implementar uma escolaridade básica obrigatória parte da necessidade de se criar a possibilidade a todos de acederem à educação pretendendo-se, desta forma, controlar e combater a reprodução de desigualdades sociais e culturais existentes pela via da igualização da oferta de formação. No entanto, contrariamente ao pretendido e na generalidade dos casos esta igualização tem vindo a acentuar o carácter discriminatório da educação, na medida em que nos termos em que se encontra formulada marginaliza a diferença, não reconhecendo a diversidade da população estudantil, que deveria constituir-se uma questão determinante das políticas educativas. Na realidade, uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva precisa de contemplar a diversidade que caracteriza os cidadãos para quem se destina esta educação e constituir-se numa resposta

“ (...) aos reptos e âmbitos de significados muito polivalentes: a luta contra as desigualdades, o problema da escola interclassista, a crise dos valores e do conhecimento tidos como universais, as respostas perante a

multiculturalidade e a integração das minorias, a educação frente ao racismo e ao sexismo, as projecções do nacionalismo nas escolas, a convivência entre as regiões e as línguas, a luta pela escola pela autonomia dos indivíduos, os debates 'científicos' sobre o desenvolvimento psicológico e as suas projecções na aprendizagem, a polémica sobre a educação compreensiva, as possibilidades de manter em mesmas aulas estudantes com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, além da revisão das rigidez(es) do actual sistema escolar e de suas práticas" (Gimeno, 2000:69).

A realização de uma educação verdadeiramente democrática onde todos possam e devem participar e sentirem-se representados nas suas particularidades e interesses, em respeito à sua condição humana e ao seu estatuto de cidadão implica, acima de tudo, perceber a relação entre cidadania e igualdade em educação.

1.1. Cidadania, direitos humanos e globalização em educação

Na realidade, a noção de cidadania é recente. Este termo vem sendo elaborado desde a Antiguidade Clássica, onde é introduzido o conceito de cidadão, para designar aqueles indivíduos a quem era reconhecido o gozo de direitos civis e políticos. A prática da cidadania, nas sociedades grega e romana, constituiu-se numa referência importante para a atribuição de um *status* social superior aos que, na condição de "cidadãos", podiam usufruir da liberdade de participar da vida política, numa sociedade hierarquizada e escravagista. Assim, o termo cidadão ou cidadania foi usado para estabelecer o poder ou não de participar e de tomar parte das decisões do Estado, um estatuto de exclusividade a grupos sociais privilegiados, nessas sociedades consideradas democráticas.

Do século V à revolução industrial, as questões de cidadania repousam em estado latente.

Em linhas gerais³⁹ da Antiguidade a esta parte, no processo de reconhecimento da cidadania, são dignos de registo acontecimentos tais como: a *Magna Carta*, em 1215, que conferiu direitos feudais aos senhores e retirou poderes ao rei João *sem terra*; a *Bill of Rights*, em 1688, editada pelo rei constitucional Guilherme de Orange; a *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*, em 1776; a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, decorrente da Revolução Francesa, em 1789, que põe termo ao Antigo Regime; a *Revolução Industrial* e o desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro; as lutas sociais e políticas de reivindicação de direitos civis e políticos ao longo dos últimos séculos. Estes factos fazem renascer, gradualmente, a imposição de um paradigma de cidadania

Mais recentemente, pela *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, em 1948, assiste-se à integração e universalização da cidadania, conferida pela atribuição de direitos, deveres e garantias a

³⁹ BRITO, J. G. F. Professor de Ciência Política (T.G.E.) da Faculdade de Direito das F.M.U) (texto policopiado).

todo o ser humano, pelas Organização das Nações Unidas. Ora, se anterior à institucionalização universal da cidadania o seu sentido tendia para a vertente política de participação, com carácter restrito, agora, pretende-se que ultrapasse quaisquer tipos de interesse e diferenças étnica, ideológica ou religiosa, transformando-se num bem transnacional inerente à condição de ser humano.

O reconhecimento da cidadania tem-se vindo a processar em vários contextos numa trajectória evolutiva diferenciada em cada realidade, marcada por momentos expressivos onde se procuram conferir o estatuto de cidadão ao indivíduo de forma a salvaguardar a sua liberdade de expressão e acção, de garantia dos demais direitos civis e políticos em condições de igualdade de ser e por uma maior justiça entre os homens. Isto, sobretudo, numa altura em que, por toda a parte, se agravam os problemas económicos, sociais e políticos que agravam situações de pobreza galopante, fomes, doenças, racismo, xenofobia e outras formas mitigadas de discriminação cada vez mais sofisticadas e que insistem na desvalorização daqueles, tradicionalmente, menos favorecidos, num recorrente desrespeito pelos direitos humanos. Em consequência brotam um pouco por todo o lado movimentos de reivindicação e, até mesmo, conflitos regionais e locais.

Naturalmente, o termo cidadania confina concepções diferenciadas que se baseiam em entendimentos, na sua maioria, conotados a diferentes perspectivas. Entre estas, Gadotti (2000), ressalta aquela subjacente à Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, que estabeleceu as primeiras normas para garantir a liberdade individual e de propriedade, numa concepção restrita da cidadania. Para este autor, existe uma interpretação consumista da cidadania, que designa a cidadania de mercado, baseada na competitividade capitalista pela qual o cidadão requer a qualidade anunciada dos produtos que deseja comprar. Em oposição, apresenta a concepção plena da cidadania que não se limita a direitos individuais, mas manifesta-se na mobilidade da sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados e de construção de novos direitos e espaços de exercício de cidadania, os quais o Estado compete garantir. Nesta, o cidadão não só cumpre leis, como paga os seus impostos e escolhe os seus representantes políticos.

Além dessas conotações do termo cidadania, o autor discute as perspectivas atribuídas aos liberais, neoliberais e socialistas democratas, afirmando que os dois primeiros grupos entendem a cidadania como um “produto da solidariedade individual da gente de bem entre as pessoas e não uma conquista e construção no interior do próprio Estado” (*ibid*:75-76). Sobre isso, afirma que o exercício da cidadania só é possível se existirem instituições e regras justas. Daí que, do ponto de vista democrático e solidário, o Estado deve agir para afirmar as regras socialmente estabelecidas de forma a evitar excessos e a fazer valer o poder de estado na protecção do cidadão.

A posição de Gadotti (2000) perante a cidadania fundamenta-se em Leonardi, *in* Cavalcanti (1998), para quem a sociedade civil mundial ou global está ainda em formação e absorve uma grande variedade de sociedades contemporâneas, do leste ao ocidente, pobres e ricas, centrais e periféricas, desenvolvidas e subdesenvolvidas, dependentes e agregadas, mas que, apesar das diferenças existentes, entre essas sociedades quanto aos seus níveis sociais, económicos, políticos, tecnológicos, culturais, é possível distinguir estruturas, relações e processos semelhantes, por exemplo: o desenvolvimento tecnológico, a ocidentalização da cultura, a desterritorialização e o declínio das metrópoles, o enfraquecimento dos Estados-nação⁴⁰.

Como afirma Fraser (2000), a partir da modernidade, o processo de afirmação da cidadania, permite que sejam identificados três estádios de desenvolvimento, não necessariamente sequencializados:

- O da *cidadania civil* construído, particularmente no século XVIII, na sequência das lutas por direitos e obrigações iguais perante a lei, que proporcionaram o reconhecimento de direitos imprescindíveis à liberdade individual. Assim instituídos os direitos de propriedade e de liberdade pessoal e o direito à justiça, para proteger o sujeito.
- O da *cidadania política*, preponderantemente no século XIX, reflectindo-se no direito igual e formal de participar no exercício do poder político, seja pelo desempenho de cargos públicos, seja pelo exercício do poder de voto.
- O da *cidadania social*, construído no século XX, devendo abarcar não só a garantia da segurança económica como, também, os direitos a uma quota parte do património social, de viver uma vida própria de um ser humano civilizado de acordo com os padrões assumidos pela sociedade, de partilhar a herança material e cultural dum dado país, o direito à educação e a benefícios dos serviços sociais.

Cortina (1997) e Gadotti (2000) acrescentam a essas dimensões da cidadania a *cidadania intercultural* construída no cruzamento de multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade, tendo a interculturalidade como projecto ético e político e o etnocentrismo como recusa.

Numa definição que abarca todas essas dimensões, a cidadania “é essencialmente consciência/vivência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia embora possa haver exercício não democrático da cidadania” (Gadotti, 2000:75). Nestas condições, a cidadania requer o

⁴⁰ **O Estado-nação** decorre das revoluções liberais que enfatizam na cidadania justificando que todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres, independentemente de “raça”, religião, grupo étnico, sexo, região de origem, condição social etc. Trata-se de um projecto pretensamente universal já que se destina a todos e é adaptável a qualquer sociedade. A liberdade e a igualdade constituem valores fundadores da democracia moderna e adquirem uma dimensão universal confirmada no princípio da cidadania e no entendimento da cidadania como uma construção histórica que está profundamente ligada às lutas pela conquista dos direitos do cidadão moderno.

usufruto de direitos civis, políticos e económico-sociais, mas também a consciência de deveres, igualmente civis, políticos e sociais.

Entre cidadania planetária e cidadania global, o autor salienta a cidadania planetária justificando-se em detrimento da cidadania global devido à multiplicidade de manifestações e significados da cidadania em globalização e por realçar a pertença ao planeta e não ao processo de globalização. Assim, defende que cidadania global está conectada à globalização promovida pelos avanços tecnológicos, enquanto a cidadania planetária é uma aspiração antiga (podemos recuar até Sócrates, falar das aspirações nas concepções filosóficas grega e romana, aspirações religiosas, movimentos sociais, políticos e linguísticos, o socialismo utópico, entre outros esforços pela cidadania planetária).

Como afirma o autor, a globalização está muito ligada ao fenómeno da mundialização do mercado que é um tipo de mundialização e que poderá revelar-se numa globalização cooperativa ou numa globalização competitiva sem solidariedade. É facto que ela poderá manifestar um tipo de competição, que exclui as possibilidades de cooperação e de solidariedade, contrariamente ao desejado pelos comunitaristas. Com isso, não pretende apresentar a globalização como um fenómeno negativo. Pelo contrário, ela representará um avanço da civilização humana se for realizada numa vertente de preservação da condição humana e da sua valorização, em detrimento da globalização competitiva, onde as regras de mercado suplantam tais valores. No enalço de uma cidadania planetária, defende que:

“a cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas *diferenças económicas*, a integração da *diversidade cultural* da humanidade e a eliminação das diferenças económicas. Não se pode falar da cidadania planetária ou global sem uma efectiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por essência, uma *cidadania integral*, portanto, uma cidadania activa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também, económico-financeiros. A cidadania planetária implica, também, a existência de uma democracia planetária” (Gadotti, 2000:79).

A *cidadania planetária* ou mundial, assim como é concebida por Gadotti, comporta a harmonia de todas as dimensões da cidadania e representa uma visão unificadora do planeta e da sociedade mundial. Este autor junta-se a Boff (1996), para quem a cidadania assenta num conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade. Em conformidade, defende que a cidadania planetária se manifesta na nossa humanidade comum, nosso futuro comum, unidade na diversidade, nossa pátria comum, associados a entendimento da determinação pelo desenvolvimento sustentável (ético, civilizacional e ecológico).

Existem controvérsias em relação ao termo cidadania, pelo que propomos que se reflita sobre um conjunto de questões colocadas por Gadotti sobre a produção de conhecimentos, estratégias e

dispositivos em educação, para a garantia da cidadania planetária e a igualdade de oportunidades neste sector.

Com efeito, Gadotti interroga-se: Como construir uma cidadania planetária num país globalizado onde nem sequer foi construída a cidadania nacional? Que garantias se tem de que a Carta da Terra será cumprida se, até então, foi cumprida a Carta dos direitos humanos? Como fica a identidade diante da ocidentalização da cultura? Se for entendida por humanidade a diversidade, não se estaria caminhando para a morte intelectual da própria humanidade, provocada pela unificação da cultura e pela mestiçagem? Como estar na cultura global esmagando as culturas particulares? Está-se a globalizar ou a fragmentar o mundo, o que realmente está a ser universalizado? Os padrões de consumo e de produção? A cidadania planetária está fundada em valores universais consensuais, num mundo justo, produtivo e num ambiente saudável? Que consensos poderão ser construídos sob a hegemonia capitalista? Deve-se criticar o desenvolvimento sustentável porque é uma contradição em si? As noções de sustentabilidade seriam antagónicas? Deve-se criticar toda a forma de desenvolvimento ou apenas a forma capitalista de desenvolvimento? Como seria uma civilização da simplicidade, da qualidade de vida, da sustentabilidade, da igualdade e da alegria compartilhada?

Efectivamente, conforme explica este autor, o processo de globalização, tal como se tem vindo a formar, dá visibilidade a modelos teóricos que traduzem diferentes perspectivas de cidadania, destacando-se, entre estes, dois perfeitamente antagónicos: a *concepção liberal* e a *concepção comunitarista*. Do ponto de vista conceptual, explica que o primeiro se afirma na *dominação económica*, com cariz político e cultural totalitário e excludente, baseado no modo de produção capitalista, com claras fronteiras entre países globalizadores dos globalizados.

Trata-se de uma cidadania caracterizada por ser excludente e favorável a um retrocesso dos direitos da maioria dos cidadãos do mundo, que na sua generalidade se encontram subjugados a interesses económicos regionais e hegemónicos. A concepção de cidadania, presente neste modelo, compraz a *perspectiva liberal*, apresentada por John Rawls, Ronald Dworkin, Bruce Ackerman, que, põe a tónica no indivíduo e acredita que acima do grupo e da identidade colectiva, este é sempre capaz de redefinir seus próprios fins. Desse modo, defende Gadotti que a racionalidade e a formação da identidade acontecem aqui independentemente da cultura e da sociedade e são anteriores à vida social.

Um outro modelo, construído baseado da perspectiva *comunitarista*, refere o processo de globalização proporcionado pelo desenvolvimento tecnológico, fundamental na criação de condições materiais para a cidadania global, ou seja, o modelo de *globalização da sociedade civil*. Este modelo

tem como característica dominante o significado despoletado pela mobilidade dos movimentos sociais, políticos e culturais, que permitiram o fortalecimento da partilha de experiências e do questionamento das condições em que se produzem desigualdades entre os cidadãos, no interior dos Estados-nação.

Do ponto de vista filosófico, o modelo comunitarista confronta-se com o liberalista universalista defendendo que o valor de cada cultura em si mesma independentemente da sua natureza, dimensão histórica e relacional. Neste modelo, Taylor e Walzer referidos Soriano (2004) defendem a cultura e o grupo social de pertença como fundamentos da identidade dos indivíduos tendencialmente atomizados pelas propensões da sociedade liberal, sendo que o indivíduo é um produto da sociedade, na medida em que as suas vivências comunitárias (sociais políticas e culturais) permitem-lhe estruturar o seu carácter ou a sua identidade. Além disso, acreditam que as identidades são modificadas, se renovam em história e biografia pessoal se transformam na interação e no contacto entre si.

Nesta perspectiva, a cidadania está acima dos interesses da nacionalidade e reconhece como desafios os princípios da ética, da ecologia, da diversidade humana, com base no reforço da democracia política, social, cultural económica e social, no seio da sociedade civil e a identidade é inegociável.

Na continuidade, Costa (1997) defende a ponderação política como processo de arguição pública necessária para evitar-se a perpetuidade acrítica de experiências e necessidades tornadas extemporâneas da perspectiva de um determinado grupo sociocultural. Trata-se de uma perspectiva de valor procedimental na crítica à perspectiva liberal que valoriza a dimensão individual em detrimento da solidariedade social. Mas é também é uma crítica à perspectiva comunitarista devido à noção limitada da comunidade, concebida com forte dependência dos laços etnicoculturais. Comunga com a perspectiva de Habermas (1990), que pode ser entendida como uma terceira via, sobrepondo-se às perspectivas liberal e comunitarista, na medida em que entende que a primeira assente numa visão de comunidade política ao serviço da identidade individual e a segunda assente na visão de comunidade política a serviço da identidade, propondo-se uma concepção de comunidade política como expressão republicana de uma identidade cívica de participação.

Esta visão de cidadania baseada no interculturalismo tem como pressupostos os princípios de tolerância e de solidariedade na sua dimensão ética e a superação das concepções liberal e comunitarista na sua dimensão política. Esta perspectiva coloca as culturas em situação de igualdade, sendo utilizada com o sentido de multiculturalismo para alguns autores. Mas a valorização da diversidade cultural que caracteriza o multiculturalismo é uma coisa e o interculturalismo outra. O interculturalismo é uma ideologia sobre as reacções entre as culturas, pressupostamente superadora

de ideologias como o imperialismo, o comunitarismo e o liberalismo (Soriano, 2004). A cidadania intercultural encontra-se conceptualizada nesta dimensão.

A cidadania pressupõe direitos universais normalizados, de natureza civil e políticos, que se associam para permitir aos indivíduos a igualdade de oportunidades e responsabilidades cidadãs, para uma existência social plena. A propósito, Santos (1997) afirma, que vivemos em um mundo onde queremos ser simultaneamente iguais e diferentes, para justificar a necessidade de se promover o entendimento da cidadania à dimensão planetária, como um imperativo respeito pelas diferentes culturas como a muçulmana, hindu, indígena ou africana, em oposição ao que diz ser o falso universalismo, que destrói todas as diferenças e que impôs a cultura branca, masculina e ocidental como padrão universal.

Com esta atitude, defende um universalismo que tenha como ponto em comum o respeito pela dignidade humana. Em conformidade, as diferenças devem ser respeitadas, na medida em que temos direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Assim, reafirma o princípio da igualdade como meio de nos submetermos a políticas de redistribuição de riquezas e, simultaneamente, acredita que o princípio da diferença nos obriga a ter políticas de reconhecimento e aceitação do outro. Apesar de ser uma conquista complicada, precisa de ser realizada em processo paralelo, pois não há reconhecimento da identidade dos indivíduos se não lhes são preservados os seus direitos (Santos, 1997).

A cidadania em contexto multicultural é uma questão problemática porquanto testemunha a existência de grupos etnicoculturais em sociedades tradicionalmente etnocêntricas, sedimentadas nos padrões da cultura ocidental. Este facto determina que a imagem do outro seja construída com recurso a uma grelha de observação comprometida com a imagem que se tem de si próprio. Por isso, são geralmente ignoradas as particularidades e práticas culturais multirreferencializadas e, com isso, deprecia-se a importância que pode vir a assumir a valorização da diversidade no desenvolvimento da sociedade local e global. Pelo contrário, tendencialmente, esta realidade tem vindo a reforçar, de forma gravosa, a bipolarização social entre os grupos económico socialmente favorecidos e os grupos historicamente desfavorecidos. É essa dualidade em possibilidades e impossibilidades que conduz à desigualdade de oportunidades e conseqüentemente, ao insucesso das classes e grupos desfavorecidos e minoritários. Através do multi e interculturalismo se pretende normalizar a “pluralidade de valores e diversidade cultural no arcabouço institucional do Estado democrático de direito, mediante o reconhecimento dos direitos básicos dos indivíduos enquanto seres humanos e o reconhecimento das 'necessidades particulares' dos indivíduos enquanto membros de grupos culturais

específicos” (Costa, 1997:159).

Nesse contexto de globalização e de (re)significação da cidadania, o investimento na educação democrática, em concepção e em acesso, impõe-se como um meio fundamental para se alcançar tais expectativas, sendo justificada a preocupação em promover uma Escolaridade Obrigatória e Universal, visando intervir no estabelecimento de uma maior justiça social, pelo reconhecimento e criação de condições de igualdade de oportunidades ao cidadão. Uma igualdade que não se compadece com concepções comprometidas com os grupos de poder e que procure de forma democrática conferir o acesso de todos aos meios de cultura escolarizada e que disso resulte o respeito pelos direitos humanos e uma efectiva igualdade de ser. O envolvimento da educação deve ter em conta tanto a valorização dos grupos marginalizados, como a preparação dos grupos historicamente privilegiados, para que uns e outros aprendam a viver e a conviver consigo próprios e entre si na cultura global.

Posto isto questionámos: em que moldes a proposta de educação para todos está a ser conduzida na sociedade actual? Que espaço é dado a maiorias e minorias? Qual o sentido atribuído pela escolaridade universal e obrigatória à defesa e reforço dos direitos humanos? Como se está a escrever a igualdade de oportunidades em educação?

1.2. Escolaridade Obrigatória, inclusão social e cidadania

A ideia de escolarização para todos remonta ao séc. XVIII, encontrando-se associada aos ideais iluministas de Rousseau, defensor da igualdade de todos os cidadãos perante a lei e do princípio da soberania, segundo o qual o povo deveria ser soberano para eleger o seus governantes. Nas obras *O Contrato Social* e, de um modo mais directo, em *Emílio*, o autor apresenta a educação como meio de construir seres humanos plenos e felizes. Em concreto, a expansão do conceito de escolaridade⁴¹ obrigatória só acontece com a Revolução Francesa, ligada ao ideal revolucionário de libertação do homem pela via da educação, forma privilegiada de cultivar o povo, de tirá-lo do obscurantismo, da tirania e da dependência dos poderes irracionais, bem como da exclusão intelectual e política em que se encontrava (Gimeno, 2001).

Mas é no séc. XIX que no panorama mundial se verifica um incremento significativo na institucionalização da Escolaridade Obrigatória e no alargamento do espaço escolar, para que o seu acesso fosse possível a um maior número de pessoas, considerando a importância que esta poderia

⁴¹ **Escolaridade** - representa um conjunto de actividades de realização no âmbito do currículo formal, o qual condiciona o processos de ensino e aprendizagem pela certificação de conhecimentos e de competências que formalizam o resultado aparente da aprendizagem realizada no decurso daquela actividade. Também é entendida por educação escolarizada.

ter na preparação da mão-de-obra fundamental ao processo de industrialização em marcha nas sociedades modernas, e na consciencialização do cidadão para a assunção das suas responsabilidades sociais. Efectivamente a escola passou a ser uma prioridade nas agendas políticas e sociais, o que de facto contribuiu para a afirmação da obrigatoriedade e da universalidade da educação, constituindo-se um fenómeno socializador e promotor de mudanças económicas, políticas e sociais.

Daí em diante a educação tem vindo a crescer como meio de se atingir o progresso e o bem-estar individual e colectivo, constituindo-se numa aposta na melhoria das condições de vida e na promoção de um futuro melhor. Segundo Stoer (1982) toda a discussão acerca de um sistema de ensino ou da sua existência passa irremediavelmente por uma problematização que envolve educação, crescimento económico e desenvolvimento, na medida em que parte-se do princípio de que entre o ensino e o crescimento económico há uma relação positiva, assim como há uma predisposição para se pensar que o ensino é crucial para conduzir o crescimento económico ao desenvolvimento.

Da escolarização para todos procura-se efectivar uma estratégia universal que actue, simultaneamente, a níveis pessoal e colectivo, com ênfase na promoção de um desenvolvimento harmonioso e conjugado que reflita, tanto a aquisição de competências individuais para a participação efectiva na vida em sociedade nas suas múltiplas dimensões, como a beneficiação dessas competências para o progresso das sociedades.

Para Beltrão & Nascimento (2000) se pode afirmar que existe o consenso sobre papel da educação na formação dos indivíduos, particularmente na ligação entre comunidades locais e o mundo à sua volta, pois hoje as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado desencadeando tensões e constrangimentos as estruturas sociais exigindo que o sistema educativo se articule com os demais sectores para em parceria apresentar soluções visando a construção de um mundo melhor.

Gimeno (2000) acredita que graças à educação se tornou credível a possibilidade de realização de um projecto ilustrado pela via do desenvolvimento de conhecimentos científicos, geradores de uma nova ordem social apoiada na existência de cidadãos respeitosos de uma ordem social mais racional. Daí que, a ligação que se tem vindo a estabelecer entre a educação e o progresso, justifica a multiplicidade de interesses suscitados pela escolarização universal, reflectidos nas várias interpretações sociais, individuais ou por grupos de interesse:

“Uns querem educar os seus filhos e a si mesmos para melhorar as suas condições materiais de vida; outros consideram a educação como um valor para uma vida mais digna; outros como meio de evitar a humilhação que supõem para eles ser analfabetos e ser manipulados; outros entendem que é uma oportunidade para se ‘relacionar’ com gentes de um nível social superior ao seu; alguém a pode apreciar como instrumento para manter os seus privilégios; outros vêem nela a oportunidade de desfrutar do conhecimento, do saber; outros a consideram como um instrumento da produtividade económica; alguém a entende e a governa para dar maior coerência social

a um país; outros a vêem como uma oportunidade de doutrinar e criar seguidores de suas causas; outros apreciam nela o instrumento para garantir uma identidade cultural determinada, impor uma língua, difundir mitos, visões do mundo, etc; outros entendem-na como uma oportunidade de conseguir isso tudo de uma vez; para muitos aspirantes a professores é a oportunidade de poder trabalhar; os especialistas do discurso a contarão como se de um deleito laico se tratasse e até a denegrirão por trair tanto ideal" (*ibid.* 19-20).

Na base desses interesses encontram-se motivações de natureza política, social, económica e cultural, de carácter nacional, regional e local, responsáveis pela orientação das políticas educativas e curriculares, dos processos de ensino e aprendizagem, de forma a satisfazer significados e expectativas diversificados, face a heterogeneidade social.

Actuando numa cadeia de derivações, estas dificuldades são intensamente sentidas a nível local, particularmente, nas redes de relações e interpretações que se estabelecem no micro contexto, a sala de aula, onde convergem todas as representações e significados sociais, através da presença de professor e alunos. Isso porque todos e cada um, representam o conjunto das expectativas do seu grupo social de pertença. Por isso, a escola transforma-se num foco de contradições, que, na realidade, são a expressão das tensões sociais existentes e sobre as quais se lhe exige uma resposta conciliatória, devendo, para isso, ajustar a oferta de formação, pretensamente a mais justa, a todos os indivíduos. Assim se justificam, em contextos multiculturais, as dificuldades de implementação de um sistema educativo em que, pelo menos na educação de base, se assista ao cumprimento da promessa de acesso e sucesso para todos, pela via da satisfação das aspirações dos indivíduos ou dos grupos de interesse.

Gimeno (*ibid.*) propõe que se analise a escolaridade universal do ponto de vista positivo, com base na crença de que com a educação se alcança um maior bem-estar e plenitude para a sociedade e para o indivíduo e nos fins e objectivos da educação escolarizada, nas dimensões: fundamentos da democracia, estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito, difusão e incremento do conhecimento e da cultura geral, inserção dos sujeitos no mundo, a que junta, a custódia dos mais jovens.

Para o autor, a dimensão *fundamentos da democracia* afirma-se da convicção de que a educação é condição facilitadora, fundamental, de um bom funcionamento das instituições públicas e envolve todos os cidadãos, na qualidade de governantes e governados, constituindo-se numa comunidade de indivíduos que cooperam, em contextos democráticos, para o bem comum e para o progresso humano. Sendo que só há democracia se houver "ilustração", pois essa é a via da liberdade, pela qual se confere autonomia de opinião e de acção aos cidadãos.

Com efeito, não é pela via da ignorância que se constroem democracias. As democracias existem se forem suportadas por plataformas de diálogo, de discussão, na procura do bem comum,

onde é indiscutível a importância da escolarização universal, que confere qualidade e capacidade de intervenção aos indivíduos, na procura de soluções para os problemas na sua generalidade de manifestações. Nas últimas décadas, por todo o lado, essa evidência tem suscitado a luta pelo direito à educação pelas classes populares (exemplo: minorias étnicas, capítulo II), como meio de desenvolver competências científicas e atitudinais e munir da capacidade de discurso e de formulação de opiniões, para exigir a viabilização dos projectos de vida das comunidades desfavorecidas pela via de uma participação mais efectiva e na defesa dos direitos democráticos e do interesse público.

Como afirma Gimeno (2000:23), “A mera igualdade política (todos somos cidadãos iguais perante as leis, mesmo que realmente sejamos desiguais) não confere igualdade real (todos somos cidadãos em condição desigual)”, diríamos, então, que todos somos todos como cidadãos iguais mesmo sendo desiguais mas que uns são mais iguais que outros em direitos e garantias.

Se a educação é uma via de democratização social, ela é, sem dúvida, da responsabilidade de todos e para todos, não se permitindo que se produzam situações de marginalização, quer seja no seu acesso como, também, no seu sucesso. Além disso, é no espaço escolar que as crianças passam grande parte do seu tempo, sendo o espaço privilegiado de socialização. Por isso, Gimeno assinala que “o tempo e o espaço escolares (...) são oportunidades para exercer de forma democrática a convivência, ensaiar a participação, assentar atitudes de respeito e tolerância, assim como a colaboração dos demais” (*Ibid.* 24).

Quanto a *estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito*, refere fundamentar-se no conceito da *educação negativa* preconizada por Rousseau e que consiste em permitir que o ser humano desenvolva as virtualidades próprias da sua condição, evitando-se os obstáculos negativos que podem amortecer um desenvolvimento que tem as suas próprias leis e deve ser guiado pelo educador reconhecendo valor ao presente vivido pela criança” (*ibid.*). O reconhecimento da existência de um conteúdo oculto que o sujeito manuseia nas suas relações com o meio exterior, através das possibilidades de mobilização de diferentes mecanismos de valorização das experiências pessoais pela educação, permitem maior harmonização entre as expectativas pessoais, a dos educadores, primando pela procura de sentidos e significados a atribuir à educação básica.

Além disso, não se pode discursar do incremento registado do contacto entre os povos, prevendo-se que a escola deve preparar os alunos para desenvolverem competências de cooperação e de trabalho em equipa, tanto pela rapidez do processamento desse contacto nos dias de hoje, como pela diversidade de situações e de encontros culturais que se evidenciam desse contacto. Considerada a educação como um processo permanente de desenvolvimento e formação é necessário que a escola

aceite a cultura dos jovens na sua dimensão específica (Beltrão & Nascimento, 2002).

Decorrente das reformas educativas do final do século XX privilegia-se, no sistema educativo, uma concepção pedagógica que encara a figura do aluno na dimensão personalista, assente no seu entendimento como uma individualidade, conferindo ao ensino uma individualização de estratégias, com base no sujeito de modo a acompanhar a sua evolução no quadro do processo ensino-aprendizagem de acordo com as particularidades e condicionantes individuais, que interferem no ritmo de aprendizagem e o nível de desempenho.

A figura do aluno é redimensionada em função dos fins e dos objectivos educativos e reforça-se a responsabilidade da Educação no desenvolvimento integral do indivíduo cidadão, da sua personalidade, da sua capacidade de desenhar e realizar projectos pessoais, do direito à sua individualidade, do respeito pelos suas crenças e valores, com base nos princípios de cidadania, de autonomia, participação e solidariedade.

Não obstante, na prática, não se pode ignorar que estas intenções confrontam-se com interesses que opõem sistemas educativo e económico, que, nos tempos actuais, têm vindo a remeter para a subtilidade de soluções de rentabilização de recursos, numa lógica economicista, baseada na relação custo-benefício em que se menosprezam os efeitos transversais, que condicionam o pressuposto que aponta o sucesso educativo como sendo o objectivo superior em qualquer concepção de educação. A isso juntam-se outros factores físicos, psíquicos (sobredotação e deficiências), sociais, podendo resultar na promoção da exclusão e de insucesso, contrariamente ao enunciado.

A difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, do ponto de vista de Gimeno, refere o conteúdo do legado cultural que a humanidade tem vindo a acumular, desde a Antiguidade Clássica grega, com ênfase a partir do século XVIII, em que os ideais iluministas reflectem-se sobre a educação e se assumem posições mais democráticas acerca do acesso a esse legado, propondo a sua universalização, pela instituição de uma escolaridade a que todos devessem poder aceder, pois

“a faculdade de conhecer, o desenvolvimento da racionalidade são essenciais para o progresso humano, supondo que essa capacidade se nutre dos bens culturais acumulados, especialmente do conteúdo e do método das disciplinas científicas, da chamada *alta cultura*, em geral. A realização do homem e a sua felicidade dependem da conquista da cultura e de poder chegar até aos limites máximos quanto ao domínio do conhecimento abarcável. Sem conteúdos não há desenvolvimento da mente, porque este desenvolvimento consiste em maneiras de possuir a cultura e na sua aquisição gradual” (Gimeno:2000:25-26).

Este conhecimento é apresentado como um meio de atingir o progresso colectivo, veiculado a partir da escola, como um bem comum a ser partilhado, para permitir que todos participem dele e que cada um possa crescer e contribuir para amplia-lo com novos saberes e, assim, beneficiar esta cultura geral comum, nos mais variados domínios, formas e manifestações. Efectivamente, “o saber é

sinónimo de progresso, de formação do espírito humano, posto ao serviço do homem. O saber ilustra e capacita; não estimula capacidades inatas, antes as cria. Sob o prisma da modernidade, a escola é um meio para estender os saberes, propiciando que todos participem desse instrumento que prolongam as capacidades dos seres humanos fazendo-as crescer” (*ibid.*).

A inserção dos sujeitos no mundo determina a concepção da Escolaridade Obrigatória fazendo depender os seus conteúdos das necessidades emergentes dos contextos em que se produz e sobre os quais se pretende intervir na busca do progresso das sociedades. Esta pretensão pode ser percebida sob duas projecções de algum modo antagónicas. Uma, fundamentada na tradição curricular tecnicista, que explica esta associação com base em interesses particularmente subordinados a questões de natureza económica, visando capacitar a mão-de-obra, para dela tirar maior rendimento da produtividade; outra, decorrente da influência do humanismo no currículo, que associa a escolaridade à condição de desenvolvimento de competências produtivas mas também, pessoais e cívicas, permissivas de um desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo, condição inegociável de integração na sociedade de proveniência e/ou de pertença, atribuindo centralidade ao conhecimento no projecto de democratização social.

Assim, a escola é compreendida e instrumentada para responder a interesses, quer respondam ao primeiro ou ao segundo entendimento ou seja “a escola deve ter um projecto de homem e de sociedade a defender e impulsionar, mas tem que estar enraizado nos referentes do presente e da realidade que nos rodeia” (*ibid.*:27).

Segundo este autor, Comenius já afirmava a necessidade da escola responder às necessidades da produção e ao carácter complexo da sociedade e que, no princípio do séc. XX, esta orientação adquire forma clara, pois perspectivam-se ganhos que se podem obter com a implementação da educação democrática ao serviço dos sujeitos e iluminada com conhecimentos que

“(…) não são propostas para indivíduos abstractos mas para seres reais que vivem em circunstâncias históricas determinadas, favorecidos ou marcados pelas condições de vida existentes, que entendem e sentem o mundo e tudo o que pode oferecer-lhes a escolarização a partir das circunstâncias em que vivem. Não podemos educar a partir do vazio, mas sim com nutrientes culturais; Tão pouco podemos educar para o vazio ou para uma sociedade inexistente, mas sim, para habilitar os sujeitos para que entendam e possam participar na sua cultura, nas actividades da sociedade, na contemporaneidade do seu mundo, do seu país, do seu tempo” (Gimeno: 2000:28).

Com isto pretende-se que aos sujeitos sejam criadas condições de escolarização que permitam a sua realização integral, sem descurar os seus valores e propicie a sua potencialização para intervir no real, de forma consciente e responsável. Trata-se de promover uma intervenção educativa holística que possibilite uma multiplicidade de situações nos domínios pessoal, social, laboral e política proporcionando, por um lado, a compreensão dos significados do meio envolvente e, por outro, a

capacidade de intervir e de transformar esse mesmo meio. Isso implica que a oferta de escolarização atenda não só ao real, local e ao situacional, mas também ao global, pois desta correlação resulta o entendimento dos fenómenos circundantes interiores e exteriores aos sujeitos.

Para este autor uma das acepções mais claras da inserção do indivíduo no mundo é a preparação para o mundo do trabalho. Esta condição parece ser muitas vezes defendida para afastar as crianças do meio laboral, sendo uma forma de combate ao trabalho infantil. Melhor dizendo, para ter competências para ingressar no mundo do trabalho é necessário ter escolaridade, para ter escolaridade é preciso estar disponível para a frequentar. Deste modo, a escolaridade é uma actividade preparatória da vida laboral que, cada vez mais, é marcada por desafios influenciados pelo devir da sociedade económica.

Além disso, a realização da escolaridade universal é uma forma de facilitar o acesso a um conhecimento organizado e garantir que os sujeitos se envolvam, de forma mais deliberada, na construção dos seus projectos de vida, na lutar pelos seus direitos, deveres e garantias e na evolução democrática da sociedade a que pertencem, independentemente da sua condição económica, física e mental, social e cultural.

Pelo que dissemos, o benefício social que a Escolaridade Obrigatória veio conceder ao sujeito, mesmo nas actuais condições de realização, é uma conquista indiscutível e irrevogável, apesar de, ainda, por um lado, ser privilégio de alguns e, por outro, a sua concepção curricular responder, quase indiscutivelmente, a interesses e jogos de poder de valorização de uns sobre outros, numa sociedade plural que, ainda, funciona com base numa rede de significados concebidos no singular.

A custódia dos mais jovens é uma outra função da Escolaridade Obrigatória apontada por Gimeno (2000), que afirma que a obrigatoriedade da escolaridade nas primeiras etapas do desenvolvimento humano é uma espécie de contrato firmado entre o Estado e a família através da escola, onde o Estado se compromete a cuidar das crianças e a educá-las, em condições que ultrapassam aquelas que a família poderia oferecer. Na realidade, as despesas com a educação escolarizada não estão ao alcance da família.

A tutela das crianças é atribuída pelo Estado aos pelos professores, agentes que são o rosto da escola junto das crianças e da família, a quem compete materializar a oferta de formação, mas estes nem sempre estão consciencializados da sua vinculação neste contrato. Ao professor não compete apenas a transmissão de conhecimento científicos. A sua posição no sistema educativo cria uma multiplicidade de expectativas para a qual deverá estar preparado a responder. Ele é responsável pela disseminação e valorização da cultura escolar e educativa, dos valores e das tradições sociais.

Ao longo dos tempos, o exercício da custódia dos mais jovens, pela escola, tem reflectido diversas tendências. Como refere Gimeno (2000:30),

“o espaço escolar tem sido, e segue sendo em muitas de suas normas e costumes, um lugar de violência simbólica. A particular história negra da instituição escolar acumula tradições leves e fortes de vigilância, castigo, imposições, submetimento, vaiação, imposições doutrinárias, autoritarismo, sadismo, e etiquetagem discriminatória, entre outras manifestações de um aparelho institucional, metodológico e de autoridade que foi sendo um meio de controlo social muito eficiente ao serviço das sociedades ou de grupos repressores das liberdades individuais e de determinados sectores”.

Esta violência, a que se refere o autor, assume maiores proporções quanto reflectida sobre os grupos economicamente desfavorecidos. A título ilustrativo, referimos a condição de minoria étnica que na maior parte das vezes está associada à condição de imigrante ou sua descendência e a segmentos populacionais socioeconómicos desfavorecidos.

Um aspecto importante é o alargamento da Escolaridade Obrigatória que concorre para o aumento do período de tempo em que a escola deve assumir a custódia dos mais jovens. Este alargamento é apresentado, de certa forma, como uma consequência das sociedades desenvolvidas e que lidam com o desemprego nas camadas jovens, obrigando-se o Estado a criar soluções de protecção e preservação dos valores sociais e da missão educativa.

A par da necessidade de permanência por mais tempo na escola, a modernidade introduziu novos desafios e criou novas expectativas à sociedade. Em Portugal “enquanto acção social desenvolvida pelo Estado, o ensino básico, predominantemente exercido por este ou por tutelado, é um fenómeno contemporâneo” (Pires, 1996:7) situando-se, entre as revoluções liberais burguesas do século XVIII e inícios do século XIX, onde se percebe da apropriação pelo Estado da necessidade de se desenvolver a política educativa para conceder a toda a sociedade uma oferta de escolaridade básica, conforme este autor. Referimos a necessidade de se produzirem mudanças na concepção da educação, nos métodos de ensino e na formação docente e discente, para atender de forma mais justa e democrática a diversidade dos sujeitos em contexto escolar. Ousáramos dizer que, também, é preciso observar a diversidade dos agentes educativos, uma vez que são os responsáveis por lidar, criteriosamente, com essa diversidade.

Ora não compete aos professores apenas ensinar conteúdos, mas fazer com que os conteúdos ensinados adquirem sentido para os sujeitos e que estes vejam neles a sua utilidade e possibilidade de manuseamento, para melhorar a qualidade de resposta na sua quotidianidade. Este é o maior desafio dos professores a quem o Estado delegou a responsabilidade da custódia dos mais jovens no espaço escolar, para o estabelecimento de uma ordem social racional e democrática.

2. Escolaridade Obrigatória, universal e democrática em Portugal

2.1. Processo de construção do princípio da igualdade de oportunidades (1911-2005)

Nos tempos que correm, é consensual e pertinente a consolidação e o alargamento da escolaridade básica obrigatória, evidenciado-se como percurso a seguir e como meta a atingir nos processos de desenvolvimento que se querem sustentados. Efectivamente, os processos de institucionalização da Escolaridade Obrigatória encontram-se, hoje, em fase avançada em países desenvolvidos, onde, em certos casos, já atinge 12 anos. Apesar disso, em muitos outros, não se conseguiu, até então, implementar, no mínimo, uma estrutura educativa universal e obrigatória, mesmo que para os primeiros anos de educação escolarizada.

Com efeito, embora não dispondo de dados actualizados, Gimeno (2001:15) dá-nos conta que, no “relatório da UNESCO, de 1998, 150 milhões de criança no mundo, entre os seis e os onze anos, permanecem ainda sem escolarização”. Dessa data a esta parte, este cenário em pouco ou nada deverá ter-se alterado, tendo em conta a manutenção e o agravamento da situação de crise humanitária multirreferencializada em que hoje se vive, impulsionada, entre outros motivos, por guerras económico-religiosas, pela gestão abusiva dos recursos mundiais, pelo controlo da informação e das tecnologias, factores de detenção do poder e de agravamento das relações de dominação entre as nações, pela quase generalização da pobreza no mundo com valor de calamidade, seja pela falta de recursos básicos de subsistência alimentar, seja pela incapacidade de fazer frente à devastação por doenças tais como o sida e a malária; entre outras razões. Este cenário, na maioria dos casos, coloca a educação escolarizada num plano secundário, tanto quando, por vezes, a prioridade é a luta pela existência, ainda que precária.

Em Portugal o ensino institucionalizado remonta à Idade Média.

De um modo geral, o ensino e a educação haviam passado das mãos da família, a quem competia a transmissão de valores considerados fundamentais para a integração moral e social da criança, para as da igreja sob administração jesuíta, na altura, uma instituição com poderes de estado. O Estado português chamaria a si a tutela da educação no séc. XVIII, na sequência da Reforma Geral do Estado levada a cabo por Marquês de Pombal que, entre outras medidas, separara o poder temporal do poder espiritual (Cardoso, 2003; Carvalho, 1986).

A partir daí assistiu-se a várias etapas do processo de institucionalização da Escolaridade Obrigatória, sendo certo que as primeiras acções de universalização do ensino decorreram da sua legalização pela Constituição de 1822, na qual se legislava no artigo 237, que “em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas (...) onde se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a

ler, escrever e contar, e o catecismo das suas obrigações religiosas e civis.”

Essa norma em execução das políticas educativas seria reafirmada nas Constituições de 1826 e 1838. Na primeira, associava-se à instrução primária o *princípio de gratuidade* nos termos: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (artigo 145, N.º. 30º). Na segunda, retomava-se o mesmo princípio repetindo-se nesse texto legal que “a instrução primária é gratuita” (artigo 28, N.º.1). Nestas Constituições, não é feita qualquer referência, ainda, ao princípio de obrigatoriedade, o que poderá, quiçá, explicar, em parte, a inexistência de resultados expressivos decorrentes da aplicação das leis constitucionais (Abreu & Roldão, 1989).

A escolaridade associada ao *princípio de obrigatoriedade* começa a ganhar expressão, a partir de 1910, com a queda da monarquia e a proclamação da república. Nessa data, contava-se com uma taxa de analfabetismo elevada, calculada em 75% da população. Este indicador denunciava a presença de uma sociedade portuguesa maioritariamente constituída por uma população ignorante, com precárias condições de sobrevivência e sem instrução (*ibid*). Foi este estado de coisas que envolveu a reforma educativa de 1911, constituindo-se na implicação dos ideais republicanos na educação, com vista à modernização e a democratização do ensino. Tais ideais enfatizavam o valor da educação na formação e no desenvolvimento das capacidades do indivíduo, apostando-se num ensino primário elementar de três anos de duração, a que todos deveriam poder aceder sendo, portanto, obrigatório (Constituição da República, 1911, artigo 3º).

Com esta decisão política pretendia-se a “formação do cidadão republicano através da educação. Descentralização responsabilizadora da administração do sistema. Desenvolvimento pela criança de amor raciocinado pela região, pátria, humanidade. Formação integral da criança.” (Loff, 1996: 35). Para reforçar essa intenção, no preâmbulo desta Constituição, percebe-se o propósito de redimensionar o conceito de educação, do entendimento de que “o homem vale, sobretudo pela educação que possui”. Para tal, a reforma abarcava o ensino primário, as escolas infantis, os cursos para deficientes, os cursos temporários, a criação de escolas móveis, o ensino normal primário, os meios de efectivação da obrigatoriedade do ensino, entre outros.

Apesar do progresso que esta lei poderia proporcionar no sector educação, o processo de efectivação da obrigatoriedade da frequência do ensino resultou na exclusão de todas as crianças que viviam a mais de dois quilómetros da escola, ou que fossem portadoras de deficiência, ou ainda, as que se encontravam vinculadas ao ensino particular doméstico, mantendo, deste modo, o carácter discriminatório e elitista do ensino (Abreu & Roldão, 1989).

Outras reformas se sucederam em 1918 e 1919, mas apesar da sua importância não foram implementadas. Dando sequência às intenções das políticas educativas com o sentido da democratização da educação escolarizada, os Decretos 5787, de 10 de Maio e 6137, de 29 de Setembro de 1919, constam da obrigatoriedade e da gratuidade da escolaridade de 3 a 5 anos, para as crianças dos sete aos doze anos de ambos os sexos.

Desse modo, as preocupações com o ensino levaram ao alargamento da Escolaridade Obrigatória para cinco anos, a crianças de ambos os sexos, físico e mentalmente sãs e em idade escolar. Em termos organizativos, instituíram-se dois ciclos do ensino primário: o geral obrigatório, de cinco anos e o superior facultativo de três anos. Com a determinação destes níveis de ensino pretendia-se fornecer às crianças os instrumentos básicos de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-as para a vida (Fernandes, 1998).

Os objectivos visados nesta concepção de Escolaridade Obrigatória foram a expressão do ideário republicano na educação. O binómio instrução-educação impôs-se como instrumento de promoção do homem, da sociedade, da igualdade e da democracia, sob a influência das correntes filosóficas positivistas e liberais, dando expressividade à trilogia: Pátria, República e Democracia.

As metas almejadas com esta reforma seriam a “administração do sistema, participada pelos seus diferentes agentes (Governo, autarquias, professores)” e “habilitar o homem para a luta da vida e a formar a consciência do cidadão” (Loff, 1996: 35). Procurava-se, por essas vias, harmonizar a instrução-educação pública com o serviço docente, com implicações no papel e nas funções do professor. Em consequência, a este foi conferido o papel de responsável público pela transmissão do conhecimento e preservação de valores, implicando o exercício da profissão por cidadãos de reconhecida conduta irreparável, com base na concepção filosófica dos professores mestres a quem se deveria imitar e a quem competia serem promotores da moral e do desenvolvimento humano.

Ressalta-se, nesta medida, uma clara decisão vinculativa do serviço público da educação a uma concepção técnica do currículo, visível no papel central atribuído ao professor na transmissão do currículo e no conteúdo simbólico dessas orientações, que, implicitamente, deixam antever a previsão de objectivos e resultados de aprendizagem. A reforçar estas medidas são contemporâneas dos primeiros estudos sobre o currículo, particularmente dos escritos de Bobbit, a partir de 1918. Poderemos conjecturar alguma influência exercida pela obra *The Curriculum* em que Bobbit se inspira nos estudos anteriores de Dewey e de Taylor, para formular a sua tese sobre o currículo.

Tal processo de institucionalização da escolaridade básica obrigatória, gratuita e universal conhece um momento de grande retrocesso em 1933. Na altura, Salazar sobe ao poder, instaura a

ditadura e reforça o aparelho político repressor. O instituído Estado Novo atribuiu à escola a responsabilidade da inculcação de valores de uma nova ideologia, com princípios assentes na hierarquia, disciplina e obediência, incorporados na trilogia: Deus, Pátria e Família. Num *continuum*, reforça o papel do professor, desta vez baseado em pressupostos ideológicos totalitários para um maior controlo e subordinação de consciências.

Resumidamente, a nova ideologia fez regredir as pretensões educativas, pois contrariamente ao regime anterior, entendia a educação como um meio de formação de consciências acríticas e submissas, favorecendo o dirigismo do estado em todos os sectores sociais, apoiando-se na ignorância e no medo como meios de fortalecimento do poder do estado.

Essas medidas foram precedidas pela Constituição da República Portuguesa de 1933, pela qual o Estado Novo se libertou da responsabilidade da escolarização e da garantia do acesso à Escolaridade Obrigatória. Veja-se a Lei Constitucional, no artigo 42º, que estipula: “a educação e a instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela” e, no 43º, segundo o qual “o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou oficiais” (Abreu & Roldão, 1989: 47-48).

Pela mesma lei se desactiva a coeducação, manda-se extinguir o ensino primário superior, reduzem-se ao indispensável as oportunidades de ensino e de frequência no primário, suspendem-se as escolas móveis; limita-se o nível de formação já que “ para ensinar a ler, escrever e contar basta saber ler, escrever e contar e transmitir o que se sabe” (*ibid.* 47). Esta última determinação reduziu consideravelmente o espaço de intervenção curricular e pedagógica dos professores. É assim que, em 1936, a Escolaridade Obrigatória teria como fins “a inculcação dos princípios de autoridade e de hierarquia. Desenvolvimento integral da capacidade física, formação do carácter e devoção à Pátria. Respeito pelas autoridades constituídas e da organização administrativa do país.” (*ibid.*36).

Em 1948, é proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Declaração Universal dos Direitos do Homem, onde se reconhece a educação como um direito da condição humana. No entanto, contrariando este empenho em promover a escolarização universal, em Portugal assistia-se a um retrocesso no processo de universalização e alargamento, pois era promulgado um novo normativo, a Lei N.º 40 964 de 31 de Dezembro em 1956, pela qual seria reduzida a Escolaridade Obrigatória a quatro anos, destinando-se apenas a indivíduos menores do sexo masculino. Assim, para além dos legalmente já excluídos por deficiência mental ou física ou por habitar a mais de dois quilómetros da escola, retira-se, também, ao sexo feminino o direito à educação escolarizada.

Estava-se perante num período de grande obscurantismo e o país não conseguiria manter-se,

por muito mais tempo, imune às influências externas. O alargamento da Escolaridade Obrigatória ao sexo feminino voltaria a acontecer, pelo Decreto-lei N.º. 42994, de 28 de Maio de 1960 (*ibid.*) impulsionado, provavelmente, pela *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, em 1956.

Enquanto no contexto mundial, as preocupações com a escolarização obrigatória universal e gratuita tendiam a que esta se tornasse numa realidade incontestável a que todos pudessem aceder, na década de 1960, Portugal continuava com uma taxa de analfabetismo muito elevada, com valores a rondar os 50% da população (Fernandes, 1981). Isto acontecia no momento em que, do ponto de vista político, o país⁴² estava a passar por grandes pressões⁴³ internas e internacionais, encontrando-se isolado em consequência do regime colonial e da ideologia fascista sustentados pelo Estado Novo que teimava em manter-se alheio à nova ordem política económica e social mundial. Assim como afirmam Abreu & Roldão (1989:49),

“é sabido que a década de 60 corresponde às primeiras tentativas de ruptura do isolamento de Portugal relativamente à Europa, em grande parte devido às pressões e influências de organismos internacionais vocacionados para promoção do desenvolvimento económico e cultural, nomeadamente, a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico)”.

É nesse quadro de grande contestação interna e externa que, em 1964, pelo Decreto-lei N.º. 45810 de 9 de Julho⁴⁴, se instituiu a Escolaridade Obrigatória de seis anos, organizado em dois ciclos: o básico elementar de quatro anos, o complementar de dois anos (Abreu & Roldão, 1989).

Tal viragem da política educativa do Estado Novo pretendeu ser uma forma mitigar a insustentabilidade da situação política. Constituiu-se em mais uma manobra política do regime que, propriamente, uma tentativa de combate ao analfabetismo. Para Abreu & Roldão (1989: 50), tratou-se de “(...) um sinal dos primeiros efeitos sensíveis deste processo de pressão internacional e da resposta às tensões sectoriais do mercado do trabalho nacional, sendo perceptível que não foi acompanhado de uma vontade política empenhada e convicta da validade dessa medida para reforço do cumprimento da escolaridade”.

A Escolaridade Obrigatória prevalece definida nos contornos referidos até à reforma Veiga Simão pela Lei 5/73, de 25 de Junho 1973, em que se propõe elevá-la para oito anos de escolaridade: quatro

⁴² Portugal continuava a manter um sistema colonial, onde se gastavam fortunas para manter a guerra em África, contra os movimentos de libertação nacionais, parecendo ignorar o estágio avançado do processo de descolonização em curso na senda internacional.

⁴³ Estas estariam associadas aos movimentos pós 2ª guerra mundial, com grande relevo para aqueles de libertação em operações militares e diplomáticas nas colónias, para quem a escolarização era um meio de ascensão económica e social.

⁴⁴ Na sequência dessas mudanças foi criada a “Telescola e em 1968 o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto-lei N.º. 47480 de 2 de Janeiro de 1967 e Decreto-lei N.º. 48572 de 9 de Setembro de 1968 – Estatuto). Para Galvão Teles referido por Fernandes (1981: 168) a elevada procura da escola, unificada nos anos sessenta, foi um fenómeno e um designio altamente louváveis mas que podia fazer correr o risco de estrangulamento ou abafamento da escola intelectual. O papel e as funções do professor se orientavam pelos princípios da doutrina moral cristã, estimulando o sentido de unidade nacional pelos valores culturais, espirituais e pela pátria; e ainda na adaptação a circunstâncias dos tempos modernos, na compreensão e solidariedade internacionais.

para o ensino primário e quatro para o ensino preparatório. Um dos elementos que caracterizam esta reforma é a introdução, no sistema, do conceito de *escolaridade básica obrigatória*, associando-se a Escolaridade Obrigatória ao sentido de ser a base de todos os estudos ou a preparação para a vida activa ou, ainda, o fundamento necessário sobre o qual se poderão fazer outras aquisições. Dos fins da escolaridade básica obrigatória o Estado propunha-se, nessa reforma,

“assegurar a todos o direito à educação, sem outra distinção que não seja da capacidade e dos méritos de cada um tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto da igualdade de oportunidades. Formar o sentimento e a consciência da Pátria, assegurar a todos a preparação mínima indispensável à sua participação responsável na sociedade, proporcionar às crianças deficientes, inadaptadas e precoces condições adequadas ao seu desenvolvimento”.

Este projecto socioeducativo de Veiga Simão foi uma proposta surpreendente, porquanto sob regime ditatorial teve a virtualidade de apresentar uma um projecto de reforma para a educação ousada, propensa ao desenvolvimento e formação de consciências críticas, contrariamente aos interesses do regime. Mesmo reconhecendo a magnitude desta reforma, verifica-se, no entanto, uma falta de clareza no que respeita aos princípios de gratuidade e universalidade da escolaridade básica obrigatória. Esta reforma foi omissa em relação à gratuidade e à universalidade. Não revogou o Decreto-lei N.º. 38969, 27 de Outubro de 1952, que dispensava as crianças com necessidades educativas especiais de frequência escolar, indeferindo a concepção de educação obrigatória e gratuita para todos (Cruz, 1993).

Mas a reforma proposta em 1973 não se concretizou, pois no ano seguinte ocorreu o 25 de Abril, que pôs fim ao regime político ditatorial, com implicações na redefinição do aparelho ideológico do Estado, em consequência do fim da guerra em África e do império colonial português, da queda do fascismo e da instauração de um regime democrático.

Decorrente da Revolução de Abril, a Constituição Portuguesa de 1976, no seu artigo 74, 3.a), reafirmou a tutela do Estado sobre “o Ensino Básico universal obrigatório e gratuito”. Estava-se em meados da década de setenta e, o panorama político que emergiu da crise do Estado-Providência no qual o Estado se havia imposto como promotor e prestador de serviços sociais de forma muito acentuada, com base numa ideologia de carácter neoliberal⁴⁵, introduzia o mercado como regulador das políticas sociais (Afonso, 1998). É neste contexto que ocorre o projecto de reforma educativa portuguesa e é conferido ao subsistema educativo um papel central no quadro da reorganização da sociedade, em função das necessidades do mercado, dos interesses privados e empresariais.

Na realidade, em conformidade com as tendências dos sistemas educativos na União Europeia

⁴⁵ **Neoliberalismo** - caracteriza-se pela intervenção mínima do Estado na economia, devendo manter a regulamentação das actividades económicas privadas num mínimo e deixar os mecanismos do mercado agir livremente (Silva, 1999: 26).

que na viragem do século XX promoveram *reformas educativas*⁶ impactantes, a partir dos anos 1980 Pela LBSE, (Lei N.º. 46/86), Portugal subscreve um conjunto de objectivos, princípios e finalidades, que, embora semelhantes na sua essência, adquirem algumas particularidades locais. Com esses países, partilha um projecto de educação marcado por constantes melhorias no sistema educativo, visando a adequação dos seus referentes às necessidades identificadas pelo Ministério da Educação (1998) a saber:

- O alargamento da Escolaridade Obrigatória, o alargamento dos objectivos do ensino básico, de acordo com as perspectivas regionais e de adaptação ao mundo do trabalho, o aperfeiçoamento das estratégias para se atingir os objectivos propostos e/ou o prosseguimento do ensino e do ensino pós-obrigatório, medidas tendentes a estimular a continuação do estudo em função das aptidões.
- A igualdade de oportunidades para evitar a exclusão social seja em que forma for; a gratuidade do ensino obrigatório; a democratização do ensino e do direito a todos os cidadãos; a compensação das desigualdades regionais.
- O alargamento da abrangência da formação básica das crianças pela apropriação de conteúdos versando os mais diversificados domínios do conhecimento e da preparação para a vida adulta (entende-se preparação para o mercado do trabalho).
- A descentralização do ensino como forma de garantir a estabilidade social pela optimização da participação social tendo em conta a diversidade das realidades locais.
- A criação do suporte legal normativa das mudanças, assim como a adequação das estruturas de administração de gestão, de prestação de apoio e de acolhimento dos alunos.

Desse modo, foram introduzidas profundas alterações no sistema educativo em vigor partindo dos pontos críticos do sistema de então, que, segundo Pacheco (2001: 156), apontavam para a necessidade de, “melhoria da qualidade de ensino, modernização da gestão do sistema, fomento da criatividade e da inovação, adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho”.

Além dos aspectos sublinhados por Pacheco (2001), há que destacar a introdução, através da reforma, do princípio da *igualdade de oportunidades*, o que pode e deve ser interpretado como o sustentáculo de todas essas mudanças pretendidas, constituindo-se no princípio base fundamental,

⁶ Sobre reformas educativas, tratam-se de “mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e consequentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos” Pacheco (2001:151). Este autor afirma que o conceito de reforma contém, por um lado, o sentido normativo, quando essas mudanças determinam alterações no quadro normativo - jurídico abrangendo o contexto nacional e; por outro, o sentido da inovação, quando as mudanças incidem sobre a actividade docente e a acção dos agentes educativos, recaindo então sobre as práticas, num contexto mais restrito e muito específico que é a Escola. Para Popkewitz (1994), referido por Pacheco (2001), no quadro jurídico, a reforma educativa caracteriza-se pela introdução de alterações de natureza política, ideológica, social e cultural, o que implica uma adaptação estrutural do sistema em função das mudanças que se quer introduzir revelando-se, desta forma, parte de um processo de regulação social.

consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo e por via do qual se poderá abrir caminho a uma educação baseada numa maior justiça social, permitindo a participação de todos os indivíduos que compõem a manta de retalhos que é a sociedade portuguesa.

Com efeito, a integração do direito à *igualdade de oportunidades para evitar a exclusão social seja em que forma for* deve supor uma viragem na educação básica portuguesa. O conteúdo simbólico das concepções e de representações que se escondem por trás deste princípio, analisado à luz da dimensão crítica do currículo, confere ao primeiro a importância de ser um ponto nevrálgico na realização da multiculturalidade em educação, pois legitima a urgência da normalização da educação multi e intercultural no sistema educativo português, para a *garantia da democratização do ensino e o direito a todos os cidadãos*.

2.2. A educação multi e intercultural na legislação em vigor

Reportando à Constituição da República Portuguesa, consideramos não haver uma clara assunção do multiculturalismo social como tal, embora nos espaços silenciosos desta Lei se possa justificar uma educação multicultural, uma vez que consagra o direito à educação como um bem universal, sem restringir o leque dos seus beneficiários.

Da reforma educativa de 1986, destacam-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei N.º. 46/86 de 14 de Outubro, o regime jurídico e os normativos de regulação. Na matriz do sistema, é instituída a escolaridade básica obrigatória de nove anos, organizada segundo uma sequencialidade progressiva de três ciclos, de quatro, dois e três anos, formando, respectivamente, os 1.º, 2.º. e 3.º. ciclos (LBSE, artigos 8.º. e 9.º.).

Porventura inspirada na reforma de Veiga Simão, essa nova concepção de escolaridade básica obrigatória tem como “finalidade uma globalização educativa” (Pacheco, 2001:157). Para efectivar a escolaridade básica obrigatória, o Estado obriga-se a assegurar os meios⁴⁷ e as oportunidades de sucesso escolar a todos os cidadãos. Desse modo, procura institucionalizar a *democratização do ensino básico*, sob os interdependentes princípios de *igualdade de oportunidades, universalidade, gratuidade e obrigatoriedade*.

Na realidade, apesar do alargamento da oferta de formação básica e da observância do *princípio*

⁴⁷ Entre esses meios, a formação de professores, em que se procura harmonizar esta formação com as novas exigências do sistema educativo e passa a ser realizada nas Universidades e nos Politécnicos (públicos e privados). O professor vê a sua actividade docente alargada em função do seu novo estatuto e novos papéis que lhe são atribuídos. As suas funções faz dele um super professor, devendo simultaneamente instruir e educar, administrar e gerir, investigar, interligar escola e comunidade, entre outras.

de igualdade de oportunidades, estrutura e organização curriculares da escolaridade básica obrigatória mantêm sob o desígnio da uniformização, com base no argumento da vontade política em conferir igualdade de acesso e de sucesso educativo a todos os cidadãos, pela via da legalização de instrumentos e mecanismos promotores do seu estabelecimento. Paradoxalmente, aqui reside um dos bloqueios, mais significativos, à igualdade.

Ora, a uniformização que caracteriza o projecto socioeducativo actua exactamente em sentido inverso. Limita a intervenção dos agentes educativos regionais e locais, para quem a reconstrução do currículo é praticamente impraticável, seja pela excessiva normatização em como se deve implementar essa igualdade, seja pela expressiva carga conteúdal predeterminada e formatada sob os interesses da cultura dominante. Mas Cunha (1992:1) desvaloriza esta posição nos termos em que considera que,

“a reforma curricular portuguesa, à primeira vista, pode ser uniformizante. Apresenta, com efeito, uma grelha curricular nacional com poucas opções, uma mesma carga horária, um mesmo conjunto de objectivos. Contém, no entanto, algumas atenuantes importantes, com grande potencial de desenvolvimento intercultural. Em primeiro lugar, o método de ensino recomendado é (...) baseado no interesse e na actividade do aluno. Tal (...) favorece o respeito pela diferença e portanto a sensibilidade intercultural. (...) Muitos aspectos do currículo estão abertos ao desenvolvimento regional. (...) A área-escola tem sido momento (...) de estudo das culturas locais. Finalmente, devemos mencionar a possibilidade de a escola organizar currículos alternativos com níveis diferenciados de desempenho.”

Da perspectiva defendida pelo autor se poderá vislumbrar algumas possibilidades de realização de uma educação com contornos multi e interculturais. Contudo, há duas situações que urge comentar. Uma delas, refere-se à área-escola que, como se sabe, não cumpriu a sua função o que levou à sua retirada do currículo. Outra centra-se na proposta de currículos alternativos com níveis diferenciados de desempenho. Sobre este último aspecto, conforme discussão feita no capítulo I, a solução apresentada pode proporcionar o aumento das condições que proporcionam as desigualdades pois, na base da sua construção, insiste-se na ideia de inferioridade de desempenho por parte dos alunos pertencentes às minorias etnicoculturais, hipoteticamente portadores de défices intelectoculturais. Ora isso vai de encontro às baixas expectativas que são colocadas por certos professores em relação a estes alunos e que contribuem sobremaneira para o fomento de sentimentos de frustração e desmotivação que, conseqüentemente, conduzem a situações de insucesso (modelo de privação cultural de Banks).

Contrariamente a Cunha, Pacheco (2001:157-158) afirma “que se poderá discutir se a Escolaridade Obrigatória, comum e homogénea, deve ou não reconhecer a diversidade curricular, com a existência de diferentes planos curriculares e de conteúdos programáticos adaptados às necessidades e capacidades dos alunos”. Pois “ainda que se salvguarde a existência de conteúdos

flexíveis integrando componentes com 'características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades em pessoal qualificado' (LBSE, artigo 47), o certo é que a estrutura curricular continua a obedecer a uma lógica de uniformização" que consideramos excludente.

Mesmo que se reconheça tratar-se de uma Lei com muitas virtualidades, o que é facto é que a uniformização e a regulação a que está sujeita a escolaridade básica obrigatória (uma realidade que já vem do século XIX, com alguma ressalva para as alterações que têm sido operadas na matriz curricular com a inclusão ou exclusão de áreas disciplinares e disciplinas, ou mesmo a mais simples mudança de designação das mesmas) tem-se imposto como causa directa na determinação e manutenção do perfil centralizador e homogeneizante que tem dominado o sistema educativo português.

Por essas razões, urge questionar que significado é atribuído à multiculturalidade social e à educação multicultural na matriz do sistema educativo, particularmente, na Escolaridade Obrigatória, pois na globalidade das mudanças pretendidas com a reformulação do ensino e da educação que se tem vindo a implementar no sistema educativo e nos *curricula*, não se tem podido responder às necessidades de superação do défice em matéria de cultura cidadã, económica e social. Este sentimento decorre da observação das dificuldades de enquadramento e adequação de uma mão-de-obra ajustada ao mundo do trabalho e da insatisfação do ideal democrático da criação de uma sociedade mais justa e igualitária em resposta às preocupações de justiça social, de igualdade de oportunidades, de eficácia e de garantia de condições necessárias para o exercício das cidadanias identitária e plural.

Tais bloqueios ou constrangimentos parecem estar, entre outros factores, relacionados com conexão da reforma educativa a interesses ideológicos que valorizam prioritariamente o sector económico e dele fazem depender decisões sobre os demais sectores. A este propósito, Gimeno (1988) reconhece fragilidades decorrentes da anexação de reformas educativas a certos projectos políticos e patenteia que quanto aos resultados reais da sua implementação, poucas são as que têm deixado algum marco importante e que, na sua maioria, constituem meras retóricas geradoras de grandes indefinições.

É assim que, tal como em outros países, o sistema português de educação e de ensino reflecte as tradições e expectativas sociopolítica e culturais da sociedade que os gerou. Daí que, em resposta aos contextos político e económico actuais as reorganizações curriculares têm na sua essência valores ideologicamente neoliberais, materializadas através de imposições económicas de incremento da produção e a constituição de alianças regionais, concedendo forte aposta nas novas tecnologias, nos

novos sistemas de informação de gestão e de produção.

Bem assim, a orientação das políticas educativas no sentido da co-responsabilização da sociedade civil no nível do contexto de aplicação, formulado em jeito de convite à participação dos actores sociais próximos da escola nas actividades do quotidiano escolar, associada ao fenómeno de descentralização do ensino que contribui, sobremaneira, para a falta de nitidez quanto ao grau de interface entre a Educação e os demais sectores, gerando entre si a necessidade de se alimentarem mutuamente de forma vital, socorrendo-se da correlação de forças políticas e sociais, para a definição dos espaços de participação e de uns e outros nos processos políticos de democratização e de partilha de poderes.

Silva (1999:12) interpreta a concepção de educação no ideário neoliberal, como projecto político com dupla função,

“(…) de um lado é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objectivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas para o local de trabalho mas também com o objectivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal”.

E esta tem constituído a resposta às tensões por que passam os sistemas educativos, em vários contextos, dos finais do séc. XX a esta parte, induzida por uma lógica economicista de construção e funcionamento. Estas têm revelado nas tendências da evolução do sistema educativo português que se estrutura de forma a promover competências de valorização pessoais e profissionais, capazes de responder a esses desafios de forma rápida, concreta e pontual.

Em suma, as influências do neoliberalismo, em Portugal, têm vindo a estimular decisões com o sentido da conjugação dos diferentes sectores de modo a determinar, no sector educação, a construção de perfis em que, claramente, se assume essa correlação entre o educativo e o socio-económico. Nessa perspectiva, a escola enquanto centro de realização dessas políticas educativas pode ser entendida como um instrumento de realização dos ideais neoliberais e neoconservadores (Lima, 1995). Este entendimento favorece a liberalização e a livre concorrência onde se exalta a qualidade total, a descentralização e a participação como chavões dessa liberalização mesmo seguindo um modelo centralizador de gestão, aos níveis macro e meso, exercido pelo aparelho tentacular da administração central, como garante da aplicação dos normativos de regulação.

Desse modo, o sistema educativo sujeita-se a obrigações da prestação de contas, materializando o controlo do processo de realização das opções das políticas educativas. Para Lima (1995) trata-se do exercício de regulação exercido pelo Estado por “controlo remoto”, querendo, com isto, fundamentar a

relação de dependência existente entre as estruturas centrais e a escola retirando, na prática, o espaço de intervenção da mesma.

Do ponto de vista da gestão curricular, a escola é brindada com uma vasta legislação que a convida a assumir um espaço de intervenção maior e onde deve elaborar o seu projecto educativo através da apropriação da autonomia a si atribuída para exercer a flexibilização curricular, a reconstrução recontextualizante do currículo na sala de aula em atendimento às necessidades educativas do aluno, entre outros aspectos, estipulados por lei.

Contrariamente ao que se poderia esperar, no exercício destas possibilidades a escola confronta-se com a uma realidade híbrida pois esta instituição supostamente democrática, vê-se confrontada por um lado, com as limitações impostas pelo currículo nacional e pelos processos de avaliação desse mesmo currículo e, por outro, pela falta de poder de decisão dos agentes educativos locais. Tal situação perpétua a condição de mera executora das decisões tomadas a nível da macro estrutura educativa, mesmo em questões sensíveis como seja a contratação dos seus professores ou o atendimento à diversidade cultural dos seus alunos.

Referindo-se, de forma avaliativa, à reforma portuguesa, Pacheco (2001) diz não ter produzido mudanças positivas ao nível da mentalidade e da motivação dos professores e da prática docente, de aprendizagem e motivação dos alunos, da participação dos encarregados da educação na escola e da relação escola-meio.

Mas apesar de frustrar as expectativas dos educadores, as tendências na educação portuguesa, dos anos 1980, colocam o país no panorama contemporâneo, pois com este feito vê-se associado ao surto de projectos de reformas de sistemas educativos a nível mundial, constituindo-se todas elas claras tentativas de fazer do ensino um instrumento mais consentâneo com as exigências e dinâmicas da globalização.

Na realidade, a partir dos anos 1990, a reforma do sistema educativo português assumiu carácter de reorganizações curriculares permanentes face ao seu entendimento como processo contínuo e inacabado, aberto a actualizações dentro de uma mesma matriz, orientada para a valorização de opções que se baseiam em modelos de gestão mais centrados na escola, enquanto contexto de realização do currículo, querendo com isso facilitar a melhoria do sistema educativo e o alcance do sucesso como direito universal, apostando na participação efectiva da comunidade educativa no processo da sua edificação. A nova posição atribuída aos actores educativos, evidência uma inquietação e um certo mal-estar imposto pelo carácter *top down* das mudanças que se procuraram efectivar, conformadas num modelo tradicionalmente centralista.

O momento que se vive foi proporcionado pelas mudanças no quadro normativo, com o sentido de reforçar o papel da escola no meio social em que se insere, reconhecendo-lhe um papel decisivo nas sociedades modernas, enquanto elemento de absorção das tendências e de reacção aos estímulos tecnológicos, socio-políticos, económicos e culturais. Assim se entende a multiplicação de reflexões acerca de questões de natureza socioeducativa nos mais variados domínios do conhecimento; a necessidade e o interesse em teorizar as práticas educativas e educacionais; a proliferação de projectos de investigação sobre as reformas educativas e sobre a sociologia da educação, entre outros.

Naturalmente, a LBSE proporcionou alterações significativas no sector educação em Portugal ao introduzir uma nova interpretação da educação, a qual concebe a formação integral do indivíduo como finalidade do sistema educativo.

Esta nova concepção de educação implicou na escola o desafio de assumir o aluno como figura central do processo educativo, sendo para isso necessário conhece-lo nas suas múltiplas dimensões e, a partir desse conhecimento desenvolver uma oferta educativa mais consentânea com as suas reais necessidades. É nesse sentido que projecta a escola como uma instituição a ser gerida de forma democrática, chamando à participação todos os intervenientes da acção educativa.

Fundamentada por essa determinação política, pretendese que seja promovido no interior da escola uma educação que procure correlacionar uma formação humanística com a preparação para a vida activa, procurando tirar dividendos do envolvimento de todos para proporcionar o desenvolvimento de conteúdos tendentes à integração do aluno-cidadão no meio social e no mundo do trabalho (artigo 3º).

A LBSE assume como um dos princípios orientadores o da *igualdade de oportunidades*, em cumprimento da Constituição da Republica, que consagra a igualdade de oportunidades nos termos do Cap. III, artigo 74º., pontos 1 e 2 onde, respectivamente, se lê que “todos têm direito ao ensino com a garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e que, “o ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade”.

Nesse ponto, a interpretação do texto constitucional pode ser ajustada a diferentes olhares, consoante as sensibilidades do sujeito leitor sobre a matéria. Assim como se apresenta, pode (ou não) conduzir a condições em que se estabeleçam a igualdade a todos os cidadãos independentemente da sua origem social ou cultural, justificando-se em certa medida a interpretação alcançada pela LBSE que não é uma reconfirmação da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, pois na Lei a igualdade

de oportunidades está associada à condição de posse da cidadania portuguesa, nos seus princípios gerais, artigo 2º, onde se lê:

“1 – Todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 – No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (...).”

Nos princípios organizativos da LBSE também se pode considerar uma certa ambiguidade quando se pretende adoptar uma abordagem integradora da multiculturalidade social portuguesa. Mas se considerarmos isoladamente a alínea a) do artigo 3º, deste texto legal, sobre os princípios organizativos, a sua interpretação fica ao critério do leitor, podendo os seus sentidos induzir tanto a salvaguarda da diversidade cultural como a defesa do nacionalismo monocultural, nos seguintes termos:

“O sistema educativo organiza-se de forma a:

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo (...).”

Para os luso-caboverdianos, a génese que confere abertura ou fechamento em possibilidades de interpretação deste artigo, situa-se na análise dos conteúdos simbólicos que podem despertar as expressões *matriz histórica de Portugal* e o *património cultural do povo português*. Devido à sua hibridez, tanto podem significar uma cultura e um património construídos no interior das relações coloniais e pós-coloniais resultado numa herança cultural comum, porém multireferencializada e que caracteriza a lusofonia, como também podem significar apenas aquelas manifestações e valores tidos como definidores da cultura lusa, não se reconhecendo qualquer influência de outras culturas sobre esta, partindo de um pressuposto falacioso de que só a cultura tecnologicamente mais evoluída tem o poder de provocar mudanças ou de influenciar.

Para se valorizar a primeira interpretação, coloca-se o problema da integração das outras culturas presentes em Portugal, entre as quais, a cultura cigana que, de um modo ilegítimo, continua a viver à margem da sociedade e cultura portuguesas, assim como, as culturas luso-africanas, que se produziram por força da colonização de outrora. Na impossibilidade destas limitações implicarem a reescrita da LBSE, embora sejam motivos bastantes para isso, poder-se-á forçar a dimensão multicultural no currículo do reforço da aplicação das alíneas complementares do mesmo artigo, a saber:

- “b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres” (LBSE, artigo 3º).

Decorrente da aplicação da LBSE, nos anos subsequentes à sua entrada em vigor, assiste-se ao fenómeno de massificação do ensino e da educação escolarizada. Esta alteração no cenário educativo deveu-se principalmente às novas exigências da sociedade portuguesa em mudança, na busca de uma via democrática que fosse viável à construção do país, então considerado um dos mais atrasados da Europa. Com efeito, era preciso, não só instituir a república democrática como também desenvolver e infraestruturar o país e ensinar a população a viver em democracia e a lutar pelos direitos e deveres do cidadão, um passo impossível de se realizar num quadro de ignorância e obscurantismo.

Com a Lei de Bases permite-se reduzir o analfabetismo ao mesmo tempo que se criam oportunidades a um maior número de indivíduos para atingir níveis mais elevados de formação, apesar do sucesso educativo continuar a ser, ainda, um privilégio para alguns cidadãos.

Introduzido no sistema educativo na sequência da LBSE, o Decreto-lei N.º 43/89, de 3 de Fevereiro, sobre o regime de autonomia das escolas, no seu Capítulo II, artigo 4º., sobre a autonomia cultural, estipulava que

“1.A autonomia cultural manifesta-se na iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais, designadamente autarquias, colectividades ou associações e exerce-se através das competências para organizar ou participar em acções de extensão educativa, difusão cultural e animação sócio-comunitária”.

No mesmo capítulo, o artigo 9º. é dedicado à autonomia pedagógica nos termos em que a escola deve,

- “b) Participar, em conjunto com outras escolas na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzam a inserção da escola no meio e elaborar um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas, de acordo com as características próprias de cada uma;
- d) Planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas bem como à organização de grupos de alunos e individualização do ensino”.

Sobre este Decreto-lei, aprez-nos dizer que a sua essência não se fundamenta numa educação para a diversidade em geral ou para a diversidade cultural em particular, pelo que urge tecer duas

considerações. Uma delas é a constatação da mesma não referir a autonomia curricular, nem podia pois depende de uma Lei de Bases assente no monoculturalismo representado na administração e gestão de um currículo uniforme na escolaridade básica promotora do assimilacionismo cultural. A outra, em colisão com a primeira, é a sugestão de “complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas bem como à organização de grupos de alunos e individualização do ensino” (Decreto-lei N.º 43/89). Mas embora existam estas limitações, a Lei tem a virtualidade da integração de um conjunto de medidas na reforma educativa, pelos quais se assume a escola como entidade autónoma capaz de elaborar e implementar projectos educativo e curriculares próprios.

À luz da LBSE, a Escola é, antes de tudo, um espaço educativo social e integrado que conjuga oferta de formação, comunidade escolar e comunidade local, justificando, desse modo, o conceito de comunidade educativa. Este posicionamento determinou que fossem criados mecanismos legais para a sua concretização já que, é sabido que a participação de sujeitos exteriores à escola sempre constituiu uma grande dificuldade, tanto no que respeita ao seu envolvimento, quanto pela falta de tradição e abertura da escola à participação.

Face às necessidades da escola, neste e noutros domínios, a comunidade foi chamada a intervir e a definir o seu sentido de mudança, ou seja, a construir o seu projecto educativo – documento que consagra a orientação educativa da escola. Tal facto requereu que se legisse sobre uma possível autonomia das escolas, que implica a condição destas estarem capacitadas para definirem a sua própria política educativa através dos seus projectos⁴⁸.

Com efeito, pelo Decreto-lei N.º.43/89, de 3 de Fevereiro, se assume que “a autonomia das escolas concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere “.

Esse projecto deverá surgir como o resultado de uma profunda reflexão por parte de todos os parceiros educativos e sociais de forma a responder às preocupações do território educativo onde a escola está inserida. Assim torna-se evidente a necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas que se impõe, cada vez mais, como condição indispensável ao

⁴⁸ **Projecto educativo da escola** - “documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” (Costa, 1991:10). A noção de projecto curricular, aponta para uma pluralidade de projectos que fazem a interligação entre o projecto educativo e o didáctico e que se desdobram, seguindo a estrutura do Ensino Básico em projectos de ciclo, de ano e de turma (Pacheco, 2001:94).

processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho da escola.

A concepção dos projectos na escola, mesmo dependendo dos perfis pessoais e profissionais da administração e professores da escola, poderiam permitir maior tratamento da diferença no conjunto das matérias de educação cívica. Contudo, a matriz curricular e a carga conteúdal têm constituído escapes suficientes para que estratégias de educação multicultural continuassem e continuem a não merecer devida atenção.

O Decreto-lei N.º. 115 – A/98, de 4 de Maio, sobre o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, visa reforçar a determinação pela autonomia das escolas e, desta forma, possibilitar e implicar uma maior responsabilização nos processos de adequação das decisões educativas às especificidades de cada comunidade educativa⁴⁹. A descentralização educacional e a autonomia da escola constituem aspectos fundamentais neste processo, seja pela concretização na vida da escola da democracia e da igualdade de oportunidades, seja pela qualidade de serviço público na educação. Assim se pretende a afirmação da escola de qualidade induzida inevitavelmente do reforço da sua autonomia, da sua integração no território educativo, da elaboração e desenvolvimento dos seus projectos, do desenvolvimento de redes de colaboração e do apoio à divulgação da inovação a nível local.

Estes propósitos encontram-se ligados ao novo conceito de escola que se deseja implementar e implicam maior envolvimento e responsabilização dos seus profissionais, além da valorização das estruturas de orientação educativa. Desse modo, o aspecto fundamental da autonomia da escola instituída situa-se no reforço da capacidade desta para decidir sobre a gestão dos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos, permitindo-se favorecer a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidade estabelecidas por lei. Com esta estratégia, pretende-se construir uma escola dinâmica ao serviço da comunidade, onde os órgãos de coordenação pedagógica usufruam de uma maior autonomia e capacidade de decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem.

Pelo Decreto-lei N.º. 286/89 de 29 de Agosto, estabeleceram-se os princípios gerais que ordenaram a reestruturação curricular dos ensinamentos básico e secundário e a aprovação dos respectivos planos curriculares, em atenção à reforma educativa. No seu artigo 7.º, sobre a formação pessoal e social, este normativo determina que,

⁴⁹ Grundy (1987), referência importante da teoria crítica, proporcionou-nos a noção de currículo como *práxis*, como interesse emancipatório, o qual suporta a ideia de processo no qual se encontram envolvidos todos os sujeitos que tenham um papel interventivo no currículo, reconhecendo-lhes importância e destaque na elaboração e implementação dos projectos⁴⁹ educativo e curriculares.

“1 – Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

2 – (...)

3 – No 3º. ciclo do ensino básico, a Área de Escola inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas, cujos conteúdos, depois de submetidas ao parecer do Conselho do Ministério da educação, devendo a avaliação do aluno nesta matéria ser considerada para a atribuição do diploma da escolaridade básica.

4 – Em alternativa a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa ou outra confissão religiosa.

5 – É obrigatória a frequência de uma das disciplinas referidas no número anterior”.

A visibilidade conferida à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social poderia fazer crer a possibilidade de realização da educação para a diversidade. Apesar de não se apresentar baseada numa perspectiva de educação multicultural, poderia proporcionar a formação cívica do aluno num quadro de existência plural. No entanto, tal disciplina nunca foi implementada por falta de docentes especializados nesse domínio de formação adequada.

Além disso, regista-se que, segundo as disposições normativas (ponto 4 e 5), esta disciplina poderia ser substituída por uma disciplina de cariz religiosa caso não fosse possível a sua operacionalização. Mesmo reconhecendo a competência das religiões no reforço dos valores fundamentais da convivência humana, interessa sublinhar que se tratam de situações de aprendizagem baseados em diferentes pressupostos, objectivos e finalidades, elementos determinantes na selecção matérias de interesse curricular de formação integral do aluno, que poderiam não serem incluídas nos conteúdos de trabalho das confissões religiosas.

Conforme Beltrão & Nascimento (2000:38) “ o abismo entre os meios humanos necessários à leccionação do DPS em todas as escolas e os efectivamente existentes deu origem a que, no Ensino Básico, a disciplina funcionasse durante a fase de experimentação em 16 escolas e, após esta (1994/95), em apenas 8 escolas”.

A partir dos anos 1990, a situação de baixo desenvolvimento e pouca produtividade em que se vivia em Portugal, começaram a preocupar a classe política e os académicos, pois perceberam, entre outras realidades, o incumprimento da LBSE no que toca ao estabelecimento de condições de igualdade de sucesso educativo, em função da diversidade que caracteriza a população estudantil, abarcando as diversas formas de manifestação das necessidades educativas especiais baseadas em diagnósticos psicológicos e físicos, mas também da condição socioeconómica e etnicoculturais. Estas preocupações justificam as tendências actuais no sistema educativo que procuram colmatar as

limitações da LBSE com programas⁵⁰ e projectos direccionados para a(s) diferença(s) implicadas pela diversidade da população estudantil.

Nesse campo, a ligação escola-meio é uma das condições importantes para o desenvolvimento da educação para a diversidade cultural, pois permite o seu mútuo conhecimento, assim como, o seu envolvimento em situações que podem proporcionar cooperação e melhoria da acção educativa. De encontra a esta preocupação, o Despacho N.º. 141/ME/90 de 1 de Setembro, que aprovou o modelo de apoio à organização de actividades de complemento curricular, traduziu a intenção da promoção de actividades de ligação da escola com o meio, o que poderia constituir-se, mesmo que indirectamente, numa via de promoção de uma educação onde fosse visível essa integração, com consequências positivas no atendimento à diversidade cultural e na aproximação da oferta de formação básica às necessidades educativas do aluno na sua pluralidade.

No seguimento do Decreto-lei 286/89, de 29 de Agosto, que instituiu a Área-escola, o Despacho 142/ME/90, de 1 de Setembro, aprovou o plano de concretização da Área-escola, o seu modelo organizativo, e sugestões de estrutura. Com essa medida pretendeu-se promover a “concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno” (artigo 2.º, alínea g). Um dos aspectos que consideramos importante, para a problemática em estudo, recaí sobre as finalidades das actividades da Área-Escola. Estas actividades deveriam contribuir para que o aluno desenvolvesse competências que o permitissem “ i) o exercício da cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendessem de interesse” (artigo 2.º).

Nesta sequência, o Decreto 172/91, de 10 de Maio, concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária. Com isso, entre outros aspectos, consagra a representação de todos os intervenientes da comunidade escolar no Conselho de Escola, com competências determinadas no artigo 8.º, permitindo

- “j) Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas nacionais ou estrangeiras;
- e) Definir os critérios de participação da escola em actividades culturais, desportivas e recreativas, bem como em acções de outra natureza, a que possa prestar colaboração”.

Mesmo admitindo a importância da dinâmica que o Conselho de Escola poderia ter trazido à realização de acções de natureza cívica e cultural que reflectissem de um modo considerável uma estratégia de normalização da diferença, o quadro de intervenção restritivo, a ausência de poder

⁵⁰ Sobre as questões da diferença baseadas na condição de aluno portador de deficiência, em 1988 e lançado o *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar* (PIPSE), dirigido a alunos portadores de deficiência, em situação de insucesso no ensino básico.

decisional sobre o currículo, a não representação dos alunos, concretamente do ensino básico, seriam elementos suficientes para que este conselho se limitasse a ser criado.

Numa nota de curiosidade, no espaço comunitário verificámos que este Conselho existe em Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Reino Unido e Irlanda e que só na Bélgica e eventualmente na Escócia os alunos do Ensino Básico têm aí representação. Assim observado, apercebe-se que os maiores interessados ou para quem o Ensino Básico é criado não têm voz activa nas decisões e acções que sobre si recaem.

Em 1991, assiste-se ao estabelecimento do *Programa de Educação para Todos (PEPT)*. Segundo a análise desenvolvida por Sousa (2005:32), este programa representa

“(…) uma abordagem do currículo como instrumento de diferenciação pedagógica, sobretudo no desenvolvimento de componentes curriculares regionais e locais (...) a Resolução do Conselho de Ministros N.º. 29/91, através da qual o programa foi lançado. De acordo com esta resolução um dos objectivos deste programa é: ‘promover a adopção de medidas de intervenção orientadas para o sucesso educativo de alunos com necessidades educativas especiais, designadamente os pertencentes a minorias étnicas e linguísticas e a grupos portadores de deficiências profundas’ (alínea f)”.

Na mesma data, pelo Despacho normativo N.º. 63/91, de 3 de Março, é criado o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, competindo-o “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do dialogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (*ibid*:2). Foram considerados neste Despacho as minorias culturais caboverdiana, ciganas e timorense, por se constituírem grupos com maior visibilidade estatística e social, no momento da publicação deste Despacho. Seriam estas etnias a serem integradas nos projectos que fossem desenvolvidos pelo referido secretariado (Sousa, 2005).

Em 1993, terá sido lançado o *Projecto de Educação Intercultural* por este secretariado que funcionou em escolas com maior número de alunos provenientes das minorias étnicas e com elevado insucesso escolar. Constataram do projecto actividades de informação e formação sobre educação intercultural, visando a inclusão desses alunos (Covas, 2005).

A acção exercida pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural abarcou os domínios de levantamento e diagnóstico dos traços multiculturais presentes nas escolas portuguesas actividades de investigação-acção em escolas multiculturais, a elaboração de livros e manuais didácticos que especificamente incluíssem uma abordagem multicultural, a formação e a educação numa perspectiva intercultural, explorando as relações e a cidadania interculturais (*ibid*). Este Secretariado funcionou por 4 anos lectivos e envolveu 49 escolas.

Na sequência, pelo Decreto-lei N.º 319/91 estipulava-se, no artigo 20.º, que “para efeitos de formação profissional e emprego o aluno cujo programa educativo se traduza num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas”. Contudo, estes currículos alternativos partem dum pressuposto discriminatório, por isso, à partida, são ineficazes e até nocivos.

O Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho, que estipulou o novo modelo de avaliação dos alunos do ensino básico, instituiu medidas de compensação educativa, através de programas específicos ou alternativos, com vista a solucionar dificuldades percebidas no processo de ensino e aprendizagem; retomou a avaliação especializada, alterando o seu teor para “46 – A avaliação especializada consiste na avaliação multidisciplinar e interdisciplinar efectuada por professores e outros técnicos da educação, nos casos em que uma programação individualizada pode contribuir para o sucesso educativo do aluno”, embora seja impreciso acerca do que se pretende e como se pretendia atingir esta orientação; reafirmou a avaliação formativa como modalidade principal de avaliação. Porém, o sistema continuou a exigir resultados dependentes da realização de testes sumativos para efeitos de aprovação e validação do conhecimento, e de valorização externa dos estabelecimentos de ensino, comprometendo qualquer pretensão de diferenciação curricular para o sucesso na diversidade da população estudantil.

Na subsequência, surgiram algumas medidas em atendimento à diferença exclusiva da condição de portadores de deficiência, com destaque para o *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* (PIPSE), em 1988, orientado numa lógica profissionalizante face à diversidade discente e as necessidades de ligação ao mundo do trabalho (inclui uma componente de iniciação profissional ou pré-profissionalização. Só pelo Despacho 147/ME/96, de 8 de Junho, é criado o programa *Territórios de Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP), direccionado para alunos provenientes das minorias étnicoculturais ou populações itinerantes, em risco de exclusão social e escolar, desde que em número significativo e localizados em zonas de grande insucesso educativo. Conforme apreciação de Sousa (2005:33):

“um dos problemas desta medida política é precisamente concentrar a intervenção prioritária em áreas onde determinados problemas são mais visíveis, ou estatisticamente mais significativos, deixando de fora alunos que também necessitariam de intervenção prioritária mas se encontram no exterior das áreas descobertas pelos TEIP. Verificou-se, em vários trabalhos de investigação sobre esses territórios grande resistência em intervir ao nível dos aspectos nucleares do currículo, com a correspondente tendência para remeter a abordagem à diferença para sectores periféricos, como as actividades de complemento curricular, os apoios educativos e a ocupação de tempos livres (Afonso, 2000; Alonso, 2000). A diferença é aqui concebida como anormalidade e, conseqüentemente, abordada através de diversões lúdico-pedagógicas, enquanto a parte ‘normal’ da escola continua o seu trabalho curricular tradicional”.

Esta forma de encarar a diversidade cultural no espaço escolar remete para o multiculturalismo folclórico e que tem sido dominante nas situações em que se experimenta alguma acção pedagógica de integração das minorias em Portugal. Sem constituir excepção, o sentido dado á intervenção da escola e dos professores perante a diversidade cultural, também, foram a forma encontrada para dar conta desta singularidade em ambiente escolar no agrupamento de escola por nós estudado. Apesar das boas intenções e da clara vontade de mudança o que é facto é que o currículo permanece intocável.

Prosseguindo na expectativa de encontrar marcos passíveis para engendrar uma abordagem multicultural no currículo do ensino básico, o anexo ao Despacho N.º. 22/SEEI/96, de 19 de Junho, instituiu um programa destinado a alunos em situação de insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono da escola e dificuldades condicionantes da aprendizagem, vem o regulamento determinar a criação de turmas de currículos alternativos no ensino básico, em atendimento à *Declaração Mundial de Educação para Todos* aprovada pela *Conferência de Jomtien*, em Março de 1990. Além disso, contemplou uma componente de formação vocacional, pré-profissional ou profissional. Ao documento juntou-se o Despacho Conjunto N.º. 123/97 visando jovens que teriam concluído com aproveitamento o 9.º. ano de escolaridade e que não pretendessem prosseguir, de imediato, estudos ao nível do ensino secundário ou a jovens que, tendo frequentado o 9.º. ano, não o tenham concluído até os 15 anos de idade e que se decidissem por cursos de educação e formação criados por este Despacho (Sousa, 2005:34).

Em conformidade com o que acontece em outros países da OCDE, na prática os normativos analisados orientam a realização de currículos alternativos e da oferta de formação profissionalizante que, apesar de estarem inseridos num quadro de intervenção sobre situações de insucesso educativo, em boa parte direccionados para as minorias étnicas o que conseguiram foi fortalecer a concepção de que esses alunos possuem défices intelectoculturais e, por isso, estas seriam as suas melhores oportunidades de formação e capacitação para a integração na vida activa. Visto sob este prisma, este entendimento oculta as baixas expectativas que a escola e os professores depositam na evolução dos processos de escolarização desses alunos. Aliás, é facto que a escola reage em função dos *inputs* que vêm das estruturas centrais e comporta-se de acordo com aquilo que essas mesmas estruturas esperam dela, apesar de existir como estrutura autónoma.

Com o Despacho 162/ME/98, de 23 de Outubro, aprovava-se o sistema de avaliação dos alunos a ser aplicado em cada ano lectivo em que se generalizavam os novos programas da reforma educativa. Neste Despacho merece a nossa atenção o Cap. II, o ponto 6.1, sobre a avaliação

especializada, redigido nos termos que, “a avaliação especializada consiste na avaliação efectuada por serviços de orientação e psicologia educativa para aqueles casos em que uma programação individualizada pode contribuir para o sucesso escolar dos alunos”.

A nossa apreciação recai sobre a omissão acerca da forma em como esta avaliação deveria ser implementada, a ambiguidade sobre o que significa exactamente, a quem é dirigido e sob que pressupostos. A sua interpretação poderá induzir uma estratégia de articulação entre os interesses do currículo nacional na sua forma localizada em processos de recontextualização que a serem bem sucedidos teriam o seu enfoque na diferenciação curricular, visando a contemplação da diversidade, particularmente a valorização da multi e interculturalidade.

Mais recentemente, foi aprovada a reorganização curricular do ensino básico, pelo Decreto-lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que consta da moldura organizativa e curricular da escolaridade básica obrigatória. Da análise deste decreto, concluímos que, não obstante a sua actualidade, quiçá motivada pelas omissões da LBSE não estabelece correspondências em objectivos e em conteúdos que impliquem ou permitam materializar uma educação multicultural. Constatámos que esta revisão curricular envolve um discurso ambíguo face à diferença, pois continua-se a sustentar uma abordagem categorial da diferença, remetendo para a marginalização as diferenças que não se ajustam às categorias predeterminadas, conforme Sousa,

“(…) algumas passagens do Decreto – tais como aquelas em que se apela à realização de aprendizagens significativas – são compatíveis com uma visão abrangente da diferença. Mas o documento em discussão não deixa de fazer referências específicas a determinadas categorias de alunos, designadamente alunos portadores de necessidades educativas especiais de carácter permanente, alunos com insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa e alunos cuja a língua materna não é o português” (Sousa, 2005: 34).

Na realidade, este tipo de abordagem já vem dos textos legais anteriores. A maior parte desses documentos, circunscritos à *abordagem categorial da diferença*⁵¹, têm facilitado a penetração de condições de diferenciação enfocadas particularmente na diferença associada à deficiência⁵² física e mental de certos alunos, ficando excluídas outras formas de manifestação a diferença da população estudantil, nomeadamente as questões etnicoculturais, de homossexualidade, de género, de classe social, entre outras.

Assim como em outros normativos, a revisão curricular cria algumas oportunidades de trabalho que, em harmonia com os projectos educativo e curriculares de escola e turma, poderão permitir a abordagem de algumas componentes de educação multi e intercultural. Referimo-nos particularmente

⁵¹ Sobre a abordagem categorial da diferença ver Burbules (1993).

⁵² Entre outros, o Projecto Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), em 1988; o Programa de Educação Para Todos (PEPT), em 1991; O Decreto-lei 319/91; Despacho N.º. 178-A/ME/90.

às Áreas de Educação para a Cidadania e de Projecto que, na nossa opinião, permitem um profundo envolvimento dos alunos em matérias de fortalecimento da cidadania de direitos e deveres, alicerçados na ética das relações interpessoais, para um desenvolvimento pessoal e colectivo numa perspectiva ecológica. Para Beltrão & Nascimento (2000:49) “a educação para a cidadania passa pela educação política, educação cívica, educação para os valores e pela educação do carácter, mas transcende-as, na medida em que integra estas vertentes no desenvolvimento global do/da Homem/mulher com vista à sua participação plena e activa em todos os aspectos, pessoais e colectivos, que caracterizam a sociedade humana”.

As dificuldades que se colocam poderão ser a excessiva carga horária e a falta de iniciativa e interesse da maioria dos professores por conteúdos que requeiram uma dedicação mais pessoal e individualizada, pois não queremos acreditar que, no século XXI (com tudo o que representa em avanços científicos e tecnológicos, em movimentos de migração mundiais, em questões de globalização) se justifica a abstinência de professores por motivos relacionados com a não percepção da realidade educativa contemporânea ou com a indiferença perante a consagração dos Direitos Humanos e a eliminação de qualquer forma de discriminação do Homem pelo Homem.

O Despacho Normativo N.º. 30/2001, de 19 de Junho, na sequência dessa última reorganização curricular do ensino básico, vem traduzir o que se pretende que seja mantido e alterado na avaliação dos alunos deste nível de ensino, introduzida pelo Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho, já apresentado. Assim, por um lado, é reforçada a modalidade de avaliação formativa através da identificação de formas e procedimentos de acompanhamento do processo individual do aluno, por outro são reduzidas as medidas de compensação sociais, contribuindo para o reforço do elitismo no Ensino Básico e para o alargamento da malha de excluídos nesse nível de ensino.

Pelo Despacho Normativo, N.º.1/2005, de 5 de Janeiro, expedido ao abrigo do N.º. 6 do artigo 12 do Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, em atenção à diversidade etária, cultural e social dos alunos da Escolaridade Obrigatória, ora entendida como o contributo fulcral para a sociedade plural e tolerante, enquadra-se a participação de representantes do aluno e do encarregado da educação⁵³ como intervenientes na avaliação. No entanto, não é clarificada a forma como essa determinação deve ser materializada e qual o peso que a participação destes elementos tem na avaliação do aluno.

Acreditamos que a participação do aluno e do encarregado da educação nos processos de avaliação, poderia ser uma oportunidade para provocar maior envolvimento e reconhecimento dos

⁵³ Da experiência pessoal vivenciada numa escola secundária em Braga, o representante do aluno nunca esteve presente nas reuniões de avaliação e enquanto representante dos encarregados da educação, a nossa participação resumiu-se a relatar esta ou aquela situação que inquietasse os alunos, sendo dispensados de seguida para permitir os professores iniciarem a avaliação.

projectos escolares e familiares, por uns e outros agentes educativos, assim como proporcionar um espaço-processo de trabalho cooperativo que conduziria, sem dúvida, a uma aproximação das redes de significado de uns e outros, bem como das expectativas de ambos face ao processo de formação do aluno.

2.3. Contextos e actores envolvidos na mediação educativa

A universalização da educação escolarizada é um desafio que o mundo contemporâneo se propõe cumprir em atendimento à Declaração Universal dos Direitos do Homem, à Declaração dos Direitos da criança, aos desafios da globalização e da educação para todos no século XXI. Sendo uma tarefa política e social, ela é de realização *global*⁵⁴ e da responsabilidade dos adultos, a quem é atribuída a tutela da infância e da juventude pelas Nações Unidas. Na apropriação das responsabilidades de educar os mais novos, os agentes educativos situam-se numa vasta cadeia de relações, todas interactivas e interdependentes, com funções e fins específicos. Nesta cadeia, assumem particular destaque a Administração Central da Educação, a Escola e a Família.

A Administração Central

A Administração central⁵⁵ situa o *contexto político-administrativo* responsável pela prescrição das orientações educativas, curriculares, administrativas e de gestão do sistema educativo.

A prescrição curricular, confere a esta instância de decisão competências para apresentar um currículo nacional, onde são expressas as intenções gerais da *política curricular*⁵⁶ para os diferentes níveis escolares, em concordância com as competências indispensáveis que a escola, através dos agentes educativos, deve proporcionar aos alunos, em processos recontextualizados de importância central nas estratégias de inclusão, de reconhecimento da igualdade de oportunidades e do direito à diferença.

⁵⁴ Situa-se nos planos global e local.

⁵⁵ Nesse contexto, percorrem-se as etapas de: **planeamento curricular** que consiste na elaboração dos currículos, com base nos modelos teóricos de organização e desenvolvimento curricular (nesta etapa procede-se à elaboração dos currículos para os diferentes níveis de ensino, seguindo um modelo que passa pelas fases de investigação, planificação, experimentação disseminação e avaliação. Estas tarefas são da responsabilidade de especialistas curriculares que trabalham no sentido da clarificação das opções políticas e delimitação de sequências prévias. Nesta fase do trabalho curricular, há que ter em conta os modelos teóricos existentes e as características que os diferenciam, de forma a fazer opções mais consentâneas com as políticas e necessidades educativas); **prescrição curricular** entendida como a etapa da apresentação de um currículo oficial, ou das orientações/intenções curriculares de carácter normativo e geral; **organização curricular vertical** onde se expressam os princípios organizativos de um currículo no qual estão contidas as opções políticas, sociais e metodológicas.

⁵⁶ **Política curricular** - Prática de desenvolvimento do currículo a partir das estruturas político-administrativas, realizada com base em normativos nos quais se clarificam as opções curriculares de um determinado projecto político (Gimeno, 1992). "Considerar a política curricular como um espaço público de tomada de decisão significa então aceitar que a escola é um local de tomada de decisões e que estas não ficam circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros, que actuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos" (Pacheco, 2002:8).

Para Pacheco (2001), a prescrição curricular engloba a elaboração de planos curriculares ou planos de estudo, de programas, de propostas de orientações programáticas, de produção e selecção de materiais curriculares, de definição de normativos, de modalidades e processos de avaliação dos alunos.

De acordo com o autor, a prescrição curricular justifica-se pela necessidade de promover uma educação para todos os cidadãos em igualdade de oportunidades e de inserção social, económica e cultural, através da criação de uma escolaridade básica nacional. Esta determinação implica a instrumentalização da educação com dispositivos de controlo que permitam verificar a aplicação das normas impostas pelos organismos especializados, ao nível central e da escola; de regulação dos conteúdos pelas diferentes disciplinas e/ou áreas disciplinares a partir dos programas de ensino; dos normativos e de dispositivos de avaliação do rendimento dos alunos e de institucionalização das modalidades e dos processos de avaliação.

A existência de um currículo nacional que promova uma cultura comum e fundamental a todas as crianças, especialmente na Escolaridade Obrigatória, coloca algumas ciladas ao envolvimento da escola no propósito recontextualizador, já que a prescrição curricular traduz um “conjunto de normas estipuladas em relação às disciplinas e/ou áreas curriculares, aos conteúdos programáticos às orientações metodológicas, aos materiais curriculares e à avaliação” (Pacheco, 2001:74) cuja excessiva previsão inibe as possibilidades de adaptação à ecologia da escola. Acrescenta-se a este problema ao que derivam dos pressupostos que estão na base das decisões curriculares que são: o aluno, a cultura e a sociedade, concebidos num quadro de homogeneização curricular.

A igualização de oportunidades em democracia social para a nivelção das desigualdades é uma estratégia de combate às desigualdades, que envolve políticas compensatórias a favor daqueles que mais as necessitam, por isso “ministrar a mesma educação a sujeitos desiguais não é uma política niveladora na medida em que partimos da premissa antropológica e social da possibilidade de modificar a desigualdade, tal como historicamente foi demonstrado” (Gimeno, 2001:19).

Pelo facto se legitimam, na gestão escolar, os desafios e os propósitos da autonomia e flexibilização curriculares lançados pelos prescritores das políticas educativas e curriculares, visando pôr em evidência a capacidade criativa da escola, com o sentido de promover o enriquecimento do campo curricular, da emergência de experiências significativas e contextualizadas de integração sócioeducativa do aluno, reconhecendo direito e vantagens da diferença como conteúdo curricular em resposta à diversidade da população estudantil.

Como sugere Kirk (1986), a prescrição curricular deve pôr a ênfase na construção de um

currículo nacional como o resultado de um processo de consulta democrática. Assim, propõe que este currículo deve ser de carácter geral e não detalhado em conteúdos específicos; deve conter objectivos gerais que incluam todos os níveis do saber (habilidades, conhecimentos, disposições e valores), deve estar de acordo com as necessidades de organização dos conhecimentos e das disciplinas, deve incluir a escolha do aluno e a maximização das oportunidades para a auto-aprendizagem; deve ter em conta as variações de ritmo de aprendizagem dos alunos; deve contemplar um sistema nacional de valorização e de certificação; e deve possuir mecanismos processuais específicos nacionais, locais e de diferenciação entre os níveis de ensino.

A Escola

A escola, concebida como o *contexto de gestão educativa e curricular*, funciona como um sistema de interacção social, “ (...) um conjunto determinado de acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal)” (Pinto, 1995:146), “um sistema complexo de comportamentos humanos que devem ser analisados a partir da clarificação dos diferentes actores, instituições e espaços” (Carvalho & Diogo, 2001:25).

A escola existe em função da sua complexidade e das realidades multifacetadas dos seus actores. Na qualidade de sistema social, o funcionamento da instituição escolar surge como o resultado complexo do efeito de agregação dos comportamentos finalizados dos vários actores sociais, em parte, ocasionados pela estrutura do sistema educativo, embora conservando um grau aceitável de autonomia (Canário, 1992).

As organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, atendendo à qualificação e autonomia dos seus profissionais, à sua ligação permanente, ao conhecimento, à centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e às finalidades educativas e sociais. Compete à administração escolar facilitar e promover a participação da comunidade nas actividades educativas, na perspectiva de resolução de problemas e de integração construtiva visando o crescimento global de todos os que estudam e trabalham na escola.

A organização e o funcionamento das escolas exercem influências no sucesso educativo dos alunos tão ou mais determinantes que as restantes variáveis macro-sociais. As escolas fazem a diferença e os contextos institucionais e/ou organizativos têm grande responsabilidade no desenvolvimento e construção da personalidade dos alunos ao longo da sua escolarização. Nesta

dimensão, a escola é uma organização, de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos (Chiavenato, 1983), que no seu funcionamento enfatiza

“(...)os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o carácter de intencionalidade dos seus actos, processos de sistematicidade e carácter pessoal directo e prolongado de que se reveste o acto educativo. Tal abordagem implica ainda redimensionar a escola numa perspectiva organizacional, distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o carácter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona.” (Carvalho & Diogo, 2000: 17).

A escola funciona como uma organização específica, socialmente construída, nomeadamente a escola pública, que tem sido fortemente marcada pelo percurso da história, e enquanto organização é muito mais recente quando comparada com outras organizações, como por exemplo a Igreja. Surge como uma extensão da família, na medida em que cumpre a função de alargar e complementar o papel educativo da família através de processos organizativos que deram ao Estado um maior controlo sobre a educação.

Embora a escola pública represente, uma realidade omnipresente de inquestionável importância nas sociedades actuais, sobre ela recai uma variedade de expectativas, interesses sociais e políticos e exigências, pois uma escola pressupõe uma estreita interdependência entre a instituição e os seus actores, conducente a um espaço de preservação do sistema, de mudança do conhecimento e dos valores da organização, de manutenção e construção de competências para a resolução dos problemas e para a tomada de decisões educativas.

Assiste-se actualmente uma crescente mobilização de recursos teóricos e procura de soluções práticas no sentido de virar a escola para a comunidade em que se encontra inserida, de modo a envolver as instituições locais nos processos educativos, sendo de se destacar a família como núcleo privilegiado da relação escola-meio. Segundo De Landsheere (1992:29), trata-se de uma relação que pode ser estudada através do “grau de descentralização⁵⁷ do sistema educativo e o grau de participação democrática nas tomadas de decisões.” A escola impõe-se como um sistema organizacional onde os seus actores estabelecem acordos para melhorar as capacidades e competências colectivas, contribuindo, assim, para a resolução dos seus problemas e criação de normas que regulam diferentes componentes do processo educativo.

Os sistemas educativos são muito complexos, a mudança social é rápida, turbulenta e imprevisível e os professores, quer pelo seu número, quer por uma consciência profissional diferente,

⁵⁷ **A descentralização** “(...) permite ter mais em consideração as condições locais e reagir mais rapidamente às suas eventuais modificações. Mesmo que eles [os argumentos] inspirem concepções educacionais que prevalecem em todo o país, os currículos podem ser recontextualizados nos seus aspectos principais. Certas partes do currículo podem também ser determinadas pelo projecto educativo local. Quanto à administração central, esta é menos anónima e escuta melhor os problemas locais”. (De Landsheere, 1992: 30).

em relação ao passado, pretendem ser vistos como actores de um sistema no qual são o principal motor, em diálogo estreito com alunos e seus encarregados de educação.

A Sala de aula

As tendências mundiais reflectem uma sensibilidade generalizada de que os professores, responsáveis pela construção do currículo no *contexto de realização*, possuem um papel central e intransferível no processo de desenvolvimento curricular. Mesmo assim, pela forma como o ensino e a educação se encontram organizados, torna-se imprescindível clarificar o estatuto do professor enquanto decisor curricular, eliminando as soluções mitigadas que perpetuam a sua função meramente executora das decisões político-administrativas.

A perspectiva crítica, de acordo com Carr & Kemmis (1988), confere ao professor um perfil de investigador da sua própria prática pedagógica, devendo assumir-se como um prático reflexivo, que aposta na investigação-acção como forma de resolução dos problemas pedagógicos e da construção da sua própria profissionalidade.

Explorando esta perspectiva crítica, (Carr & Kemmis, 1988:36), referem Schwab & Stenhouse para quem há a “necessidade de considerar o ensinante como a figura central da actividade curricular, tanto é que é ele quem a executa e deve formular juízos de valor baseados nos seus conhecimentos e experiência, assim como nas exigências das situações práticas” devendo, de acordo com a perspectiva de Stenhouse, privilegiar o aluno enquanto sujeito da acção pedagógica, uma prática que requer uma investigação autocrítica e sistemática.

Daqui se infere que o perfil profissional dos professores, que se deseja dinamizar, aponta para o seu entendimento como o elemento-chave do processo de construção de conhecimento gradual e sequencial, em harmonia com o referente socioeconómico e cultural dos Jovens, revelador de maturidade psicológica, de flexibilidade e de criatividade; que seja democrático e participativo, que pautar por um atendimento diferenciado dos alunos com garantia das condições de igualdade e pelo reconhecimento do direito à diferença e do direito de aprender e ter sucesso.

Numa dimensão mais ampla, a implicação dos professores no processo de democratização social impõe que se opte, institucionalmente, por abordagens curriculares de âmbito da pedagogia crítica, de forma a proporcionar a discussão da diversidade cultural inserida em contextos democráticos de decisões sobre os conteúdos de ensino. Desse modo, procurar-se-á garantir, por um lado, que os interesses de todos sejam representados e, por outro, o envolvimento dos actores escolares.

Nesta dimensão, a problemática da diversidade cultural deve ser abordada de forma articulada com as questões da desigualdade social que lhe são inerentes, se, de facto, se pretender orientar o trabalho docente no sentido do combate às desigualdades e do reconhecimento e aceitação da diferença. Esta articulação é desejável, tanto no plano conceptual, quanto nas experiências do quotidiano, sejam elas individuais ou pessoais ou colectivas.

Por isso, torna-se importante estimular um desenvolvimento profissional dos professores que lhes permita adquirir competências fundamentais para actuarem em contextos multiculturais, de modo a reagirem de forma coerente, consciente, ética e pedagógica, podendo integrar positivamente o pluralismo cultural na sua sala de aula e tirar partido da diversidade cultural, convertendo-a num factor de enriquecimento curricular.

Tais condições poderão facilitar o desenvolvimento de novas práticas, propensas a contrariar os comportamentos considerados inadaptados, comuns a muitos professores e a outros profissionais de educação, perante os novos desafios que se colocam no campo curricular, sobretudo, a problemática da diversidade cultural, na escola e fora dela.

A este propósito, sublinhamos o pensamento de Melo & Nascimento (2002:255), para quem

“(...) é comum que profissionais da educação não abram mão de concepções epistemológicas consolidadas para incluir a cultura da diversidade (...). Na verdade, o rompimento com modelos tradicionais não se dá instantaneamente, mas requer um tempo de maturação epistemológica, requer o respeito ao ritmo e aos limites da própria comunidade escolar.”

Tal facto poderá justificar, em boa parte, a persistência de uma relação pedagógica assente no protagonismo dos professores como detentores absolutos do conhecimento, reservando-se para o aluno o papel de sujeito desprovido de conhecimento, treinado para memorizar e/ou reproduzir o discurso do mestre.

Esta perspectiva projecta uma cultura escolar livresca e autoritária, a que Paulo Freire chamaria de educação bancária. Uma cultura que se constrói na base de um pressuposto monocultural unificador, pode revelar-se num factor de bloqueio ao envolvimento progressivo dos professores e dos alunos nos seus processos individuais de democratização e, por conseguinte, da democratização da sociedade onde estes últimos assumirão, no futuro, o papel de protagonistas.

Com efeito, a existência de processos educativos homogeneizadores dos perfis dos professores concorrem para o desrespeito pela diversidade cultural e para o agravamento da condição de aluno culturalmente minoritário. Esta realidade repercute nos resultados educativos, com alguma responsabilidade na promoção do abandono e da exclusão escolares, já que o sujeito não se sente

identificado com a oferta de formação que a escola lhe apresenta.

Torna-se patente que, face às realidades socioculturais dos alunos e às novas exigências do mundo contemporâneo, os professores que devem procurar soluções mais consentâneas com a realidade social. Tais soluções devem passar por uma revisão crítica de valores, novas formas de abordagem do conhecimento, opções curriculares adequadas e atitudes mais consentâneas com a problemática da diversidade cultural e com a procura de sucesso educativo.

Esta nova abordagem do conhecimento contrapõe-se a tendências baseadas no assimilacionismo cultural das minorias etnicoculturais, envolvendo a organização do currículo e das aprendizagens assentes na igualdade de oportunidade, paradoxalmente difundida através de uma narrativa monocultural de valores professados pela cultura dominante.

Subscrevemos o pensamento de Ferri (2002:457) para quem “o desafio da construção de um currículo multicultural crítico exige que a escola abra espaço para um diálogo permanente entre os diversos significados do mundo, das pessoas, da vida. As culturas presentes na escola precisam ser igualmente valorizadas, vivenciadas, questionadas, feitas e refeitas (...)”. Um posicionamento que requer uma outra qualidade do desempenho dos professores e que, eventualmente, poderá resultar na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Acima de tudo, que os professores orientem a sua acção pedagógica de modo a transformar a sua sala de aula num local de pesquisa e de (re) orientação e (re) elaboração do trabalho docente.

Nesta ordem de ideias, Peres (2000) de acordo com Hooffman (1996) propõe algumas orientações que devem ser tidas em conta, sobretudo, em resposta aos desafios que a educação multicultural hoje coloca:

“ Aprender a ensinar sobre culturas, partindo de estudos etnográficos que permitem perspectivas comparativas entre as culturas (...) desenvolver uma pedagogia que permita a sensibilização multicultural e uma análise cultural reflexiva a partir da observação e interpretação cultural, descodificando a construção dos processos de auto-estima que se baseiam unicamente nas heranças culturais de cada um. Analisar criticamente a retórica dos textos, dos currícula e das actividades relacionadas com o ensino multicultural e, ainda, estimular a auto reflexão de forma a desmistificar as ‘fábricas de referências’ que impossibilitam novas conceptualizações e a inovação/criação de alternativas de aprendizagem e de ensino cultural” (Peres, 2000:275).

Para que os professores possam trabalhar criteriosamente com alunos culturalmente minoritários, impõe-se (re) conhecer as diferentes culturas em presença e recorrer a uma pedagogia integradora, capaz de proporcionar no colectivo atitudes positivas, cultivando o direito à diferença, à tolerância e ao respeito mútuo. Neste sentido, este autor regista que tal conhecimento, entre outros aspectos, implica reflectir sobre os valores por que se regem tais culturas, os modelos de socialização que as caracterizam, o universo linguístico utilizado, bem como os micro-contextos: económicos,

sociais, políticos, religiosos.

Para Gay (1986) essa postura requer da formação de professores e da sua prática pedagógica vários tipos de conhecimento que ponham em evidência *competências cognitivas* dos professores num quadro conceptual da educação multicultural e na prática pedagógica, devendo, ainda, conhecer matérias afins que incluam cultura, educação intercultural, biculturalismo, bilinguismo, etnicidade, identidade cultural, entre outros.

Reforça a ideia explicando que o que se deseja é que o professor se aproprie de conhecimentos e se comprometa com uma filosofia da educação multicultural, devendo, para isso, reflectir sobre os *valores, as crenças e os princípios* que fundamentam as concepções de educação multicultural, questionar as diferentes representações e ideologias que recaem sobre esta educação e elaborar a sua interpretação a partir delas.

Estes são aspectos importantes a ter em conta na educação multicultural, na medida em que, segundo o autor, a actuação dos professores deve pautar-se por uma *abertura e receptividade face à diversidade cultural* e por uma consciencialização da sua *responsabilidade profissional e pedagógica* perante a igualdade de oportunidades de alunos minoritários. Se assim for, os professores inclinar-se-ão a optar por estratégias de diferenciação e individualização na sua prática pedagógica. E ao consciencializarem-se dos valores que devem nortear o seu trabalho didáctico, por certo procurarão ser coerente e primar por atitudes ética e profissionalmente mais adequados a uma educação multicultural.

Tais pressupostos, requerem que em desempenho profissional, o professor tenha uma relevante *competência pedagógica* e que domine estratégias que lhe permitam adequar a sua prática pedagógica à condição de uma educação multicultural, face à diversidade cultural presente na sala de aula (Gay, 1986). À noção de competência pedagógica associa-se à noção de competência profissional apresentada por Pacheco & Flores (1999:146), no sentido em que a última determina a “articulação entre saberes, esquemas de acção e rotinas para resolver problemas em situações de trabalho”.

Pacheco & Flores (1999) reforça a perspectiva baseando-se em Bélair (1996) que estabelece uma categorização das competências dos professores, por domínios, de modo a abarcar distintos percursos de formação. Assim, apresenta as competências:

- a) Relacionadas com a turma (gestão, organização de horários, tempo e espaço, escolha de actividades, exploração de recursos...).
- b) Identificadas na relação com os alunos e as suas particularidades (comunicação, conhecimento e observação de dificuldades de aprendizagem, diferenciação do ensino, motivação, individualização das actividades, avaliação...).
- c) Relacionadas com as disciplinas leccionadas (apropriação dos saberes de cada área/disciplina, planificação,

conhecimentos dos programas...)

d) Exigidas pela relação com a sociedade (de acordo com as interacções do professor ou do aluno com o meio, relações profissionais, relação com os pais...)

e) Inerentes à pessoa (o saber-ser e o saber tornar-se um profissional reflexivo), (Pacheco & Flores, 1999:147).

Para o desenvolvimento de um perfil de competências que integra todas essas dimensões do trabalho docente é necessário proporcionar aos professores experiências de educação, supervisionadas e apoiadas, munindo-os de um leque de estratégias metodológicas que os ajudem a adaptar o ensino a contextos diferenciados e a diferenças culturais dos alunos, levando-os a desenvolver competências para o diagnóstico de necessidades educativas dos alunos, em especial dos alunos culturalmente minoritários. Além disso, proporcionar competências para a dinamização de estratégias diferenciadas de avaliação em turmas multiculturais, devendo ser capazes de apreciar de forma crítica os recursos didácticos de que dispõem e capacitarem-se para verificar a sua adequação ou a necessidade de produzir materiais específicos direccionados para esses alunos.

Assim como afirmam Pacheco & Flores (1999), na esteira do pensamento de Bell & Gilbert (1994) e Hargreaves (1994), o professor faz parte de uma colectividade “integrada num contexto cultural, utilizando no seu quotidiano profissional tanto competências interpessoais de relacionamento como competências respeitantes `elaboração de projectos curriculares, à organização e gestão do processo didáctico, em particular, e à concretização de aspectos profissionais, institucionais, sociais e culturais, em geral”.

Pacheco & Flores (1999) sublinha dois aspectos que considera centrais na formação dos professores que, a nosso ver, podem fazer a diferença em qualquer contexto pedagógico, especialmente em contextos multiculturais: a relação de continuidade e indissociabilidade das formações inicial e continua, e a investigação da prática docente como práxis pedagógica. O primeiro aspecto é justificado pela regulação que consta da LBSE, nos termos em que propõe uma perspectiva de formação permanente e reflexiva em todo o percurso profissional, sendo que esta não pode ser vista como um produto acabado e não pode haver dicotomia entre a formação inicial e a contínua. O segundo aspecto envolve o conceito de professor investigador, defendido por Estrela (1984:26) nos seguintes termos:

“O principal objecto da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. Só através de uma prática de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empiricismo e fazer reflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte. O professor para poder intervir no real de um modo fundamentado terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes (...). O que pretendemos dizer é apenas isto: o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação. Para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o professor terá de dominar a terminologia e os

processos que a investigação utiliza”.

Com este posicionamento Estrela junta-se a Pinar (1985) para quem o currículo é uma actividade educacional ao longo da vida, reflectindo-se nas dimensões pessoais e sociais dos professores, focalizado no concreto, no singular, no situacional e no histórico de vida, numa relação entre o individual e o social.

Mais um aspecto a ter em conta no desempenho profissional docente de relevância acrescida em contextos multiculturais, é o relacionamento escola-famílias que encontra no professor o seu agente primordial de ligação. Os professores deverão estar cultural e tecnicamente preparados para esta ligação para que, através dela, possam conhecer melhor os alunos e desse modo melhorar a sua intervenção educativa junto destes.

Mesmo reconhecendo o papel determinante que têm os professores no currículo, persiste alguma disfunção entre a retórica e a prática, uma vez que estes profissionais, entre outras limitações, detêm um espaço limitado de intervenção, delimitado através da legislação na qual o conteúdo da profissionalidade docente está, em grande medida, decidido pela estrutura do currículo cada vez mais centralizada ou recentralizada.

A Família

As actuais políticas educacionais procuram conferir importância legal ao contexto familiar. Apesar de reconhecida utilidade, na prática este tem sido um contexto marginalizado nos processos educativo e curricular, apesar da família ser uma instituição essencial no processo de escolarização na qualidade de núcleo de aprendizagens significativas e facilitadoras da integração e do desenvolvimento dos processos de formação dos alunos, nos contextos de gestão e de realização.

Existem vários estudos que têm vindo a apelar para a importância da relação escola-família nos processos educativos, desde o movimento da escola nova de Dewey à escola moderna de Freinet, ou mesmo estudos realizados sobre a escola portuguesa, principalmente com a reforma educativa, em investigações educativas e sociológicas.

Baseando-se em estudos realizados, Santomé (2000) discute o importante papel da família na educação ao longo de diferentes épocas, particularmente nas dimensões de educação para a saúde, para a prevenção da mortalidade infantil, na luta contra o insucesso educativo, na orientação de crianças com necessidades educativas especiais (superdotados e portadoras de deficiência), no surgimento de escolas, de programas de socialização das crianças, entre outras. Aborda as perspectivas actuais da educação reconhecendo nelas a tendência resituar a família como elemento

prioritário na tomada de decisões públicas, entendendo que à família deva ser reconhecido o lugar intransferível que informalmente ocupa no processo de educar as novas gerações, como co-actora da acção educativa.

Efectivamente, as opções das políticas educativas actuais têm vindo a impôr ao panorama educativo novos entendimentos sobre o papel dos pais e encarregados da educação, procurando, através de uma acção educativa partilhada e co-responsabilizada, o sucesso educativo das crianças, priorizando este relacionamento de entre as demais mantidas com as forças sociais ligadas à educação.

Se se admite que a educação responde a um projecto político, no qual há que preparar as gerações que orientarão a sociedade do futuro, que a participação pode constituir-se num meio de promoção da aproximação entre a escola e o meio envolvente, subscrevemos a concessão de educação como tarefa de todos concebida pelas Nações Unidas, sendo que, quanto maior for o envolvimento da sociedade civil nas tarefas educativas, melhor se caminha no sentido da construção de uma educação democrática onde, efectivamente, a família desempenha um papel relevante, quer se apresente em si mesma, quer se apresente integrada em organismos de participação democrática.

Do ponto de vista político, o envolvimento parental nas políticas educativas inicia-se nos anos 1960, nos Estados Unidos, através da implementação do programa *Head Start*, envolvendo projectos educativos, funcionando no âmbito de programas de educação compensatória atrás referidos, visando proporcionar o ensino pré-escolar a crianças provenientes de grupos socialmente desfavorecidos ou de famílias afectadas por dificuldades económicas, de baixo nível de escolaridade com impacto no distanciamento cultural e linguístico da realidade escolar (Villas-Boas, 2001).

No espaço OCDE, a preocupação com o envolvimento parental viria a impor-se mais tardiamente, nos anos 1980, ganhando, cada vez, mais importância em estudos produzidos pelas Ciências da Educação, que têm vindo a propôr um diálogo pluridisciplinar sobre o participação dos pais e encarregados de educação na educação das crianças e jovens independentemente da sua cultura ou estatuto socioeconómico (*ibid*).

Com efeito, nessa década, precisamente na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, percebe-se, em Portugal, a atribuição de uma redobrada importância à colaboração escola-família, conferindo um papel fundamental aos professores nesta relação, com vista a situar melhor os processos educativos das crianças nos seus ambientes familiares e a suscitar o envolvimento parental nas actividades escolares dos educandos (Diogo, 1998).

Efectivamente esta relação começou a ser percebida como crucial para o sucesso do aluno,

sendo então de interesse comum às duas entidades, e uma componente fundamental da reforma educativa na medida em que o aumento

“do sucesso escolar passa, pois, pela criação de estratégias susceptíveis de criar situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma ‘outra’ articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular” (*ibid*:23).

Este esforço de aproximação entre os educadores localizados na escola e na família, pelas estruturas centrais da Educação, manifesta-se através da substancial legislação existente neste domínio (a constituição da República, a LBSE, os Decretos-lei 43/89 e 115 A/98, anteriormente referidos), que instituem, no sistema educativo, o princípio da igualdade de oportunidade a todos os alunos e estabelecem os quadros de responsabilização e de participação dos pais e encarregados da educação no processo de participação democrática que se pretende dinamizar, apostando nesse relacionamento como meio de diagnóstico e de intervenção sobre factores de insucesso e sobre as necessidades educativas dos alunos.

Efectivamente, não basta garantir a todos o acesso à educação, torna-se necessário criar mecanismos para envolver todos os grupos de educadores na acção educativa, para que se caminhe para uma maior capacidade de resposta educativa. Neste sentido, Villas-Boas (2001:34) refere Sinclair (1983) para quem o estabelecimento de ligações entre a escola e a comunidade “permite atingir três objectivos fundamentais: a) renovar a educação de uma forma construtiva; b) reafirmar a aposta na qualidade da aprendizagem; c) quebrar o isoçamento das escolas”.

Para a autora, como primeiros educadores, “pais, irmãos e outros familiares criam e desenvolvem todo um ambiente que pode ser mais ou menos favorável à aprendizagem, mas influencia decisivamente a criança durante os seus estádios de desenvolvimento cognitivo” (*ibid*:34). Mais acrescenta que, a influência da família sobre o desenvolvimento cognitivo da criança também se processa em idades mais avançadas, sendo que, quando ela começa a interagir directamente com a escola, a família continua a filtrar e a interpretar essas e outras influências educativas.

Segundo Santomé (2000) algumas opções das políticas educativas têm vindo a conferir à escola, de forma crescente, atribuições educativas antes da exclusividade da família, através de normativos e estratégias, que não sendo devidamente concertadas, contribuíram para um conflito de interesses entre a escola e a família na apropriação de papéis entre si, opondo, de certa forma, estes dois grupos de educadores, contrariamente ao que desejado e adiando o seu entendimento. Perante esta situação, as reacções têm sido diferenciadas de acordo com os interesses particulares destes dois grupos de educadores.

Os professores reagem intuitivamente para afastar a ingerência da família nos assuntos da escola, mediante comportamentos desencorajadores desta aproximação. Os pais, não entendem em que bases esta comunicação deve ser estabelecida e que papel lhes é deixado na escola ou como apoiar os professores para que se promova o sucesso educativo que almejam para os seus filhos, e acreditam que o sucesso educativo é da responsabilidade dos professores, assim como o fracasso também a eles é atribuído (Santomé, 2000).

Alguns professores entrevistados, perante a dificuldade de interacção com os pais justificam que muitos pais caboverdianos não vão à escola, entre outras opiniões, por vergonha, por não entender a linguagem dos professores, por serem negligentes, por não se interessarem pelos processos educativos dos seus filhos. Mas, a maioria defende, em comum acordo com a perspectiva dos pais, que o facto de não haver maior aproximação entre a escola e os encarregados da educação se relaciona com os processos de vida complicados e comprometidos pela precaridade existencial dos pontos de vista socioprofissional, económica e cultural das famílias caboverdianas, reflexos dramáticos da não integração sociopolítica no território de acolhimento.

Contudo, se tais razões podem justificar certas dificuldades de relacionamento entre a escola e estas famílias, cremos que, certamente, não serão os únicos factores de afastamento entre as duas instituições educativas. Tanto assim é que, não motivos que abrangam as famílias lusas, o que é certo é que a maioria destas famílias não consegue manter uma relação de proximidade com a escola. Até porque, esse facto está na origem da controvérsia existente entre a escola e família, na qual elementos da comunidade escolar assumem a posição de que a família tem vindo a omitir-se na educação das crianças, enquanto que há famílias que acusam a escola de não criar espaços para a sua participação.

Esta preocupação também faz parte da análise de Villas-Boas (2001:100) cuja opinião é a de que “o mundo profissional dos professores pode sentir-se ameaçado quando os pais tentam influenciar a escolaridade dos filhos” de igual modo, “o círculo da família é invadido, sempre que os professores dizem aos pais como podem apoiar melhor os seus filhos” (*ibid.*), assim como “as escolas podem sentir-se devastadas quando investigadores e outros membros da comunidade aparecem para as estudar ou para as aconselhar” (*ibid.*).

Ambas as posições tentam justificar a descoordenação existente entre as duas instituições: escola e família. Subscrevendo o pensamento de Santomé (2000), pensamos que deveriam ser clarificados as formas e os limites de intervenção de uns e outros, sem que a tarefa de uns invalide a tarefa dos outros, apenas para se evitar a desresponsabilização ou a negligenciação, e permitir que ambas se debatam pelos mesmos problemas, embora competindo a cada uma desempenhar a sua

acção educativa actuando em dimensões e níveis complementares e sincronizadas.

Pensamos que estas e outras dificuldades de comunicação entre estes dois grupos de educadores, podem ser minoradas se forem clarificados os papéis educativos de cada um deles e se for implementada uma estratégia de negociação a partir da escola, visando aproximar as suas expectativas educativas, de modo que a sua relação possa conduzir a uma abordagem comprometida, articulada e complementar das questões educativas, sem as suas acções sejam intimidatória para que o sistema educativo possa, realmente, contribuir para a construção das bases sobre as quais viverão os futuros adultos.

Assim sendo, acreditamos que quanto maior for a aproximação entre a escola e a família mais se desocultam processos e estratégias flexibilizadoras de aproximação dos *currícula* às realidades dos alunos, conseqüentemente, melhor se percebe as suas necessidades educativas e se persegue uma avaliação valorativa dos seus saberes e das potencialidades educativas escolares e parentais.

Torna-se importante nesta cooperação que a escola, através dos professores, conheça as famílias dos alunos, para construir e negociar estratégias promotoras de uma melhor integração e intervenção conjunta. Nesta aproximação escola-família, é importante conhecer as proveniências socioculturais, religiosas, económicas das famílias, de modo a reconhecer o direito à diferença e a favorecer a cultura de colaboração que se pretende dinamizar (Santomé, 2000; Diogo, 1998).

Assim, é importante resituar o papel fundamental que o ambiente familiar desempenha na educação dos mais jovens, através da informalidade das suas interacções e das redes de sentidos e significados realizadas neste contexto, nos actos de afectos, nas comunicações verbais e não verbais, na passagem de valores socializadores, constituindo-se em incentivos intelectuais aliciantes à apropriação do conhecimento escolarizado. De igual modo, é fundamental resituar o papel da orientação parental na continuidade e no aprofundamento das tarefas escolares para além do ambiente escolar, projectando a intervenção educativa da interacção entre os educadores nestes dois contextos.

Esta intensão espelha às preocupações de Vygotsky citado por Villas-Boas (2001) que enaltece os papéis educativos dos sujeitos próximos das crianças, particularmente da família, nos actos de comunicação, compreensão e desenvolvimento da linguagem e de relações afectivas, necessários à socialização da criança e potenciadores de integração e melhoria do sucesso educativo.

Pelos motivos discutidos, reconhecemos que a parceria escola-família poderá viabilizar uma intervenção organizada, na formação dos alunos, procurando-se fomentar a integração parental nas acções de acompanhamento dos educandos, de modo a desenvolver uma cultura de colaboração escola-família que integra uma relações multiplas e pluridireccionais entre Escola, professor, aluno e

família, e destes com outras instituições sociais afectos à educação, norteadas pelas necessidades de se produzir sucesso educativo e de combater a marginalização e a exclusão social do cidadão.

Para Villas-Boas (2001), a aproximação entre a escola, a família e, também, a comunidade, sujeita-se indubitavelmente ao desafio da transposição de fronteiras tradicionais bem delimitadas e a invasão de territórios sacralizados.

CAPÍTULO IV: PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Do ponto de vista epistemológico, depreende-se que todo conhecimento do social (quantitativo ou qualitativo) só é possível por recorte, redução e aproximação; que toda redução e aproximação não podem perder de vista que o social é qualitativo e que o quantitativo é uma das suas formas de expressão; que, em lugar de se oporem, as abordagens quantitativas e qualitativas têm um encontro marcado tanto nas teorias como nos métodos de análise e interpretação.

(Minayo, 1994)

1. Tendências paradigmáticas da investigação em educação

A segunda metade do século XX constitui um marco importante na investigação educacional, seja pelo incremento de estudos neste domínio, seja pelos avanços que estes iriam proporcionar no (re)conhecimento e evolução deste ramo das ciências sociais.

Do capítulo II, relembramos o interesse particular em torno da educação, a partir dos anos 1960, e o seu significado na evolução dos paradigmas de investigação. Dessa data, reconhece-se como características dominantes da investigação educativa a crença na racionalidade técnica como forma de conhecer e acompanhar mudanças no sector da educação, com repercussões directas sobre o social e o económico. É, assim, justificada a aposta no alargamento da escolarização como meio de promoção e de capacitação dos indivíduos para desempenharem papéis sociais, de acordo com interesses eminentemente económicos.

A coberto do positivismo, as premissas educacionais representavam uma abordagem macro da educação, prevalecendo uma consistente confiança na aplicação do modelo de racionalidade técnica para a resolução dos problemas de investigação, mas sem se procurar estabelecer qualquer articulação entre interesses sociais e interesses educacionais. Com efeito, as questões de investigação recaiam sobre problemas gerais da escola e da sociedade em detrimento dos problemas específicos da escola (Santos, 2003).

Assim se pretendia reforçar a educação de modo a colocá-la ao serviço de interesses particulares. Naturalmente, do ponto de vista ideológico, propunha-se, contribuir para uma sociedade igualitária, apostando no aumento da produtividade aliada à escolarização como potencializador do crescimento da economia. Dessa forma, a investigação educacional via-se implicada na qualificação

dos humanos como estratégia de validação do modelo socioeconómico do capitalismo (Velloso, 1992).

Em termos práticos, segundo Velloso, “o investigador quantitativo sempre deixa para a sociedade a ideia de uma melhor qualidade das suas investigações por utilizar técnicas sofisticadas e o emprego aprimorado da estatística” apoiado no método cartesiano, neste paradigma defende-se a “matemática pura como a forma rigorosa do raciocínio a ser empregue em qualquer investigação” (*ibid.*:181).

Com efeito, ancorado no positivismo lógico, a metodologia quantitativa tem como características dominantes a utilização de procedimentos standardizados, orientados para a verificação, são hipotético-dedutivos, assumem uma realidade estática, são orientados para os resultados e são replicáveis e generalizáveis (Serapioni, 2000). Deste paradigma, a garantia da cientificidade da investigação é determinada pela quantificação e pela classificação, sendo que só é passível de investigação o que pode ser quantificável e classificável, para se perceber e explicar as relações existentes entre os fenómenos (Silva, 2006).

Nos anos 1970, estudos em educação começam a desviar-se do modelo económico-social vigente sublinhando a educação como ferramenta de produção de desigualdades e, conseqüentemente, como instrumento de promoção de relações de poder e de dominação. Em consequência disso, a investigação em educação começa a despertar-se para novos interesses ideológicos, depositando na participação a esperança de se atingir um estágio democrático de realização (Velloso, 1992).

No seguimento, em educação tornam-se matéria de interesse investigativo as situações de aprendizagem com significado nos domínios cognitivo e afectivo baseados no método de investigação-acção em projectos de envolvimento social, com os sentidos não só de gerar conhecimentos e de criar novas situações de aprendizagem em contextos de participação democrática, mas também de responder a interesses de democratização social, pelo alargamento e consolidação de valores democráticos civis (Brunner, 1984).

Neste contexto, desenvolvem-se estratégias de investigação enfocadas na interdependência entre o sujeito-subjectivo com o meio e as condições em que se produzem os comportamentos-respostas. Com este entendimento das metodologias de investigação, semeia-se o conflito paradigmático entre o *empiricismo positivista* que nega existir outra realidade fora dos factos e a investigar outra coisa que não sejam as relações entre os factos e o *naturalista interpretativo* que viria a conhecer novos desenvolvimentos nas décadas seguintes.

Assim, até finais dos anos 1970, o positivismo predominou na investigação educacional. Mas nos anos 1980, a crítica mundial a este paradigma nas ciências sociais, por autores da escola de

Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, entre outros), pelos fenomenologistas com raízes em Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger entre outros, e por Yuong, Keddie, Mills, etc (Silva, 2006), conduziria à afirmação da validade da investigação sob orientação paradigmática qualitativa.

Em termos comparativos, as metodologias qualitativas (interpretativas) e positivista (experimental) opõem-se quanto ao objecto. No paradigma positivista o objecto de análise é formulado em termos de comportamento e no interpretativo é-o em termos da acção. Ou seja, o “objecto *acção - significado* (...) das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interações sociais.” (Lessard-Hébert *et. al.*, 1990:32).

Efectivamente, dos anos 1980 até os dias de hoje surgem novas perspectivas de investigação educacional que vêm promover abordagens teórico-metodológicas renovadas, com a aposta nas potencialidades da escola como condição de mudança da sociedade. Esta visão social da escola conferiu legitimidade às pretensões de estruturação de uma educação democrática, com vista ao do serviço educativo como garantia o acesso e o sucesso a todos os cidadãos. Da perspectiva de Velloso (2002), a escola deixa de ser vista como instrumento de permeabilização do desenvolvimento económico para a mobilidade social, um meio de reprodução de desigualdades e de dominação, para ser percebida como ferramenta histórica e socialmente essencial para os sectores populares.

Tais estudos realizados na década de 1980, em oposição ao positivismo, alicerçam novos paradigmas educacionais, nomeadamente o pós-positivismo, a teoria crítica e o naturalismo-construtivismo. Conforme caracterizados por Guba (1990):

- O *pós-positivismo* é uma concepção reformada do positivismo. Basicamente, este paradigma defende que o enfoque dado à objectividade, pelo positivismo, terá originado desequilíbrios entre o rigor e a relevância dos estudos. Este novo paradigma recusa o entendimento da experimentação com o sentido de verificação a favor de ambientes ecológicos. Confronta precisão e magnificência, entendendo que a busca da precisão é essencial às metas prognósticas e de controlo. Inclui métodos qualitativos para corrigir o desequilíbrio entre elegância e aplicabilidade. Para isso, valoriza as teorias mais abrangentes e genéricas a partir da análise indutiva dos dados, da descoberta e da verificação. Para, o paradigma tradicional a descoberta é antecipadora e não se constitui numa parte integrante do trabalho científico, que teria, apenas, como propósito a verificação. Busca definir uma continuidade de investigação desde a “pura descoberta” à “pura verificação”.
- O *paradigma da teoria crítica* assume uma antologia crítico-realista, pelo que do ponto de vista epistemológico, reconhece a análise subjectivista na crença de que nos processos de

investigação, inevitavelmente, há interferência dos valores do pesquisador nos resultados de investigação e que não podem ser ignorados. Esta orientação paradigmática fundamenta-se numa metodologia dialógica, com intuito de provocar mudanças e de elevar a consciência social pretendendo-se, dessa forma, alterar o *status quo*. Isto porque, os seus defensores, particularmente, no ramo das ciências de educação, julgam a educação comprometida com os conflitos ideológicos e com as relações de poder, com implicações na produção de desigualdades sociais, através de relações culturais, socioeconómicas e políticas discrepantes.

- O *paradigma naturalista-constructivista* envolve uma ontologia relativista que concebe as realidades moldadas por múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundamentadas na experiência social do seu enunciante. Epistemologicamente, este paradigma valoriza a subjectividade dos sujeitos expressa através da relação subjectiva que decorre da interacção entre o investigador e a investigação, com consequências sobre os produtos da investigação. Do ponto de vista metodológico, insere-se na hermenêutica dialéctica pela qual as construções individuais são fomentadas e depuradas através da interpretação de lógicas subjacentes, com o propósito de engendrar uma ou mais construções que reúnam o consenso entre os respondentes.

Embora coexistam a convivência entre os paradigmas da investigação não é pacífica. Existem mesmo posições extremas que opõem os defensores destes paradigmas, procurando legitimar a qualidade dos resultados das suas investigações com base em procedimentos de medida e outros que procuram suporte nas evidências, na medida em que partem do entendimento de que nem tudo pode ser medido e a subjectividade está presente em qualquer investigação (as escolhas que se fazem são marcadas pela subjectividade). Naturalmente os resultados de uma investigação, quer sejam obtidos com base em processos qualitativos ou quantitativos ou, ainda, em estratégias conjugadas, no cruzamento das duas expressões paradigmáticas, o que é facto, é que o propósito que deve presidir a tomada de decisões, numa investigação, deve ser, sempre, potenciar o quadro metodológico e garantir a fiabilidade dos resultados.

Com este entendimento, a oposição paradigmática poderá ser vista como um falso problema, por isso uma falsa dicotomia. Serapioni (2000), na esteira de Cipolla & De Lillo (1996), diz estarmos perante dois guias metodológicos aparentemente incompatíveis para aproximar da realidade observada, mas que aplicadas em conjunto, podem-se atingir respostas sobre as condições que permitem ao pesquisador aceder à realidade social, bem como respostas sobre os critérios que

possibilitam determinar se os procedimentos e as regras interpretativas são adequados para representar os processos de construção de sentido dos actores.

Para Minayo & Sanches (1993), não há contradição nem continuidade entre os paradigmas quantitativo e qualitativo, já que ambas são de natureza diferente. Sobre esta posição, Serapioni (2000) explica que a investigação quantitativa actua em níveis de realidade e tem como objectivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis, enquanto, a metodologia, pelo contrário, trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

Os investigadores que subscrevem as concepções mais pragmáticas de investigação, vêm na combinação dos métodos um meio de apropriação das realidades estudadas, pois experimentam um melhor aproveitamento das suas virtualidades e possibilidades no estudo do objecto, nas suas múltiplas dimensões, permitindo fazer correlações com as situações que estiveram na sua origem. Isto porque, se por um lado, a pesquisa quantitativa pode proporcionar resultados generalizáveis, derivados da mutualidades entre variáveis socioeconomicas e sociodemograficas, por outro, a metodologia qualitativa pode reforçar esses dados introduzindo interpretações acerca dos processos e das situações que proporcionaram esses mesmos resultados (Serapioni, 2000).

A relação entre o método quantitativo e o qualitativo pode ser considerada uma "relação de complementaridade por deficiência que se centra precisamente através da demarcação, exploração e análise do território que fica mais além dos limites, possibilidades e características do enfoque oposto" (Ortí, 1994:89). Essa relação, para Minayo (1994), é compatível podendo estas metodologias serem integradas num único projecto, ou seja tanto uma investigação quantitativa como uma qualitativa são realizáveis partindo de um problema específico podendo ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e quantitativas, não constituindo impeditivo o uso de técnicas atribuídas a este ou aquele método.

Subscrevendo o pensamento de Silva (2006), não se trata de determinar qual o melhor ou o pior paradigma, importa considerar primeiramente as necessidades específicas da investigação que se pretende realizar e numa segunda instância, adequar os métodos para garantia qualidade aos produtos da mesma investigação, reconhecendo-se que, conforme as situações, devem ser feitas as escolhas.

Os elementos diferenciadores das metodologias quantitativo e qualitativa encontram-se expressos de forma sintética, num quadro comparativo apresentado por Silva (2006:187) e que adaptámos a este estudo no quadro I:

Quadro I: Paradigmas quantitativo e qualitativo da investigação

Paradigma quantitativo	Paradigma qualitativo
1. Apoia-se na filosofia positivista, comportamentalista, empirista.	1. Apoia-se na filosofia fenomenológica-naturalista, etnometodológica, interaccionismo simbólico.
2. Estabelece relações e explica as mudanças.	2. Compreende fenómenos sociais segundo as perspectivas dos participantes
3. Os métodos e processos são específicos e predeterminados. As decisões das estratégias da investigação são rígidas.	3. Os métodos e processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação
4. Apoia-se em desenhos correlacionados ou experimentais, de modo a reduzir os enviesamentos e as variáveis externas.	4. Admite a existência da subjectividade tanto na recolha de dados como na interpretação desses dados.
5. O papel do investigador deve ser, tanto quanto possível, o de afastamento.	5. O investigador vive na imersão na situação e no fenómeno social, passado e futuro.
6. As investigações visam, maioritariamente, permitir generalizações.	6. As acções são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem, são generalizações contextuais.
7. Analisam-se os dados de forma dedutiva.	8. Analisam-se de dados de forma indutiva.
8. Recolhem-se dados para confirmar hipóteses previamente construídas.	8. Não recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.
9. Ênfase nos resultados ou produtos de investigação	9. Ênfase maior no processo de investigação
10. As amostras são, na maioria, amplas, estratificadas, com grupo de controlo, selecção aleatória.	10. As amostras das investigações são pequenas, numericamente não representativas.
11. Os métodos e as técnicas mais utilizados são experimento, inquérito, entrevista estruturada	11. Os métodos mais utilizados são observação participante, análise documental e entrevista aberta (semi-estruturada, conversa informal, não estruturada).

2. Enquadramento metodológico do estudo

2.1. Natureza da investigação

Neste estudo, face a necessidades metodológicas, problema, objectivos e questões de investigação, pareceu-nos adequado e satisfatório optar pelo paradigma qualitativo para daí extrair proventos que fossem enriquecedores tanto para o processo, quanto para os resultados da investigação. Com efeito, implementámos uma metodologia qualitativa que permitiu desenvolver compreensões profundas dos fenómenos a partir das evidências reunidas, do estudo das representações dos sujeitos sobre quem recaem os resultados da investigação, mas também de sujeitos que assim como o meio envolvente estabelecem uma relação indirecta com os mesmos resultados.

A metodologia qualitativa absorve diferentes abordagens, consoante denominações atribuídas pelos diferentes investigadores, podendo englobar “a observação participante, a etnografia, o estudo de casos, o interaccionismo simbólico, a fenomenologia ou, muito simplesmente, uma abordagem qualitativa” (Lessard-Hébert *et. al.*, 1994:31). Os estudos qualitativos são análises sobre o comportamento humano na óptica do actor, utilizando a observação naturalista e não controlada.

Tais trabalhos de investigação estão sujeitos a uma maior subjectividade, pois são orientados para a descoberta, constituindo-se em estudos exploratórios descritivos e indutivos, e orientados para o processo, numa realidade dinâmica em que a utilização de dados estatísticos é um procedimento de segunda ordem. Tratam-se de estudos holísticos e não generalizáveis (Serapioni, 2000).

A cientificidade desses estudos em educação, afirma-se a partir do pressuposto segundo o qual importa relacionar não só os comportamentos observáveis, mas principalmente os significados atribuídos aos comportamentos enfatizando e o modo como se desenvolvem os sistemas de comportamentos. Além disso, no que se defende de mais problemático, ou seja a subjectividade inerente a estratégias interpretativas, parece ser evidente que toda e qualquer investigação pode introduzir alguma subjectividade na análise dos resultados, já que estes reflectem os quadros de referência de quem os produziu, quer se tratem de dados quantitativos ou qualitativos.

Efectivamente, por entendermos não haver incongruência na utilização de metodologias qualitativas para se garantir a validade dos resultados de investigação e por se revelar a melhor solução para esta investigação, procurámos desenvolver um referencial metodológico capaz de proporcionar uma maior aproximação e apropriação do objecto, sem a preocupação de questionar ou confrontar os dois paradigmas ou, mesmo, de justificar a existência ou não de um paradigma emergente. Aliás, como afirma Morgado (2003) o espírito da ciência é qualitativo e cultural pelo que seria simplificador reduzi-lo à mera quantificação estatística, na medida em que a produção do conhecimento deve beneficiar de uma pluralidade metodológica.

Em termos processuais, partimos de uma análise histórica global, apoiada na legislação e nos textos oficiais que formalizam a moldura conceptual da Escolaridade Obrigatória. Delineámos um contexto alargado da evolução do sistema educativo português para gerar um enquadramento capaz de conduzir à compreensão das actuais opções das políticas educativas e curriculares, teoricamente com vista à construção de um sistema educativo igualitário e democrático, logo, que contempla a diferenciação cultural. A estratégia permitiu-nos aprofundar as interpretações conferidas às orientações das políticas educativas e curriculares do Ensino Básico pelos actores implementadores, através do estudo das opções feitas nas vertentes: projectos e práticas da escola em educação multi e intercultural.

Baseados em Fox (1987), acentuámos a vertente cronológica, a partir da dimensão histórica, tentando perceber os contextos, as influências, as condições e os problemas actuais, através da compreensão, mais completa quanto possível, da evolução conceptual da escolaridade básica

obrigatória em Portugal ao longo do último século, com destaque particular para os anos que se sucederam à reforma educativa dos anos 1980.

O cruzamento da abordagem organizacional com a dimensão histórica foi uma mais valia importante, pois “eliminando a história, as análises funcionalistas das organizações ocultam, ou marginalizam fortemente os fenómenos de casualidade e de mudança. De facto, é muitas vezes a história que nos permite identificar as mudanças importantes que ocorrem”. (Séguin & Chantal, 1983:35). Com esta estratégia criámos um quadro de referências passível de permitir a análise das novas propostas educativas e curriculares do Ensino Básico obrigatório e de proporcionar conclusões importantes acerca do grau de satisfação e da garantia da educação básica em matéria de inclusão e de sucesso educativo de todos os alunos, neste caso particular, daqueles culturalmente minoritários e de descendência caboverdiana.

2.2. Estudo de caso: planeamento e métodos

Clarificada a natureza da investigação e a intenção de aprofundar o estudo do objecto tanto quanto possível, a metodologia que se evidenciou como a mais adequada foi o *estudo de caso*.

Na linha do pensamento de Merriam, Bodgan & Biklen (1994:89) definem o *estudo de caso* como uma metodologia que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Efectivamente, o estudo de caso constitui uma das possibilidades metodológicas em investigação nas ciências sociais.

Na generalidade, este tipo de estudo pode ser de natureza exploratória e/ou explanatória, realizado através de estratégias favoráveis em responder questões do tipo "como" ou "por que", quando o investigador exerce pouco controle sobre eventos focalizados num facto recente entre e em contextos quotidianos. Com efeito, o estudo de caso é uma investigação de carácter descritivo/explicativo, pois o pesquisador observa e descreve o que observou, medindo e relatando as características de uma população ou do fenómeno objecto de estudo. Naturalmente, a meta do investigador, nestes estudos, consiste em expandir e fazer generalizações analíticas e não generalizações estatísticas, Yin (2001).

A correcta realização de um estudo de caso implica uma prévia preparação do investigador pelo que Yin (2001:81) recomenda como habilidades importantes:

- Ser capaz de fazer boas perguntas e de interpretar as respostas;
- Ser bom ouvinte e evitar o condicionamento das próprias ideologias e preconceitos;

- Ser adaptável e flexível para encerrar situações recentemente encontradas como oportunidades e não como ameaças;
- Ter a noção clara das questões, matéria de estudo;
- Ser imparcial em relação a noções preconcebidas, mesmo no que se refere àquelas que se originam de uma teoria;
- Ser sensível e estar atento a provas contraditórias.

No processo de realização do estudo de caso, o plano geral do estudo deve ser percebido como um funil, cuja extremidade inferior se vai estreitando, à medida que se caminha de encontro aos interesses da investigação. Nesse percurso,

“os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade do estudo se realizar” (Bodgan & Biklen, 1994: 90).

Quanto às características dominantes do estudo de caso, podemos afirmar que existem diferentes tipos⁵⁸ de estudos, distinguindo-se pelos seus objectos, pelos métodos específicos para avaliar a possibilidade da sua realização, bem como pelos procedimentos que devam ser adoptados em cada situação.

As especificidades desta investigação exigiram a combinação do tipo *estudo de caso de observação*, cujo foco de estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (Bodgan & Biklen, 1994:90), com o tipo *estudos comunitários* que “são semelhantes aos estudos de caso de organizações ou de observação, excepto pelo facto de o objecto do estudo ser um bairro ou uma comunidade e não uma escola ou outra instituição” (*ibid.*:92).

⁵⁸ **Tipologia de estudos de caso:** Para Bodgan & Biklen (1994) existem diferentes tipos de estudos de caso conforme o objectivo da investigação que se pretende realizar. Estes autores referem: **os estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica** como sendo aqueles cuja incidência recai “sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento” (*ibid.*:90); **Estudos de caso de observação**, no qual a melhor opção técnica para a “recolha de dados é a observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização (...)” (*ibid.*: 90-92); **História de vida**, no qual o investigador “leva a efeito entrevistas exaustivas com uma pessoa, tendo como objectivo coligir uma narrativa na primeira pessoa (Helling, 1988). Quando este tipo de entrevista é feita por historiadores designa-se por tradição oral (Taylor e Bogdan, 1984, esp. Cap. IV)” (*ibid.*: 92); **Estudos comunitários**, “estes são semelhantes aos estudos de caso de organizações ou de observação, excepto pelo facto de o objecto do estudo ser um bairro ou uma comunidade e não uma escola ou outra instituição”; **Análise situacional**, este tipo de estudo incide sobre um acontecimento como por exemplo a expulsão de um aluno da escola e envolve a recolha alargada de informação a todos os participantes (*ibid.*: 93); **A microetnografia**, entre outros significados “refere-se a estudos de caso realizados seja em unidades muito pequenas de uma organização (uma parte de uma turma), seja numa actividade organizacional muito específica (crianças aprendendo a desenhar)”. Esta designação é utilizada por antropólogos e etnometodológicos (*ibid.*: 94); **Amostragem interna**, estudo de caso em que as decisões são tomadas a partir de uma ideia geral daquilo que se pretende estudar, as pessoas com quem queremos falar, qual a hora do dia em que o faremos, quantos documentos e de que tipo iremos rever.” (*ibid.*: 95); **Amostragem do tempo**, centra-se “no tempo durante o qual visita um local ou está com uma pessoa influenciará o tipo de dados que irá obter”. Os dados variam de acordo com o momento/tempo em que são recolhidos. Por exemplo as “escolas são diferentes no início e no fim so ano”. **Estudos de caso múltiplos**, podem ter as formas de: “ caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos ou como piloto de uma pesquisa de casos múltiplos, estudo de um único caso, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objectivo de contemplar a generalização” (*ibid.*:97); **estudos de casos comparativos**, sendo dois ou mais estudos produzidos em locais diferentes com o fim de compará-los e contrastá-los (*ibid.*: 97).

A funcionalidade da decisão por um *modelo misto* resultante da cooperação estabelecida entre dois tipos de estudos de caso, permitiu-nos corresponder a expectativas de realização dos objectivos e das questões de investigação propostas, bem como à compreensão das particularidades do campo de estudo. Assim, com o estudo focalizado num agrupamento de escolas do ensino básico, procurámos recolher dados mobilizando estratégias de *observação* que, com outros meios, permitiram-nos concluir sobre a qualidade da oferta de formação *versus* a necessidade da garantia do sucesso educativo a crianças culturalmente minoritários. Paralelamente, o estudo teve contornos de um *estudo de caso comunitário*, por o público-alvo se inserir numa comunidade bivalente, por isso, complexa em sentidos e significados. Efectivamente, este grupo humano desabrocha no interior de uma realidade comunitária onde valores étnicos e culturais dos seus progenitores realizam a síntese com uma cultura lateral materna hospedeira, igualmente familiar, em resultado da interacção social e educativa na família, na escola e na comunidade local.

A opção pela combinação de métodos de investigação implicou a conjugação de diferentes técnicas de recolha de dados de modo a obter informações que proporcionassem a elaboração de uma caracterização multidimensional, que permitisse uma melhor compreensão e interpretação das redes de significações do grupo alvo, implicando a recolha de informações sobre as suas realidades familiar, escolar e sociocomunitária.

Arriscando contrariar as orientações de Yin (2001:105-111), para quem “as evidências para um estudo de caso podem vir de seis principais fontes: documentos, registos em arquivo, entrevistas, observação directa, observação participante e artefactos físicos”, recorreremos ao inquérito por questionário, técnica geralmente utilizada em estudos quantitativos, como meio complementar na recolha de dados, mesmo que pouco convencional neste tipo de abordagem em investigação.

Nesta decisão fomos influenciados por Stew (1996:588), para quem, “quais quer que seja o método ou a combinação de métodos utilizados, o investigador deve descrever com clareza e justificar cada fase do processo de pesquisa, de forma a preservar a integridade e rigor da pesquisa qualitativa”. A realização bem sucedida de um estudo de caso, seja ele de que natureza for, só é possível mediante uma selecção criteriosa de técnicas de recolha de dados e tratamento metuculoso da informação, devendo ser processual e faseado.

No que se refere ao processo de investigação, guiámo-nos por Yin (2001) e por Bodgan & Biklen (1994).

Do primeiro, seguimos o conjunto de princípios que devem guiar a acção do investigador para a garantia da realização, com qualidade, da recolha de dados num estudo de caso, os quais apoiam o

investigador a resolver problemas relacionados com a validade do constructo e de confiabilidade. Estes podem ser o recurso a várias fontes de evidência convergentes em relação ao conjunto de factos ou descobertas; a criação de um banco de dados, pela obtenção e organização de evidências diversas com base no relatório final do estudo; mantimento do encadeamento das evidências, ou seja, das ligações manifestas entre as questões de investigação, os dados colectados e as conclusões do estudo.

Dos segundos, adaptámos às necessidades da investigação a orientação do processo de construção do projecto. Com efeito, num primeiro momento, desenvolvemos uma ideia de projecto em que tendo sido importante definir o campo de estudo, a problemática e o objecto da investigação, o local de investigação, a organização e distribuição do tempo numa matriz cronológica de actividades, tudo isso com valor previsionial e antecipadora da realidade, pois à medida que estruturámos o estudo e aprofundámos os seus múltiplos aspectos, as posições foram sendo alteradas e a investigação adquiria novos contornos.

A produção de um projecto de investigação para o estudo que pretendemos realizar, encontra-se fundamentado em Yin (2001:41) para quem, o projecto

“(…) conduz o pesquisador através do processo de colectar, analisar e interpretar observações. É um modelo lógico de provas que lhe permite fazer inferências relativas às relações causais entre as variáveis sob investigação. O projecto de pesquisa também define o domínio da generalização, isto é, se as interpretações obtidas podem ser generalizáveis a uma população maior ou a situações diferentes”.

Dessa fase, passámos à instrumentação do estudo, tendo sido elaborados os instrumentos de recolha de dados que foram validados por acordo de juizes, com a intervenção de especialistas do Instituto da Educação e Psicologia da universidade do Minho. Posteriormente, procedemos à construção de critérios de selecção dos informantes e dos aspectos a serem explorados e aprofundados. A seu tempo, aplicámos os dispositivos de recolha de dados.

Na sequência de um primeiro contacto com a Direcção do Agrupamento com o fim de conseguir a sua participação no estudo e a cooperação dos sujeitos no projecto, na qualidade de campo de investigação, elaborámos um pedido de autorização oficial que enviámos ao Centro Regional da Educação de Lisboa e à Presidência da Comissão Instaladora do Agrupamento (anexo 1).

Uma vez conseguida a adesão do agrupamento, ordenámos a orientação metodológica da investigação num processo aberto que permitiu reajustar planos e estratégias, na expectativa de adequá-los aos cenários ocorrentes. Para reunir um maior número de informações possível, procurámos orientar os recursos metodológicos de forma a actuarem em complementaridade, permitindo confirmar ou infirmar produtos da investigação, mediante a aplicação de um modelo de recolha de dados criado para o efeito.

3. O modelo recolha de dados

O processo de recolha de dados é vital para a garantia de fiabilidade da informação recolhida e, consequentemente, da qualidade dos produtos de investigação. O modelo de recolha de dados não é mais que a identificação e o registo das diversas etapas de recolha de informação que, de uma forma coerente e sistemática, nos indicam um determinado horizonte. Tal como em outras etapas desta investigação, o modelo de recolha de dados foi meticolosamente preparado.

No quadro II, simplificamos o modelo que, com outros instrumentos-guias, serviu de orientação ao trajecto efectuado neste estudo.

Quadro II: Modelo de recolha de dados

FONTES	TIPOS DE INFORMAÇÃO	OPÇÕES TÉCNICAS	OBJECTIVOS
- Documentos: oficiais: LBSE; Declaração dos direitos do Homem; declaração universal dos direitos da criança; Documentação sobre a Escolaridade Obrigatória na OCDE; registos do quotidiano administrativo e pedagógico das escolas), projectos; registos de serviços comunitários públicos e privados.	- Factos, atributos, processos de garantia do direito de aprender; registos dos Comportamentos-respostas dos jovens luso-caboverdianos em contextos familiar, escolar, e comunitário.	- Modelo interactivo de análise	- Desenvolver uma compreensão pormenorizadas da bi-culturalidade de que os jovens luso-caboverdianos são portadores; Confrontar a sua realidade cultural com a oferta da Escolaridade Obrigatória e as condições práticas da sua realização; - Verificar se se cumpre, para estes cidadãos o princípio da garantia de igualdade de oportunidade de acesso e de sucesso no sistema educativo como garante da defesa dos seus direitos de cidadania, no quadro da Escolaridade Obrigatória.
2. Entrevistas semi-estruturadas; conversas informais; observação; questionários;	- Factos observados e/ou opiniões expressas pelos actores que interagem com jovens luso-caboverdianos nos contextos familiar, escolar e comunitário.	- Selecção dos informantes (pais e ou encarregados da educação; indivíduos que se relacionam directamente com os jovens luso-caboverdianos ou que estejam ligados a serviços públicos e privados de apoio à comunidade) professores e direcção de escolas) constituído a amostra; elaboração de guiões de entrevista; elaboração do guião de questionário e de questionários; notas de campo.	

Adaptado de De Bruyne *et. al.* (1975), citado por Lessard- Hébert *et. al.* (1994:145-146).

4. Grupos de informantes

A selecção dos informantes é outra das resoluções mais importantes e delicadas que urge tomar quando se opta pela realização de um estudo qualitativo, na medida em que a garantia dos produtos de investigação está intrinsecamente ligada às opções feitas nesse sentido, ou seja, as decisões que se fazem condicionam, em boa parte, os resultados da investigação. Por esta razão, é uma actividade que requer grande sensatez, daí que, para a selecção dos respondentes, seguimos as indicações de Ruquoy (1997:103) que considera que

“nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca (...) o critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida”.

A partir desse pressuposto, fizemos a escolha do espaço físico da investigação, atendendo aos critérios de expressividade, tendo presente a problemática, os objectivos e relevância nacional. Os grupos de informantes foram escolhidos pela sua importância e valor em si mesmos. A partir do critério *escolha de turmas com maior número de alunos luso-caboverdianos, por ano terminal de ciclo*. Através de dados fornecidos pela presidente da instituição escolar, identificámos as turmas e, conseqüentemente, os alunos que viriam a constituir a amostra sobre a população alvo.

Esta resolução permitiu-nos chegar à seguinte composição dos potenciais informantes:

- a) *Alunos-alvo*, num total de 12 sujeitos:
 - 2 alunos do 4.º ano, sendo 1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Ambos têm a nacionalidade caboverdiana.
 - 6⁹⁹ alunos do 6.º ano, sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com as idades de 11 e 13 anos. Destes, 2 são repetentes. 2 são de nacionalidade portuguesa e 4 de nacionalidade caboverdiana.
 - 4 alunos do 9.º ano, sendo 1 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com as idades de 14,15 e 16 anos. Destes, 1 é repetente. Todos de nacionalidade caboverdiana.
- b) *Agentes educativos do e no agrupamento*, num total de 29 sujeitos:
 - 8 elementos do Executivo: 1 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Todos de etnia lusa.
 - 12 professores do 9.º ano: 1 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Todos de etnia lusa.
 - 7 professoras do 6.º ano. Todas de etnia lusa.
 - 1 directora do EB1. Etnia lusa.
 - 1 professora do EB1. Etnia lusa.
- c) *Agentes educativos fora do agrupamento*: pais e encarregados de educação, representando 12 fogos:
 - 3 mães. 1 pai. 2 avós. 2 avôs. 1 tia.
- d) *Agentes comunitários com interesses educativos*, num total de 15 sujeitos:

⁹⁹ Da lista dos alunos da turma consta mais um aluno, com 15 anos de idade, que abandonou a escola dias antes da recolha de dados.

- 1 Presidente da Associação Caboverdiana e responsável pelo Consulado de C. Verde.
- 2 elemento da associação caboverdiana: 1 responsável pela formação de agentes de intervenção comunitária. 1 funcionária do consulado de C. Verde.
- 12 Jovens formandos do curso de agente-animador de intervenção comunitária: 7 luso-caboverdianos: 2 do sexo masculino e 5 de sexo feminino (3 de nacionalidade portuguesa. 4 de nacionalidade caboverdiana). 3 caboverdianas. 1 luso-angolana-caboverdiana. 1 timorense.

Para facilitar o tratamento do conteúdo simbólico das representações dos informantes, optadas por meio de entrevistas, para a garantia de preservação das identidades dos actores, por razões éticas, optámos pelo conjunto de designações fictícias que se segue:

- a) Para o agrupamento de escolas e as escolas estudadas, decidimo-nos pela desinuação de *Agrupamento de Escolas Augusta Castro*, seguido de Escola EB1 e Escola EB2/3.
- b) Para os alunos-alvo, conforme se encontram no 1º, 2º ou 3º. ciclo (A4.1,2; A6.1,2,3,4,5,6 e A9.1,2,3,4).
- c) Agentes educativos do agrupamento: Presidente da comissão instaladora (PA); Membros da Comissão Instaladora (CIA1); Directora da EB1(DEB1), Professora e Directora da turma do 1ºciclo (DT1c); Professora e Directora da turma do 2ºciclo (DP2c); Professora Secretária da turma do 3º. ciclo (ST3c); Assistente Social e Psicóloga (GAP.1,2).
- d) Pais e encarregados da educação: PEE-A 4.1; PEE1-A4.2; PPEE2-A4.2; PEE- A6.1/4/5/;PEE-A9.4/5; PPEE1-A9.2; PPEE2-A9.2; PPEE1-A9.3; PPEE2-A9.3.
- e) Agentes comunitários com interesses educativos: Associação Caboverdiana (AC.1,2,3); Grupo de formandos do curso de animadores-agentes de intervenção comunitária (FAIC1/2/3/4/5/6/7/8/9/10/11/12).

5. Planeamento da investigação

Criado o modelo de recolha de dados, desenhámos uma *matriz de planeamento* enfocada nas necessidades desta investigação (figura1). Tecnicamente, trata-se de um sistema operativo elaborado para o desenvolvimento da investigação numa perspectiva de estudo de caso multicontextual particularizado a partir do sistema de estudos multicaseos de Yin (2001), adoptado por Lessard-Hérbert *et al.* (1994:173) que representamos na figura 1.

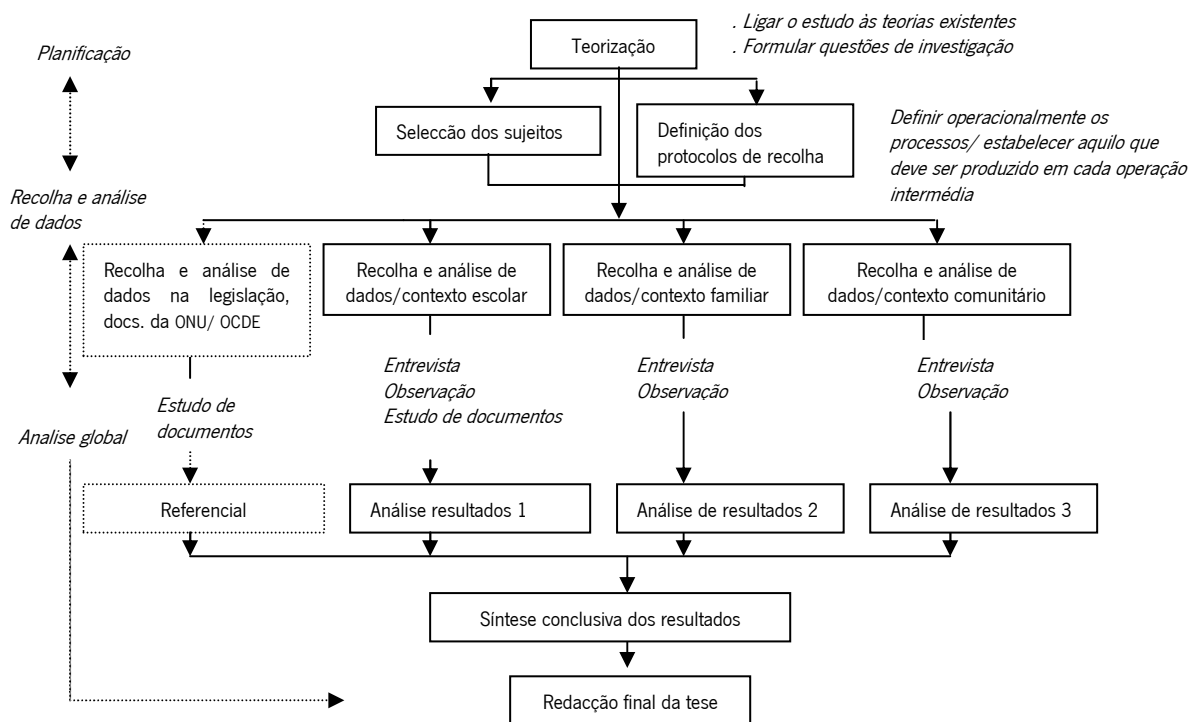


Fig. 1: Planeamento da investigação

No quadro III, apresentamos o plano geral da investigação que foi delineado para servir de referencial no traçado dos percursos e estratégias metodológicas, com o sentido da concretização dos objectivos propostos no projecto.

Quadro III: Plano geral da investigação

CATEGORIAS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	FONTES DE INVESTIGAÇÃO	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS
DIREITO À EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO MULTICULTURAL	- Fundamentos legais e institucionais sobre a igualdade de oportunidades e de sucesso educativos a todas as crianças em idade escolar.	- Carta dos direitos do Homem; Constituição da República, LBSE, declaração universal dos direitos da criança, directrizes da OCDE para a educação básica.	- Mudanças na pedagogia e nos programas; - Eficácia do ensino no combate à exclusão social e à marginalização dos alunos das minorias étnicas e na garantia do seu direito à educação e ao sucesso educativo;
ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATÓRIA PARA A SOCIEDADE MULTICULTURAL	- Natureza e termos da oferta de escolaridade básica face às exigências de um contexto social multicultural.	- LBSE: caracterização das condições legais da oferta da escolaridade básica obrigatória: princípios gerais e operativos.	- Democratização do Ensino para reduzir as desigualdades sociais;
OFERTA EDUCATIVA DA ESCOLA À COMUNIDADE ESCOLAR MULTICULTURAL	- Opções contemplativas da realidade multicultural na interpretação da reorganização curricular do Ensino Básico e do modelo de avaliação dos alunos; Opções específicas, assumidas pela escola, para a promoção de uma educação multicultural; Adequabilidade do espaço físico às necessidades educativas da população escolar multicultural.	- Legislação em cumprimento ao disposto na LBSE para o Ensino Básico obrigatório; Análise dos projectos educativo, curricular de escola e curricular de turma; Consulta de dossiers da escola; Levantamento directo de informações na escola; entrevistas e questionários (professores, coordenador e professores); Pesquisa documental.	- Promoção do reforço da identidade cultural e da educação intercultural;
INSERÇÃO DA ESCOLA NO MEIO MULTICULTURAL	- Grau de participação na escola dos agentes educativos e da comunidade local, em particular dos indivíduos pertencentes à etnia caboverdiana; - Posições e papéis dos diferentes intervenientes no processo educativo a nível local.		- Investimentos no reconhecimento e valorização da educação familiar como elemento fundamental da socialização bem sucedida da criança;
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL DOS PROFESSORES	- Grau de dificuldade na realização da docência num contexto multicultural; As competências dos professores para o exercício da docência em contextos multiculturais; Relação professor- aluno-família e sua implicação na ed. Multicultural.	- Projecto curricular de turma; entrevistas e questionários a professores e coordenador de agrupamento.	- Melhoria da articulação entre educação escolarizada e o mercado do trabalho;
INSERÇÃO DO ALUNO CULTURALMENTE MINORITÁRIO NA FAMÍLIA, NA ESCOLA E NA COMUNIDADE	- Caracterização dos comportamentos dos alunos nos contextos familiar, escolar e social; Representações dos alunos sobre a escola, a família e a comunidade local; Identificação de elementos psicossociais do aluno; Identificação da situação de inserção do aluno na família, na escola e na sociedade; vertentes de actuação e grau de abrangência da cooperação escola-serviços comunitários; Efeitos dessa cooperação na garantia do sucesso educativo dos jovens luso-caboverdianos.	- Observações; conversas informais, feitas aos alunos; entrevistas e questionários feitos a professores, encarregados da educação, ao coordenador de escola, ao psicólogo, ao assistente social e outros agentes; Registos fornecidos pelos serviços de orientação educativa, de acção social e outros serviços de apoio escolar (no quadro da cooperação escola-comunidade local).	- Melhoria a articulação da educação escolarizada e a comunidade representada privilegiadamente pelos pais e encarregados da educação; - Desafios à formação de professores pela diversidade cultural, na sala de aula e na escola. - Integração e desenvolvimento da cidadania; - Eficácia das experiências de aprendizagem;

6. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados, é uma etapa fundamental num projecto permitindo ao investigador contactar com as fontes de informação. É importante proceder à selecção e uso de meios científicos que conferem credibilidade ao estudo e a produção de uma representação da realidade estudada.

Nesta investigação, conseguimos mobilizar um número significativo de métodos e técnicas, que nos permitiram aceder a informações em quantidade e qualidade suficientes. Na prática, optámos pelo estudo de documentos oficiais, pela realização de entrevistas, pela observação e por notas de campo.

6.1. A observação

A observação tem vindo a ser utilizada como método e técnica de investigação nas Ciências Sociais incluindo a Educação.

Como método, a observação envolve um conjunto de procedimentos que vão da preparação à realização da acção de observar, podendo sustentar-se de técnicas tais como a entrevista e o questionário. A utilidade da observação deve-se ao facto de permitir ao investigador obter informações tão precisas, quanto possível, das situações em que se produzem os comportamentos, focalizadas na precisão na situação. Tecnicamente, implica a recolha de dados mediante o critério da acumulação, procurando reunir grande número de informações, para uma posterior selecção. Para observar deve-se guiar por elementos fundamentais como a intensidade e o pormenor do comportamento, em si mesmo, tido como preocupação central na fase de recolha de dados (Estrela, 1984).

Abreu (2001), baseado em Goetz & Lecompte (1984), reconhece limitações do tipo normativo à observação. Mas afirma que ela se destaca de outras técnicas por possuir certas características fundamentais em estudos etnográficos. Do seu ponto de vista, esta técnica permite

“- o contacto alargado que o investigador tem com o grupo, vivenciando com os elementos que o integram momentos, situações e acontecimentos para eles significativos;
 - regista as suas descrições e reflexões em notas de campo, fazendo-as acompanhar de interpretações e comentários (...) identificar a forma como os actores percebem o mundo que os rodeia e as estruturas subjacentes às representações do real; visto que estes elementos se transmitem através de sistemas simbólicos e linguísticos próprios da cultura existente, o investigador só poderá a eles ter acesso se conhecer e dominar determinados padrões de comportamentos específicos desse grupo (...);
 - verificar se existe congruência entre o que estes verbalizam e aquilo em que acreditam e o que fazem, no quotidiano; Daí a importância da observação participante nas estratégias de triangulação, destinadas à validação da informação colhida. O investigador, para se certificar da validade e congruência das informações contidas nas notas de campo, pode discuti-las com os actores ou se o entender, analisa-las com o apoio dos informantes privilegiados” (ibid.161-162).

Apesar de todas as vantagens, apresentadas por Abreu, quando a observação é assumida como um recurso técnico, os observadores têm, sistematicamente, a necessidade de complementar a sua recolha de dados recorrendo a outras técnicas, tais como a entrevista e o inquérito (Estrela, 1984).

Para se dar início a um projecto de observação, Estrela considera necessário estabelecer os objectivos gerais e específicos que se quer atingir com o método ou com a técnica, num procedimento que implica:

“1º *A delimitação do campo de observação*- situações e comportamentos, atitudes e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais, etc; 2º *A definição de unidades de observação*- a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos; 3º *O estabelecimento de sequência comportamentais* – o ‘*continuum*’ dos comportamentos, o repertório comportamental, etc.” (*ibid*: 29).

Na óptica do autor, ultrapassada esta etapa inicial torna-se importante tomar decisões metodológicas acerca do objecto e do processo de observação. Esta acção implica decidir sobre as *formas e meios de observação* ou os processos, métodos, técnicas, e instrumentos a aplicar; os *critérios e as unidades de registo dos dados*, ou os critérios de ordem funcional ou temporal, unidades molares ou moleculares; definição de *técnicas e métodos de análise e de tratamento dos dados* colectados, ou a fidelidade e validade dos dados, identificação de variáveis ou de factores determinantes, elaboração de modelos de inteligibilidade do real e, ainda, uma *preparação (preliminar e de aperfeiçoamento) dos observadores* implicando actividades como sejam comparar diversos protocolos de observação, análise de fotografias, vídeos, etc.

Estrela (1984) sublinha que numa investigação o recurso à observação, entre outros aspectos já mencionados, permite uma construção focalizada em diferentes ângulos, conforme o critério orientador, quer se trata da situação e atitude do observador, do processo de observação ou do campo de observação. No que concerne *à situação ou atitude do observador*, podemos conceber a observação sob as formas de *observação participante*⁶⁰, *não participante*, *distanciada* e *participada*.

A observação participante é uma via “de conhecimento das percepções e comportamentos dos indivíduos no meio em que se inserem (...) permite uma intervenção naturalística na unidade social em estudo e uma descrição ecológica do real” (Abreu, 2001:161).

⁶⁰ **Observação participante** - técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem. Para o autor, trata-se de uma metodologia usada, frequentemente, em estudos etnográficos na recolha de informações, com a particularidade do investigador participar na vida do grupo de estudo e gozar de um estatuto específico no interior do grupo, na condição de observador dos seus comportamentos e simultaneamente participante na sua vida quotidiana, durante o período de observação. A observação participante “também é designada por *observação (ou método) etnológica* ou *antropológica*, não só por ter tido origem nessas ciências, como também por constituir, actualmente, o principal método de trabalho usado por elas” (Estrela, 1994: 32).

Segundo este autor, no campo de observação o investigador participante pode experimentar várias situações que se inserem nos outros tipos de observação. Com efeito, se o observador assume papéis específicos, temporários, está-se perante uma *observação ocasional*. Se se limita ao papel de observar trata-se de uma *observação naturalista directa e distanciada* do tipo não participante. Na situação em que o observador pode participar, de alguma maneira, na actividade do observado, sem discurar do seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder esse estatuto, orientando-se para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais se encontra centrado, estamos perante a *observação participada*. Quando orienta a observação para a formulação de inferências a comprovar por entrevistas aos sujeitos observados, como foi nossa opção neste estudo, ela é caracterizada como sendo uma *observação directa e desarmada*.

A observação pode revelar-se sobre manifestações de comportamentos *verbal* ou *gestual*, *individual* ou *grupal* (Estrela, 1984).

Relativamente ao *processo de observação*, ela pode ser sistemática ou ocasional⁶¹, armada-instrumental ou desarmada, contínua ou intermitente, directa ou indirecta (Estrela, 1984). Quando, no processo, o enfoque é posto *no campo de observação*, a observação é caracterizada de *molar* se a interpretação do significado de um comportamento recai sobre uma frase ou um conjunto de acções e de *molecular* quando incide sobre uma palavra, um gesto, um elemento, propositadamente, isolado dentro de um conjunto de acções.

Nesta investigação, começámos por fazer uma adaptação do protocolo de observação proposto por Estrela (1984), com o objectivo de realizar, de forma sistematizada, o registo dos comportamentos dos sujeitos observados nos contextos de socialização, de forma a desenvolver um perfil, o mais fiel quanto possível, de cada um deles e, bem assim, facilitar a compreensão e a interpretação dos dados.

Ao longo do processo de observação, procurámos correlacionar os diferentes momentos com os critérios e os tipos de observação de forma a decidir sobre as proposições cujos contornos melhor se encaixariam no estudo, tendo em conta os fins e objectivos pretendidos. Esta estratégia permitiu-nos potenciar a técnica da observação como recurso metodológico na “aproximação” ao campo de investigação, na adequação dos guiões de entrevista aos sujeitos e na formulação dos assuntos abordados nas conversas informais.

⁶¹ A **observação ocasional** ocorre quando, em sala de aula, o professor é o sujeito e os alunos o objecto da observação. Neste tipo de observação utiliza-se, frequentemente, a **técnica dos incidentes críticos**, caracterizando-se por ser realizada por alguém que não está envolvido na situação e que se limita a observar o professor e os alunos. Por vezes, pode ser utilizada pelo professor assumindo o estatuto de investigador, assim como também pode ser ajustada diferentemente, consoante os objectivos da investigação. A utilização desta técnica pode ser feita com o sentido de registar comportamentos pouco usuais ou todo o tipo de comportamento, do sujeito observado. O critério a ter em conta na selecção do incidente/comportamento será então o da pertinência da sua recolha. Acima de tudo, importa questionar, por exemplo, em que é que o registo de um o comportamento poderá contribuir para que o investigador conheça melhor o sujeito observado. Os comportamentos recolhidos e as situações que geraram tais comportamentos devem ser descritos ao pormenor, de forma a permitir inferências. (Estrela, 1994).

6.2. O estudo de documentos escritos

Na perspectiva de Junyent (1994) por documento se pode entender o conjunto de materiais escritos e impressos, objectos materiais e reproduções audiovisuais. Apesar da sua importância como recurso material em investigação,

“não se deve esquecer que o documento não foi criado nem elaborado para ser submetido a uma análise sociológica, mas sim para finalidades bem distintas e diversas; o investigador social utiliza o documento pela sua função mediadora de interposição (...). Em termos gerais documento (do latim *documentum*, *docere*, ensinar) é todo o objecto, principalmente escrito, que pode proporcionar uma informação ou servir de prova” (*ibid*:225-256).

Do ponto de vista da investigação social, Quivy & Campenhoudt (1998: 201), defendem que

“o investigador em ciências sociais recolhe documentos por duas razões completamente diferentes. Ou tenciona estudá-los por si próprios, como quando examina a forma, como uma reportagem televisiva expõe um acontecimento, (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objecto, como por exemplo, na investigação de dados estatísticos sobre o desemprego (...). No primeiro caso, os problemas encontrados derivam da escolha do objecto de estudo ou da delimitação do campo de análise, e não dos métodos de recolha de informações propriamente ditos.”

Com base neste entendimento, os documentos constituem o

“suporte material de factos, fenómenos e manifestações da realidade social, atendendo tanto ao documento em si como à informação que nos possa proporcionar. Assim entendido, o documento cumpre uma dupla função como objecto da técnica de observação da sociedade: a) *directa*, quando nos revela e nos dá a conhecer os factos e nos proporciona dados do passado (história); b) *indirecta*, enquanto constitui um instrumento intermediário entre a realidade social e o observador que a investiga cientificamente (sociologia). Para o historiador, o documento na sua totalidade, é fonte directa de dados, por sua vez, para o sociólogo é fonte indirecta e neste aspecto toma-se como objecto de observação sistemática indirecta da sociedade” (Junyent, 1994:226).

O estudo de documentos escritos constitui uma técnica de recolha de informação de que fizemos uso nesta investigação em conjugação com outras técnicas, pois a informação contida nos documentos é de natureza selectiva, podendo, por isso, conter omissões, com o sentido de não dar a conhecer aspectos que se consideram inconvenientes, por não se reconhecer relevância neste ou naquele aspecto, no contexto da sua produção. Enquanto fonte de informação contextualizada sobre o comportamento humano, social ou organizacional, os documentos implicam na sua exploração a análise documental e a análise de conteúdo (Ludke & André, 1986), que abordaremos como nossas opções técnicas de análise de dados.

Em conformidade com a problemática de investigação, naturalmente, estudámos *documentos oficiais* de que destacamos a legislação, documentos de organismos nacionais e internacionais e documentos do Agrupamento de Escolas, a que tivemos acesso. Estas fontes permitiram responder a duas dimensões específicas das opções das políticas educativas: a do enquadramento e evolução do conceito de escolaridade básica obrigatória e a da análise do(s) sentido(s) atribuídos à construção de um Ensino Básico universal e democrático, problematizados com o objectivo de perceber as lógicas formais da construção e evolução da escolaridade básica obrigatória e do processo de democratização do ensino, em curso em Portugal.

Para se determinar se uma determinada fonte é ou não um documento de natureza oficial ou este deve ser avaliado em dois sentidos: um amplo e outro restrito. O sentido restrito comporta a interpretação dada aos documentos recolhidos nesta investigação, ou seja, a classificação do documento oficial como sendo o que “depende de uma autoridade pública” (Saint-Georges, 1997:21-22) sendo, por isso, documento emitido ou recebido por essa autoridade no quadro das responsabilidades legalmente atribuídas.

Dos documentos estudados, destacámos os normativos a partir dos quais nos foi possível acompanhar, de um modo processual, as alterações operadas no ensino básico, concretamente no processo de institucionalização da educação escolarizada como processo democrático e universal, por isso, de acesso indiferenciado, documentos de organismos internacionais sobre a educação, documentos produzidos pela Direcção do Agrupamento e Pela Coordenação de cada Escola participante deste estudo.

A partir da informação escrita reunida, fizemos uma triagem concentrando-nos nas informações que melhor serviriam os propósitos da investigação. Depois, procurámos estabelecer uma ordenação dos documentos para atingir a sequencialidade do seu conteúdo. Por fim, confrontámo-los com os critérios de representatividade e de expressividade face os diversos domínios da educação e contextos de decisão curricular, essenciais para apreender o processo de democratização do ensino e da educação.

Nesse processo, partindo do pressuposto de que nenhum documento deve ser aceite sem reservas, submetemo-los a uma avaliação da fiabilidade dos dados com base nos critérios autenticidade e credibilidade (Moreira, 1994). Essa precaução justificou-se pelo facto de alguns dos textos analisados serem cópias de documentos oficiais publicados no Diário da República, documentos do site oficial do Ministério da Educação e documentos do Agrupamento de Escolas *Augusta Castro*.

Com este expediente técnico conseguimos compreender situações que, directa ou indirectamente, estariam correlacionadas com o objecto de estudo e que mais adiante nos ajudariam a desocultar a rede de significados no interior dos limites desta investigação. Neste ponto, investimos em duas dimensões de análise: a análise documental e a análise de conteúdo.

Ao longo do processo procurámos não perder de vista as limitações do estudo dos documentos oficiais, ou porque condicionam as práticas, ou porque a subjectividade da sua interpretação pode, muitas vezes, ser tendenciosa e associada a necessidades individuais ou colectivas de determinados grupos. Para ilustrar, citamos a Lei de Bases do Sistema Educativo que, sendo pouco conclusiva em matérias sobre diversidade cultural no processo de democratização do ensino e da educação, dá lugar a uma pluralidade de interpretações devidamente sustentáveis.

Isto reforça a convicção de que, para além desta técnica, é recomendável valeremo-nos de outras técnicas de recolha de dados para tornar as nossas interpretações credíveis. Entre estas, pode constituir-se bons recursos as técnicas de inquérito, pois permitem recolher testemunhos consideráveis, em qualidade e em quantidade. A sua utilização relaciona-se com a maior ou menor directividade pretendida no processo de recolha de informações, sendo que este pressuposto determina duas grandes categorias: a entrevista e o questionário. Nesta investigação, achámos pertinente procurar a complementaridade técnico-metodológica na modalidade *entrevista*.

6.3. A entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação social. Abrange “todas as formas de interrogar indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione & Matalon, 1993: 69). Na generalidade, é definida como uma conversa intencional cuidadosamente planeada, que se desenrola entre duas ou mais pessoas, com momentos distintos, devendo-se iniciar por uma conversa informal. Além disso, pressupõe o estabelecimento de uma relação interactiva, num ambiente de influência recíproca entre os interlocutores, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto.

Ghiglione & Matalon (1993) advertem para o problema do como interrogar ou como inquirir, para o qual pensam existir uma pluralidade de respostas em função das técnicas utilizadas e diferenciam pelo grau de liberdade que é dado ao respondente, na escolha do seu ponto de vista, bem como dos termos a utilizar, face aos temas ou às matérias objecto de questionamento. Isto determina que existam diferentes tipos de entrevistas para as quais Lessard-Hébert *et al* (1994) atribuem dois

sentidos: a *entrevista orientada para a informação* e a *entrevista orientada para a resposta*. A entrevista orientada para a informação é aquela que se circunscreve à recolha de dados relativos à percepção e à opinião do sujeito ou de um grupo de sujeitos numa determinada situação. Distingue-se da entrevista orientada para a resposta, na medida em que o grau de estruturação é imposto pelo sujeito entrevistado, e por isso, é também caracterizada por ser do tipo não-estruturada.

De acordo com o grau de directividade pretendido na condução das entrevistas, entre as opções mais estruturadas e as menos estruturadas, pareceu-nos mais adequados aos interesses deste estudo os tipos de entrevista *semi-estruturada*, para alguns designada por *semi-directiva*⁶² que permite o contacto directo com o campo de investigação, viabilizando a recolha de informações; e a *conversa informal* realizada na sequência de situações de observação, com o sentido de clarificar pontos duvidosos no quadro de significados atribuídos às acções dos sujeitos observados.

Quanto à tipologia da entrevista semi-estruturada, Quivy & Campenhoudt (1998) referem duas situações: a *entrevista centrada* no acontecimento ou numa experiência ligada a um determinado facto, sendo que, para realizá-la o entrevistador deve munir-se de uma lista de tópicos precisos relativos ao tema em estudo e a *análise de histórias de vidas* que se diferencia de outras entrevistas pelos graus de aprofundamento e de pormenorização requeridos, geralmente, devendo ser aplicada a um grupo reduzido de interlocutores, realizada em várias sessões.

Cientes de que, no processo de investigação, a tomada de decisão deve ser precedida da definição clara da problemática que se pretende estudar e dos modelos e procedimentos de recolha e análise da informação que se pretende mobilizar, fizemos uma preparação prévia do trabalho de campo envolvendo a tomada de decisões fundamentais no processo investigativo. Com efeito, na fase de estabelecimento do contacto, a tónica principal foi a de assegurarmo-nos de que os entrevistados estariam na disposição de prestar informações e colaborar na investigação. Para tal, facultámos informações que lhes permitiram conhecer o objecto de estudo e, com este procedimento, garantimos a sua adesão.

A anteceder a realização das entrevistas semi-estruturadas, elaborámos guiões diferenciados de acordo com o enquadramento dos grupos de respondentes, tendo como critério orientador o princípio da flexibilidade que, no decorrer da entrevista, permite introduzir alterações que possam contribuir para adequar as questões à situação de entrevista, aos perfis dos respondentes e a informações que deles poderemos obter. Deste exercício resultaram quatro instrumentos dirigidos a professores e membros

⁶² Nos anos 50, Rogers introduziu o conceito de não directividade da entrevista recorrendo à entrevista do tipo não-directiva no campo da psicoterapia, movido pela convicção de que “a finalidade da terapia consistia em ajudar o sujeito a exprimir-se e a libertar-se dos entraves que o impedem de aceder à própria verdade. O terapeuta só lá está como revelador, reformula o que é dito, exprime o que capta” (Ruquoy, 1997: 92).

da comissão instaladora do agrupamento, a pais e encarregados de educação, a responsáveis pelos serviços de psicologia e assistência social da escola e ao grupo de formandos do curso de agentes de intervenção social, com o fim de recolher as suas representações sobre os luso caboverdianos na escola, na família e na comunidade (quadros IV, V, VI e VII).

Quadro IV: Guião de entrevista I - Pais e Encarregados de Educação

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES
A. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação; -Sensibilizar os respondentes para a participação no estudo; - Assegurar a confidencialidade das informações 	
B. SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA E PROFISSIONAL DA FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber comportamentos do aluno observado a partir dos perfis sociocultural e profissional dos agregados familiares 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o seu grau de parentesco com o (a) aluno (a)? - Quais a naturalidade e nacionalidade das pessoas que vivem consigo? - Quem trabalha cá em casa? - Têm empregos fixos? - Têm dificuldades em encontrar empregos? Porquê? - São todos beneficiários da segurança social? - Sempre viveu neste bairro? - Porque veio viver para este bairro?
C. REPRESENTAÇÃO DO E.E SOBRE A SUA CONDIÇÃO DE EMIGRANTE E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO NA SOCIEDADE PORTUGUESA	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os comportamentos-respostas ao confronto entre duas realidades culturais cujos referentes denunciam proximidade e os contextos a sua diferenciação 	<ul style="list-style-type: none"> - Que motivos o (a) levou a emigrar para Portugal? - Foi difícil adaptar-se em Portugal? - Quais foram as maiores dificuldades encontradas? - O que mais o (a) agradou ao chegar cá? - O que sentiu mais falta? - Acha que a sua vida mudou para melhor ou para pior ao vir residir em Portugal? - Acha que os caboverdianos são bem acolhidos em Portugal? - O que mais aprecia no povo português? - O que mais lhe desagrada no povo Português? - O que o (a) entristece em Portugal? - Sente alguma dificuldade por ser de uma cultura diferente? - Sente-se discriminado (a)? De que forma? - Os adultos que vivem na sua casa podem votar em Portugal? Acha isso importante? - Votam em Cabo Verde? Acha isso importante? - Participa em actividades culturais sobre Cabo Verde? - Costuma ler jornais ou revistas sobre Cabo Verde? - Sente dificuldades por os seus filhos terem alguns hábitos portugueses?
D. REPRESENTAÇÃO DO ENCARREGADO DA EDUCAÇÃO SOBRE OS PROFESSORES E A ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se a relação família/ escola é facilitadora da integração das crianças de ascendência Caboverdiana 	<ul style="list-style-type: none"> - Acha importante ir à escola saber como anda o seu(sua) filho(a)? - Quando é que vai à escola falar com os professores? - Como se sente recebido (a), na escola, por professores e direcção da escola? - Acha que o seu (sua) filho(a) aprende muito na escola? - O seu(sua) filho(a) costuma reclamar da escola ou dos professores? O que? - O que é mais importante para si, para o seu filho andar na escola? - O que faz o(a) seu(sua) filho(a) nos tempos livres? - Como encara o futuro do seu filho? - Porque é que a maioria dos filhos dos caboverdianos, nascidos em Portugal, não chegam à Universidade?

Quadro V: Guião de entrevista II - Professores e Membros da Comissão Instaladora do Agrupamento

BLOCOS	OBJECTIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação; - Sensibilizar os respondentes para a participação no estudo; - Assegurar a confidencialidade das informações 	
B. MUDANÇAS EDUCATIVAS NO E. BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher a perspectiva da escola e dos professores sobre as mudanças operadas na escola com a introdução da LBSE e demais legislação, que regula a Escolaridade Obrigatória, visando a garantia da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativo a todas as crianças. - Caracterizar as orientações educativas no quadro da revisão curricular do Ensino Básico face à problemática da diversidade cultural e da garantia de sucesso educativo de crianças pertencentes a minorias étnicas, especificamente, a crianças de ascendência caboverdiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que mudanças se têm operado nos últimos anos no Ensino Básico no sentido da democratização do ensino? - De que modo analisa criticamente essas mudanças? - Tais mudanças correspondem às necessidades e especificidade do contexto de realização das políticas educativas? - Como é que os problemas educacionais, relacionados com a diversidade cultural, são analisados pelos professores? - Acha que o currículo da Escolaridade Obrigatória está construído de modo a atender a multiculturalidade presente na sala de aula? - No seu entender, perante a diversidade cultural, qual o lado positivo da reorganização curricular do ensino básico? - Como caracteriza o ambiente que se vive na sua escola, perante as novas orientações educativas? - Considera o projecto socioeducativo gerador de sucesso educativo das minorias étnicas? Se <u>sim</u> ou se <u>não</u>, em que sentidos?
C. MUDANÇAS EDUCATIVAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a representação dos professores sobre a educação multicultural - Procurar entender as posições dos professores face à multiculturalidade no processo ensino-aprendizagem - Verificar os comportamentos dos professores face a realidades culturais diferenciadas em particular na relação com jovens luso-caboverdianos 	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve trabalhar num contexto de diversidade cultural assumido? - Como é a integração das crianças de ascendência caboverdiana na turma? - Sente dificuldades em trabalhar com estes alunos? Que dificuldades? - Como tem tentado ultrapassar essas dificuldades? - Acha que as raízes culturais destes alunos são um impedimento ao seu aproveitamento escolar? - Teve alguma situação de conflito com alguma destas crianças? A que atribui o facto? - Tem algum cuidado especial para com estes alunos quando prepara as suas aulas? Que tipo de cuidados? - Quais os domínios em que estes alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem? - Como é a relação que estes alunos estabelecem com os outros colegas? E com os professores?
D. MUDANÇAS EDUCATIVAS NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-MEIO	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se a relação escola-família-meio é facilitadora da integração das crianças de ascendência caboverdiana 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que a escola costuma tratar conflitos étnicos no seu interior? - Os professores costumam debater a problemática da diversidade cultural na escola, visando a integração das crianças culturalmente minoritárias? - Se sim, como e em que contexto? - Que relação a escola mantém com as famílias dos alunos, em particular, daqueles de ascendência caboverdiana? - Que relações mantém, na qualidade de professor, com os encarregados da educação dos seus alunos de ascendência caboverdiana? - Como é que a escola pode contribuir para a integração social dos alunos culturalmente minoritários, particularmente de ascendência caboverdiana? - Como vê a continuidade dos estudos por estes alunos? - Como prevê a sua integração na vida activa, futuramente?
E. MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher as representações dos professores sobre o que tem sido as formações, inicial e contínua face, à problemática da multiculturalidade e da educação intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que a formação inicial de professores permite desenvolver competências para que se possa actuar em contextos de diversidade cultural? - A formação contínua estará a ser feita de modo a permitir ao professor superar défices de formação em educação multicultural? - Como pensa que deverá ser orientada a formação de professores de modo a que os professores desenvolvam competências nesse sentido?

Quadro VI: Guião de entrevista III - Formandos do Curso de Agentes de Intervenção Comunitária

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES
A. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação; - Sensibilizar os respondentes para a participação no estudo; - Assegurar a confidencialidade das informações 	
B. SITUAÇÃO SÓCIO-CULTURAIS, ECONÓMICA E PROFISSIONAL DA FAMÍLIA CABOVERDIANA E O INSUCESSO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber comportamentos do aluno a partir dos perfis sociocultural e profissional dos agregados familiares; - Identificar os constrangimentos que condicionam os comportamentos dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Da sua experiência pessoal, pensa que as carências familiares e sociais afectam o sucesso educativo do jovem luso-caboverdiano? - Como analisa o acompanhamento dispensado pelos pais caboverdianos aos processos educativos dos seus filhos? - Como é feito esse acompanhamento? - Como avalia a influência do Bairro nos processos de socialização e educativos dos luso-caboverdianos? - Que razões explicam a ausência dos pais caboverdianos nos processos de escolarização dos jovens? - Existe alguma relação entre as carências económicas dos pais e a falta de acompanhamento familiar? - Qual o peso da situação financeira e laboral dos pais nos resultados académicos dos filhos?
C. REPRESENTAÇÃO DO JOVEM DE DESCENDÊNCIA CABOVERDIANA SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO NA SOCIEDADE PORTUGUESA	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os comportamentos-respostas ao confronto entre duas realidades culturais cujos referentes denunciam proximidade e os contextos a sua diferenciação 	<ul style="list-style-type: none"> - Como avalia a igualdade em direitos e oportunidades no meio da comunidade caboverdiana? - Sente alguma dificuldade por ser de uma cultura diferente? - Sente-se discriminado? De que forma? - Sente-se português ou caboverdiano? - Como avalia a garantia de direitos políticos e civis face a sua condição de luso-caboverdiano? - Que dificuldades e facilidades encontra quando procura emprego ou no acesso a bens-benefícios sociais?
D. REPRESENTAÇÃO DO JOVEM DE DESCENDÊNCIA CABOVERDIANA SOBRE OS PROFESSORES E A ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar o tipo de relação estabelecida com a escola e com professores; - Verificar se a relação família-escola é facilitadora da integração das crianças de ascendência Caboverdiana 	<ul style="list-style-type: none"> - Atribui responsabilidades à escola e aos professores sobre o insucesso educativo dos luso-caboverdianos? Se sim quais? - Pensa que a relação escola-família interfere no desempenho escolar dos jovens luso-caboverdianos?

Quadro VI: Guião de entrevista IV_ Agentes dos Serviços de Psicologia e Assistência Social do Agrupamento

BLOCOS	OBJECTIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação; - Sensibilizar os respondentes para a participação no estudo; - Assegurar a confidencialidade das informações 	
B. REPRESENTAÇÕES DOS AGENTES DOS SERVIÇOS PSICOLOGIA E DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os quadros de significação dos membros dos serviços de psicologia e assistência social do agrupamento acerca dos alunos de descendência caboverdiana em atitudes e comportamentos como respostas a escola, meio, processo de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fale-me das histórias de vida dos alunos que eu mencionei? - O que é que estes jovens valorizam no seu dia-a-dia? - Como é que estes jovens encaram a escola? - Podemos associar aos problemas identificados ao seu insucesso escolar? - Como é que os professores encaram isso? - Discutem esses problemas entre si? - Como é que esses jovens se sentem face ao seu insucesso educativo? E os professores? - Será o desinteresse pela escola uma consequência do processo de desvalorização que eles dizem ser alvo? - Qual o papel do pai na vida destes jovens? E da mãe? - Como os pais caboverdianos educam os filhos? - O que valorizam como meio de educação? - Como é que os pais caboverdianos reagem em relação à escola? - Acha que os pais abdicam simplesmente das suas obrigações educativas? - A escolaridade deles é acompanhada convenientemente pelos pais? - Os pais passam algum fatalismo aos filhos? - Mas o que é que poderá estar por de trás da desmotivação e interesse pelos estudos?

Da elaboração á realização das entrevistas semi-estruturadas, percorremos todas as etapas recomendadas por Thord & Lima (1989) quando se recorre a esta modalidade de inquérito.

Assim, nos momentos de realização das entrevistas, procurámos atender os tópicos constantes dos guiões, mas sempre cientes e oportunos na exploração da gestão flexível que a técnica sugere, particularmente em momentos em que os sujeitos se afastavam dos objectivos ou quando experimentávamos alguma dificuldade em chegar às informações de interesse para a investigação ou, ainda, quando estes revelavam informações pertinentes e fundamentais, sobre questões acerca das quais não se havia reflectido, à priori.

Nessa fase, guiámo-nos por Ghiglione & Matalon (1993) para quem o início de uma entrevista pode ser imediato se feita a um sujeito com o qual dispomos de alguma intimidade, mas quando não é caso disso, recomenda-se que, cuidadosamente, se esclareça o entrevistado sobre todos os aspectos que se mostrarem importantes, principalmente acerca da utilização a dar às suas palavras para, depois se passar à fase da obtenção de informações e de elementos de reflexão, por parte do investigador.

No decurso das entrevistas distinguiram-se três momentos fundamentais: um introdutório com questões mais genéricas e abertas, um intermédio com questões mais precisas e o principal com interrogações que requereiram o ponto de vista do entrevistado sobre o objecto. Para concluir as entrevistas, a todos pedimos que completassem a informação com contribuições que, embora solicitadas, a sua experiência aconselhava a procura de respostas.

Para realizar a transcrição⁶³ das entrevistas, baseamo-nos, regra geral, nas recomendações de Bogdan & Biklen (1994), ou seja, no acto de transcrição tivemos em conta elementos como sejam: o nome da pessoa entrevistada (a ser codificado posteriormente), a data da realização, o local onde ocorreu, qualquer informação que ajude a recordar o conteúdo da mesma, a indicação da ordem de sua aplicação, com cada um dos sujeitos, e a indicação do título que sumaria o material coberto. Para cada intervenção dos sujeitos entrevistados, cuidámos de utilizar uma nova linha com a respectiva identificação colocada no lado esquerdo. Em paralelo com as respostas dadas por cada entrevistado incluímos as questões formuladas. Nas respostas longas, fragmentámos o discurso em parágrafos para facilitar a sua codificação. Reservámos a margem esquerda da folha para comentários e codificação.

Como equipamento de registo, usámos um gravador que nos permitiu recolher as entrevistas semi-estruturadas. Conforme recomendam os autores citados, deve-se ter alguns cuidados no uso de equipamentos para gravar as falas dos entrevistados e respeitar a posição dos informantes que, por várias razões, podem não querer que se grave os seus depoimentos. Habilmente, deve-se primar por

⁶³ **Transcrições**- são entrevistas dactilografadas (Bogdan & Biklen,1994).

não constranger o entrevistado e para que se sinta bem enquanto decorre a entrevista.

Do ponto de vista do entrevistador, a utilização do gravador permite registar de imediato todas as expressões orais, ficando livre para prestar toda a atenção ao entrevistado. Mesmo que com limitações, este capta as reacções faciais, os gestos ou as mudanças de postura do entrevistado. A esta vantagem contrapõem-se dificuldades, como sejam: de transcrição (uma vez que exige a confrontação, posterior, com a gravação para separar aspectos centrais dos acessórios, impondo o recurso à memória), dos custos que acarreta, do tempo despendido na realização e transcrição e de qualificação do entrevistador.

Nas situações em que não é possível o uso do gravador, recorre-se ao seu registo por escrito. Dessa forma, aplica-se outra modalidade de registo da entrevista igualmente válida: o registo por *anotação* (Bogdan & Biklen, 1994). No nosso caso, recorreremos ao registo escrito, por anotações, apenas na modalidade de conversa informal.

A *conversa informal* ou entrevista livre, também designada por entrevista não directiva, caracteriza-se por ser aberta e espontânea e permite a máxima flexibilidade na selecção, organização e orientação das questões. Neste tipo de entrevista a relação entrevistado entrevistador é de total abertura, “os temas da investigação não estão totalmente definidos à partida, sendo os contextos e a interacção entre os diferentes sujeitos que, gradualmente, podem diminuir a ambiguidade dos temas” (Peres, 2000:310).

Segundo Hitchcock & Hughes (1989), citados por Peres (2000), a conversa informal é, provavelmente, o tipo de entrevista que possibilita maior facilidade no acesso aos fenómenos sociais e educativos, pois o entrevistador aceita naturalmente as opiniões dos seus entrevistados e cria uma relação fluida e bidireccional entre ambos. Aparentemente, é uma entrevista não programada, mas é preciso ter em conta que quando nos propomos a “dialogar” um determinado problema, temos sempre um propósito pelo qual tentaremos, de algum modo preencher. A maleabilidade e a flexibilidade, ou seja, não directividade, estão na liberdade deixada ao entrevistado no relato das informações que possa ter sobre o problema ou sobre os assuntos em pauta.

A relação que se estabelece entre entrevistado e entrevistador reveste-se de alguma cumplicidade e essa aproximação pode proporcionar a revelação ou a compreensão de aspectos significativos sobre a problemática em estudo. A realização bem sucedida da conversa informal depende tanto da selecção do informante como, e isto é muito importante, da forma como o entrevistador se posiciona perante o entrevistado e conduz a entrevista.

“Efectivamente, é a partir da interacção com o entrevistado que o entrevistador compreende o contexto, as

interacções, as interpretações e as soluções ventiladas pelo seu parceiro, podendo, posteriormente, incorporar no guião de entrevista os tópicos mais relevantes para a sua investigação (...) numa entrevista informal o mais importante não são as perguntas do entrevistador, mas as respostas significativas do entrevistado em relação ao problema. Contudo, o sucesso da entrevista requer muita habilidade por parte do entrevistador em formular as questões e em criar um clima que permita respeitar silêncios e obter respostas claras e francas em relação aos objectivos da investigação. (*ibid.*310-311).

Com este procedimento metodológico, procurámos obter dados que nos permitissem aprofundar as representações simbólicas dos respondentes em relação ao objecto, com a apropriação das opiniões e significados do entrevistado de uma forma livre e espontânea e, assim, potenciar a visão deste sobre os factos por si vivenciados ou testemunhados.

A realização deste tipo de entrevista aconteceu em encontros supostamente ocasionais, em que nos aproximámos dos informantes com o objectivo de tentar conhecê-los na sua forma de estar, de ser, de sentir, de agir e de se posicionar perante o outro social, culturalmente semelhante ou culturalmente minoritário.

Em conversas informais abordámos elementos do grupo em estudo, pondo a ênfase no seu relacionamento com os professores e com os colegas, nas influências da comunidade local na sua formação pessoal e social, nas suas percepções sobre a escola e o processo educativo.

Outras conversas informais foram tidas com responsáveis pela associação caboverdiana e funcionárias da Secção Consular da Embaixada de Cabo Verde, nessa localidade. Estas aconteceram no decorrer das visitas, onde, por várias vezes, nos forneceram elementos importantes sobre a comunidade nas dimensões: integração na sociedade de acolhimento, dos pontos de vista social, profissional, cultural (onde, entre outros aspectos, se incluem os processos educativos das crianças e a realização cultural); representações sobre o bairro nas suas múltiplas vertentes e o papel que tem sido desempenhado pela associação para facilitar a integração comunitária, quer no plano legal e quer no informal.

Por esta via de inquérito, também obtivemos depoimentos da Presidente e do segundo membro mais influente da Comissão Instaladora do Agrupamento de Escola, sobre a importância que os pais caboverdianos atribuem à escola, a situação socioeconómica das famílias e o significado que a escola tem para os jovens de descendência caboverdiana.

A título de balanço entre as nossas expectativas iniciais e as possibilidades em recursos metodológicos utilizados no processo de recolha de dados, pensamos ter conseguido implementar uma grande variedade de métodos e técnicas, perfeitamente adequados do ponto de vista da investigação. A complementaridade que deles alcançámos, permitiu-nos obter informações sobre o objecto, capazes

de suportar a realização de um quadro holístico das representações dos sujeitos, de acordo com as necessidades de realização dos objectivos do projecto. A estratégia tornou-se útil, uma vez que contribuiu para recolher referências de diferentes formas e em vários momentos do processo de recolha de dados, indispensáveis à compreensão e desenvolvimento da dimensão empírica da problemática em investigação.

7. Técnicas de análise de dados

Concluída a fase de implementação do modelo de recolha de dados, ponderámos sobre a forma em como iríamos manusear a informações e que nos permitisse conferir maior utilidade e fiabilidade aos dados. Assim, definimos como critério orientador desenvolver uma visão integrada dos fenómenos educativos, como condição essencial para perceber as suas dinâmicas internas e os estímulos exteriores e, com isso, evitar uma visão parcelar, privilegiando uma abordagem global passível de permitir o delineamento de um cenário mais fiel quanto possível à compreensão dos mesmos.

Com base nesse critério, concebemos o modelo de análise para a problemática de investigação, mobilizando uma variedade de estratégias que facilitassem a apropriação das intenções das políticas educativas (sobre uma educação que, do ponto de vista das necessidades, se deseja contemplatória da diversidade cultural (na sociedade portuguesa) e o confronto entre políticas e práticas no interior da realidade vivencial da minoria luso-caboverdiana.

Para responder às necessidades de investigação, construímos um modelo em torno de um conjunto de eixos estruturantes. Identificados na p.151: o direito à educação num contexto multicultural, a escolaridade básica obrigatória para a sociedade multicultural, a oferta educativa da escola à comunidade escolar multicultural, a inserção da escola no meio, as práticas dos professores, a inserção do aluno culturalmente minoritário na família, na escola e no meio, a relação escola-serviços comunitários de apoio (públicos e privados).

Integrados os eixos como categorias de análise, pareceu-nos pertinente começar por reflectir sobre as tendências actuais do sistema educativo, vistas sob o nosso prisma, numa retrospectiva histórica incisiva nas opções estruturais das políticas educativas que merecem destaque no quadro da escolaridade básica obrigatória para conferir igualdade de oportunidades aos cidadãos de forma indiferenciada. O aprofundamento deste pretexto viria a constituir-se numa grande valia para o conhecimento do comportamento do sistema no ensino básico, nos últimos anos, figurando como um dos pilares fundamental para a compreensão do fenómeno em estudo.

Para a formulação de conteúdos, tomamos como critérios a pertinência, a articulação e a harmonização entre si e com os objectivos da investigação. Em resposta a essa preocupação, seleccionámos conteúdos estruturantes tidos como marcos teóricos necessários para perceber, enquadrar e interpretar os dados. Esta etapa de investigação requereu um considerável período de tempo, seja pela necessidade de aprofundarmos conceitos e concepções inerentes à problemática de investigação, seja pelas modificações ocasionadas pelo desenrolar dos processos de recolha e de análise de dados.

No equacionamento do processo de análise de dados, como em qualquer projecto de investigação, o desenho e a implementação do modelo de análise de dados implicaram uma selecção criteriosa de estratégias e de técnicas a mobilizar, pois estas são determinantes para conferir validade aos resultados atingidos. É facto que, uma selecção correcta dos métodos e técnicas de investigação é fundamental para o sucesso da pesquisa que se pretende realizar. Seguindo esse princípio, considerámos como técnica de análise mais apropriada para este caso, a análise do conteúdo simbólico das representações dos sujeitos (nos planos formais e informais) e das situações de observação.

Assim, estrategicamente, de acordo com esta técnica, privilegiámos um processo de (des)montagem do modelo de recolha para filtrar as informações concentradas e delas isolar aquelas que respondiam, em importância e pertinência, aos interesses da investigação. Em todo o processo de elaboração, primámos por uma (des)construção maleável, procurando articular momentos de recolha de informações, de formulação dos diferentes enquadramentos do trabalho e reflexão. Desta decisão resultou a construção dos referenciais teórico e prático, a conceptualização da investigação e a evolução do texto escrito.

Durante esse percurso, procurámos perceber e caracterizar as opções das políticas educativas e os processos operacionalizados. O resultado foi a apropriação de elementos avaliativos fundamentais induzidos do confronto entre os desafios da globalização económico-social do país, as necessidades do cidadão em contextos culturalmente plurais, as linhas orientadoras da democratização do Ensino Básico e alterações fundamentais (teóricas e práticas) introduzidas neste nível da educação escolar.

7.1. A análise documental

Dando continuidade aos procedimentos metodológicos fundamentais no estudo dos documentos, proviemos à *análise documental*. Este tipo de análise, para Bardin (1977:45), consiste numa

“operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Segundo este autor, trata-se de um tipo de análise que permite que modifiquemos o documento, para que a informação se torne acessível e facilite o seu posterior tratamento, através de análise de conteúdo, que, por sua vez, permite inferir do seu conteúdo explícito o implícito.

Sobre os documentos podem recair diferentes tipos de análise que se diferenciam entre si, traduzidos em *análise de conteúdo*, de *análise de textos* e de *análise de discursos*. As análises de conteúdo e de texto constituem “receptáculos, modos de expressão, manifestações (...) o objecto da análise de conteúdo não são estes, mas antes o que contêm” (Hiernaux, 1997:157) em discurso, sentido, formas de ver as coisas, tipos ou sistemas de compreensão.

Nesta investigação, partimos da análise documental como meio de organização da informação relevante, para posteriormente realizarmos a análise do seu conteúdo, procurando guiar-nos pela compreensão dos pressupostos, dos múltiplos contextos e dos personagens que envolveram a elaboração dos documentos oficiais estudados. Tal decisão justificou-se pelo facto da técnica permitir articular aspectos de natureza histórica, social, política e cultural.

Os documentos analisados permitiram-nos, então, explicar as razões e as bases legais e éticas que têm determinado e orientado as políticas e as práticas em análise. Em conformidade, a pesquisa em documentos oficiais pareceu-nos muito apropriada para a análise do sistema educativo e dos mecanismos de operacionalização do currículo, no contexto de realização deste estudo.

Do ponto de vista estratégico, realizámos o confronto dos documentos entre si, procurando ajuizar sobre aqueles que, pelo seu conteúdo, teriam maior significado nos parâmetros da problemática e do contexto da investigação. Ordenámo-los consoante a importância do seu conteúdo e, seguindo as orientações de Figari (1996) e de Alves (2004), construímos os referenciais (quadros VIII, IX), para facilitar a sistematização e análise da informação, com vista a uma melhor apropriação do seu conteúdo simbólico numa posterior análise de conteúdo.

Quadro VIII: Referencial para a análise dos Projectos Socioeducativo e Educativo de Escola

	BASE LEGAL	CRITÉRIOS	INDICADORES	ITENS
PROJECTO SÓCIOEDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos - RECOMENDAÇÕES contra a Discriminação na Educação - DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. - CONFERÊNCIA Mundial sobre Educação para Todos - CONVENÇÃO Sobre os Direitos da Criança - PLANO DE ACÇÃO Mundial sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia. - RECOMENDAÇÕES sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacional e Educação relacionada aos Direitos Humanos e Liberdade Fundamental - DECLARAÇÃO de Princípios sobre a Tolerância. Conferência Geral da UNESCO - DECLARAÇÃO sobre Raça e Preconceito Racial - RECOMENDAÇÕES contra a Discriminação na Educação - Orientações da OCDE Constituição da Republica 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das opções básicas das políticas educativas sobre a diversidade cultural da população estudantil; - Objectividade das orientações das políticas educativas em defesa da integração da diversidade; - Garantia da democratização do ensino e da educação escolarizada; - Clareza das políticas educativas sobre cidadania democrática e plural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta de forma clara a concepção de educação e de escola democráticas; - Determina a natureza multicultural do projecto sócioeducativo; - Estipula os princípios que norteiam a educação para a diversidade; - Identifica prioridades educativas da educação multi e intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a educação democrática e plural; - Clarifica a natureza paradigmática do projecto sócioeducativo; - Apresenta a escola como instituição democrática multicultural; - Aponta pilares fundamentais da democratização do ensino (princípio de igualdade); - Assume claramente os valores fundamentais de convivência e valorização do multiculturalismo a promover pela escola enquanto palco de manifestações da diversidade cultural; - Expõe claramente objectivos de promoção e capitalização do multi e intercultural como potenciador da realização educativa e cultural dos alunos.
PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA	<p>Lei N.º. 46/86, de 14 /10 _ Lei de Bases do Sistema Educativo</p> <p>Lei N.º. 115/97, de 19/09 – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo</p> <p>Decreto-lei N.º. 115-A/98, 04/05 – Novo regime de autonomia das escolas</p> <p>Decreto-lei N.º. 43/89, de 03/02 – Autonomia das escolas.</p> <p>Decreto N.º. 172/91, de 10/05 _ Concretiza princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária.</p> <p>Despacho N.º. 113/ME/93, de 23/06 _ Clarifica natureza das funções do Projecto Educativo de Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização de políticas educativas visando a democracia cultural; - assunção dos princípios que norteiam a educação democrática - Clareza na apresentação das opções básicas da escola perante a diversidade cultural; - Pertinência da identificação de situações educativas problemáticas relacionadas com a multiculturalidade dos alunos; - Clareza na definição de prioridades e objectivos para atender à diversidade cultural - Objectividade da contextualização do processo educativo no ambiente cultural local 	<ul style="list-style-type: none"> - É objectivo na interpretação das políticas educativas de integração da diversidade cultural; - Assume de forma clara opções de diferenciação curricular e pedagógica de modo a contemplar a diversidade sociocultural; -Caracteriza o meio envolvente e o clima de escola como forma de conhecer a população estudantil; - Enquadra a escola do ponto de vista jurídico-administrativo; - Apresenta de forma clara a concepção de educação e de escola democráticas, perfilhada pela instituição; - Identifica as possíveis dificuldades educativas com base no confronto entre contexto real e opções básicas assumidas; - Fornece indicações para a execução do projecto curricular de escola. 	<p>Assume de forma clara opções de diferenciação de modo a contemplar a diversidade sociocultural, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Define os princípios orientadores da prática pedagógico-didática em turmas multiculturais - Caracteriza a população geográfica - Caracteriza adequadamente o meio onde se insere a escola - Caracteriza o “clima” de escola - Valoriza a escola enquanto instituição democrática multicultural - Refere claramente os valores fundamentais a promover pela escola cultural e cidadã - Define os princípios orientadores da prática pedagógico-didática em atenção à diversidade da população estudantil; - Refere situações do contexto opostas às opções básicas estabelecidas - Fornece orientações claras sobre a educação multi e intercultural para a elaboração do Plano anual de actividades, do Regulamento interno - Valoriza a escola enquanto instituição democrática multicultural.

Quadro IX: Referencial para a análise dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma

	DOC. BASE	CRITÉRIOS	INDICADORES	ITENS
PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA	<p>- Projecto Educativo de Escola (PEE) Decreto-lei N.º. 286/89, de 29/08 – Estrutura Curricular dos ensinos Básico e Secundário Decreto-lei N.º. 6/2001, de 18/01 – Reorganização Curricular do Ensino Básico. Despacho N.º. 141/ME/90, de 17/08 – Actividades de Complemento Curricular Despacho N.º. 98-A/92, de 20/06 – Avaliação das aprendizagens no ensino básico. Despacho N.º. 178-A/ME/93, de 30/07 – Apoio Pedagógico Despacho N.º. 30/2001, de 19/07 – Substitui o Despacho N.º. 98-A/92, de 20/06. Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico. Despacho N.º. 1/2005 de 05/01 – Princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, no Ensino Básico. Circular N.º. 5/DG/2001 – Esclarecimento sobre a interpretação do DN 30/2001.</p>	<p>- Indicação clara de objectivos em atenção à diversidade cultural curricular por ciclo</p> <p>- Apresentação clara da organização pedagógica da escola, face à diversidade cultural;</p> <p>- Determinação de estratégias metodológicas visando um melhor atendimento à diversidade cultural dos alunos</p> <p>- Exposição clara de planos de avaliação para turmas multicultural</p>	<p>- Aponta claramente as opções e prioridades curriculares</p> <p>- Indica as estratégias educativas na estrutura do projecto</p> <p>- Define os critérios para as diferentes formas de organização do trabalho curricular</p> <p>- Indica linhas orientadoras do trabalho pedagógico</p> <p>- Indica modos de planificação das actividades curriculares</p> <p>- Destaca no perfil de competências gerais e essenciais aquelas que visam a integração sociocultural dos alunos;</p> <p>- Define modelos, processos de articulação curricular e actividades, tendo em vista o conhecimento do meio envolvente e do mundo</p> <p>- Fomenta o envolvimento do aluno no processo ensino/aprendizagem proporcionando-o com experiências significativas;</p> <p>- Perspectiva o desenvolvimento dos alunos de competências para a vida como cidadão atento e crítico</p> <p>- Define os critérios e opções metodológicas</p> <p>- Apresenta a selecção de materiais curriculares e outros recursos</p> <p>- Indicação dos modos, parâmetros, instrumentos e critérios de avaliação.</p>	<p>- Refere as prioridades que são traduzíveis em melhorias de aprendizagens (cognitivas, sociais, metodológicas, etc.);</p> <p>- Define linhas orientadoras do trabalho do Director de Turma na normalização da diversidade cultural</p> <p>- Define modelos, processos curriculares e actividades, tendo em vista os conhecimentos específicos e o conhecimento do meio envolvente e da diversidade humana;</p> <p>- Desenvolve a acção educativa partindo de áreas temáticas nas quais se insere aquelas de tratamento da diversidade cultural, perspectivando actividades de enriquecimento curricular;</p> <p>- Refere espaços de reflexão sobre a vida escolar, onde os alunos possam participar activa e autonomamente</p> <p>- Promove uma cultura de cidadania</p> <p>- Define os materiais e opções metodológicas tendo em conta a multiculturalidade da população estudantil;</p> <p>- Define as etapas e intervenientes imprescindíveis ao desenvolvimento do processo educativo;</p> <p>- prevê a reflexão sobre e durante as práticas lectivas;</p> <p>- analisa as relações entre as intenções e as acções</p> <p>- define critérios, processos e instrumentos de avaliação dos alunos tendo em conta o nível etário/cognitivo, a evolução do aluno, a área curricular e a transversalidade das competências e a sua especificidade cultural.</p>
PROJECTO CURRICULAR DE TURMA	<p>- Projecto Educativo de Escola (PEE)</p> <p>- Projecto Curricular de Escola (PCE)</p>	<p>- Caracterização sociocultural da turma;</p> <p>- Identificação de situações complexas que interferem no desempenho e envolvimento do aluno nas actividades escolares;</p> <p>- Realização de acordos de trabalho com os alunos visando a sua motivação e implicação no projecto</p>	<p>- Caracteriza o ambiente sociocultural da turma;</p> <p>- Identifica as principais dificuldades dos alunos devido às suas particularidades socioculturais;</p> <p>- Indica e desenvolve modos de avaliação</p> <p>- Refere a recolha e implementação de dados de avaliação para construir e/ou reconstruir as diferentes fases do projecto</p>	<p>- Caracteriza a turma (média etária, passado escolar, meio sociocultural, necessidades, ambições, expectativas, nível cognitivo e psicoafectivo);</p> <p>- Identifica as principais dificuldades, problemas detectados quer nos alunos quer no contexto escolar;</p> <p>- Identifica possíveis limitações ao desenvolvimento do projecto;</p> <p>- Considera modos de avaliar (estratégias, actividades, recursos, processos de avaliação)</p> <p>- Recorre a processos meios de avaliação que permitam normalizar a avaliação formativa</p>

7.2. A análise de conteúdo

Após a análise documental, tornou-se possível cingir-nos a um conjunto de dados precisos sobre o objecto de estudo. Na sequência, procedemos à *análise de conteúdo* das representações e expectativas dos sujeitos envolvidos, em harmonia com os contextos onde se produziram os comportamentos. Isso, por partirmos do pressuposto de que este método seria o mais indicado no processo de apropriação do conteúdo explícito e/ou implícito das comunicações.

Na realidade, a análise de conteúdo, enquanto método de exploração de dados, determina um conjunto de procedimentos complexos e sequencializados (Vala, 1986), que envolvem a definição de categorias e de unidades de análise e viabiliza o exame crítico de diversas formas de manifestação dos actores e da sua relação com os fenómenos em estudo (Quivy & Campenhoudt, 1998). Caracteriza-se por “conjunto de técnicas de análise das comunicações” Bardin (1977:31) ou “técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (Ludke & André, 1986: 41) ou, ainda, “técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995:72).

Na esteira da tipologia de dados colectados sugerida por Maren (1995), neste estudo de caso fizemos uso de *dados invocados* (independentes da acção do investigador), obtidos através de documentos, situações de observação, protocolos, legislação, artigos de jornal ou de revistas, etc; e de *dados suscitados* (provocados pelo investigador), em entrevistas semi-estruturadas e conversas informais, em ambas situações realizadas com a colaboração do grupo-alvo e de demais respondentes que com o primeiro possui alguma ligação, relação ou responsabilidade.

A análise de conteúdo realizada implicou o desenvolvimento de alguns dos processos e procedimentos metodológicos funcionais recomendados por Vala (1986), como sejam o estabelecimento de sistemas de codificação com a determinação das categorias de análise, das unidades de contexto e de registo.

Para Pacheco (2001:102), a *codificação dos dados* corresponde ao processo de “ordenação de dados de uma forma lógica, coerente e sucinta”. Trata-se da “desmontagem e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação entre uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986:104) ou, ainda, da “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977:17).

Como elemento da codificação, a *categoria de análise* é determinada “por um termo-chave que

indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986:111). Esta solução permite que os dados recolhidos sejam classificados e organizados de acordo com os interesses da investigação, com base em dois tipos de procedimentos: abertos (exploratórios ou dependente dos dados recolhidos) e fechados (cingido a um modelo conceptual).

A correlação entre os procedimentos e o estabelecimento de categorias em Ghiglione & Matalon (1993) especifica, para os procedimentos fechados, a definição de categorias psicossociais, psicolinguísticas, linguísticas, psicológicas e, para os procedimentos abertos, a definição de categorias em função dos sentidos percebidos nos dados apreendidos, através de percursos metodológicos que envolvem diferentes tipos de análise, como por exemplo, a análise temática, a contagem frequencial, análise por cachos, a análise por campos semânticos, entre outras.

Bardin (1977) identifica e caracteriza diferentes tipos de categorias nas formas de: *Análise de avaliação*, para medir as atitudes do orador quanto ao objecto de que faz referência. Uma análise, geralmente, de conteúdo temático, com a criação de categorias com unidades de registo de foro avaliativo para se estabelecer a direcção e a intensidade das atitudes dos sujeitos em relação a determinados objectos; *Análise de enunciação*, que enfoca os discursos em processos de interpretação multidimensional (lógicas, encadeamentos, retórica etc) permite inferências sobre o seu autor; *Análise de expressões*, através de categorias orientadas por procedimentos fechados de natureza morfológica e sintáctica, com vista à caracterização de estilos discursivos e inferências sobre o autor, a autenticidade dos textos, valores ideológicos do autor; *Análise de relações*, apreender co-ocorrências ou simultaneidades existentes num discurso ou num conjunto de discursos; *Análise de discursos*, uma análise semântica, temática, sintáctica e lógica, feitas através de uma análise automática do discurso; *Análise categorial*, pelo qual se criam categorias ou se utilizam categorias formais, respectivamente, em procedimentos abertos e fechados.

Nesta investigação optámos por *procedimentos do tipo aberto*, pois o tratamento da informação num estudo de caso deve permitir inferências que se mantêm alteráveis e provisórias, tornando-se mais consistentes ou posta de parte consoante a evolução do processo de análise dos dados. Com efeito, ao longo da interpretação dos dados procedemos aos ajustes necessários das categorias inicialmente estabelecidas e não se colocou qualquer necessidade de recorrermos a procedimentos padronizados, o que nos permitiu maior maleabilidade na exploração dos registos obtidos.

Quanto à tipologia, efectuámos a *análise categorial* (Bardin, 1977) partindo da organização de categorias específicas, determinadas pelas necessidades da investigação, por isso baseadas em

procedimentos do tipo aberto de *análise do conteúdo temático* (Ghiglione & Matalon, 1993), que nos pareceu serem as formas mais adequadas a este estudo, entre as demais possibilidades metodológicas.

Assim sendo, a partir do Plano Geral de Investigação (p.150), adoptando como critérios de codificação: “coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade” (Estrela, 1984:456), retomámos as categorias inicialmente concebidas em correspondência com as questões e objectivos da investigação, delinearíamos as subcategorias e os indicadores, conforme apresentados no quadro X, com o intuito de facilitar as apropriações finais, enfocados nos resultados da investigação.

Quadro X: O multiculturalismo nos termos e nas práticas da Escolaridade Obrigatória

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
O DIREITO À EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO MULTICULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> - A legitimação da diversidade cultural no projecto sócioeducativo (LBSE). 	<ul style="list-style-type: none"> - Igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos a todas as crianças em idade escolar. - Garantia dos direitos de cidadania. - Exigências da escolaridade básica obrigatória num contexto social multicultural (reorganização curricular/normativos EB; modelo de avaliação; formação de professores) - Mudanças nas orientações curriculares e pedagógicas. - Garantia dos direitos à educação e ao sucesso educativo. - Democratização do Ensino para reduzir as desigualdades sociais. - Promoção do reforço da identidade cultural e da educação intercultural.. - Desenvolvimento de uma perspectiva holística- ecológica da educação. - Implicação da relação professor-aluno- família na educação multicultural.. - Modelo de educação multicultural legitimado.
ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATÓRIA PARA A SOCIEDADE MULTICULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações de Educação Multi e intercultural nos projectos do agrupamento (PEE, PCEs, PCTs). - Mudanças de práticas na escola em legitimação da diversidade cultural. - Avaliação dos alunos e diversidade cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretações da LBSE e demais legislação face ao multiculturalismo no contexto escolar. - Declarações da Escola e dos professores sobre a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades. - Declarações da Escola e dos professores sobre o estado da igualdade de oportunidades e do sucesso educativo. - Representações de Escola e professores sobre as orientações educativas e a educação multicultural, no quadro da revisão curricular do ensino básico. - Representações sobre a diversidade cultural e a garantia de sucesso educativo a crianças pertencentes a minorias étnicas. - Factores de promoção as condições de desigualdade em educação. - Modelo de educação multicultural percebido.
OFERTA EDUCATIVA DA ESCOLA À COMUNIDADE ESCOLAR MULTICULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Mudanças propostas na escola, devido à diversidade da sua população estudantil. - Mudanças na escola, que confirmam a atenção para com diversidade cultural da população estudantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos a todas as crianças em idade escolar. - Estratégias de garantia dos direitos à educação e ao sucesso educativo. - Respostas da escolaridade básica obrigatória à população multicultural: opções de Agrupamento de escola. - Mudanças educativas e pedagógicas. - Estratégias de democratização para reduzir as desigualdades. - Garantia dos direitos de cidadania. - Promoção do reforço da identidade cultural e da educação intercultural. - Modelo de educação multicultural praticado.
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL DOS PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação entre os agentes da comunidade educativa exteriores à escola com agentes da comunidade escolar. Comportamentos, respostas à realidade multicultural da população escolar: atitudes e práticas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eficácia das experiências de aprendizagem. - Percepção sobre a multiculturalidade no processo de ensino aprendizagem. - Qualidade das relações interpessoais: aluno-escola; professor-aluno; aluno-aluno; professor- encarregado da educação. - Eficácia do ensino de combate à exclusão social e marginalização dos alunos das minorias étnicas. - Grau de dificuldade na realização da docência num contexto multicultural. - As competências dos professores para o exercício da docência em contextos multiculturais. - Práticas de educação multicultural, no processo de ensino aprendizagem. - Investimentos na relação professor-aluno- família, com ganhos para a educação multicultural. - Cooperação com instituições do meio social, económico e profissional. - Perspectivas de educação multicultural presente nas práticas dos professores.

<p>INSERÇÃO DO ALUNO LUSO-CABOVERDIANO NA FAMÍLIA, NA ESCOLA E NA COMUNIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão do jovem luso-caboverdiano na família. - Inclusão do jovem luso-caboverdiano na comunidade. - Inclusão do jovem luso-caboverdiano na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características psicossociais dos jovens luso-caboverdianos. - Características culturais dos jovens luso-caboverdianos. - Influências socioculturais dos jovens luso-caboverdianos. - Características educativas dos jovens luso-caboverdianos. - Dualismo cultural <i>versus</i> integração familiar, escolar e comunitária.
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na sequência, organizámos as unidades de contexto e de registo com base na conciliação de orientações conceptuais de alguns autores, para quem a *unidade de contexto*, “o segmento mais largo de conteúdo de que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (Vala, 1986:115). Na entrevista, a unidade de contexto pode ser, por exemplo a resposta a uma questão colocada pelo entrevistador (Estrela, 1984) e a *unidade de registo* é “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-a numa dada categoria” (Vala, 1986:114) ou o “segmento de conteúdo mínimo que tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo)” (Ghiglione e Matalon, 1997:191) ou “unidade de significado a codificar” (exemplo uma declaração, um juízo), (Estrela, 1984:455).

Quanto à *unidade de (e)numeração*, a unidade pela qual se realiza a quantificação (Vala, 1986), também designada de *unidade de contagem* de cada redacção (Estrela, 1984), não se revelou pertinente no contexto deste estudo, pois as dimensões remetem para um sentido ou uma problematização complexa mais ampla ou específica, própria de um campo exclusivo de significações atribuído pelos sujeitos e/ou informação acedida.

Estruturada a forma em como iríamos proceder nesta etapa da análise de dado, tornou-se possível elaborar o enquadramento factual dos contextos de proveniência do aluno, expondo elementos importantes que justificam as nossas apropriação e percepção sobre o grau de integração escolar, familiar e comunitária dos alunos descendentes da minoria caboverdiana no local do estudo.

Em forma de conclusão e termo do percurso e dos processos de investigação, submetemos os resultados a uma *triangulação* pelo cruzamento e confronto dos dados originários dos três contextos de referência do público alvo e obtidos por meio das várias técnicas de investigação enunciadas, consistindo no processo de *validade teórica* por confrontar inferências feitas relativas a um mesmo problema (Lessard-Hébert *et. al.*, 1994). Efectivamente, com base nos resultados da análise de conteúdo de documentos, de entrevistas e de observações, pudemos nos certificar dos dados e resultados alcançados. Essa estratégia teve como fim evitar o enviesamento da análise, para reduzir o grau de subjectividade e conferir validade aos resultados, proporcionando a afirmação da fiabilidade aos instrumentos e aos constructos alcançados (Esteves, 2006).

Conforme sugere a investigação qualitativa, ao longo do percurso metodológico, procedemos à descrição e interpretação dos dados que integram acontecimentos, eventos explícitos e verbalizados a

saber: transcrições, opiniões, discursos e práticas nos documentos e nas falas dos entrevistados. Assim sendo, fizemos o estudo das fontes de informação, sistematizando e confrontando dados de modo a concluir sobre as categorias de análise, tentando perceber a realidade estudada através da organização e codificação das informações, recaindo a nossa acção sobre o conteúdo das mensagens, das comunicações, conforme os sentidos que são atribuídos a estas operações por Bardin (1977).

As estratégias mobilizadas para a implementação do projecto de investigação permitiram-nos desenvolver um fio condutor na acção de investigar, caracterizada pela procura incessante de um *continuum* na complementaridade entre os diferentes métodos e técnicas de recolha e de análise de dados, com o fim de reunir o maior número de evidências para possíveis inferências sobre os efeitos do problema no público-alvo. A triangulação, a encerrar o processo, teve como fim a garantia da qualidade científica requerida sobre o produto apresentado.

CAPÍTULO V: DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

*Quem eu sou pouco se sabe, pois disso não se quis saber
O que sou ou o que sinto é que me orgulho de ser quem sou
A minha cultura é única
O meu sentir particular
Com os outros me completo
Com os outros me realizo
Com os outros sou mais forte
Com os outros o meu mundo ganha intensa cor, vida, significado.*

(Mulata, 2005)

Em conformidade com a estrutura projectada no planeamento da investigação (p.149), apresentamos os dados de acordo com o processo de recolha de dados proposto, incidindo a sistematização da informação, considerada relevante após redução de dados, sobre as disposições legais e as representações das instituições e dos sujeitos sobre processo educativo, escola, professores, família e meio envolvente, visando identificar, na relação entre as vivências dos alunos de ascendência caboverdiana nos contextos escolar, familiar e comunitário e o sucesso educativo, constrangimentos que emperram a realização bem sucedida dos seus processos educativos.

1. O contexto escolar

1.1. A educação multi e intercultural por projectos ao nível da escola

O sistema educativo, pela sua estrutura orgânica ao nível normativo, tem subjacente a ideia de que a educação pode ser contextualizada ao nível das estruturas de gestão e de realização, conferindo espaço de intervenção aos actores educativos localizados nestes contextos de decisão curricular. A modificação do currículo deverá, então, acontecer através da apropriação da autonomia pela escola.

A noção instituída pela LBSE de autonomia de escola, que se pretende que ganhe operacionalidade, conforme o Decreto-lei 43/89 de 3 de Fevereiro, situa-se nos âmbitos administrativo, curricular e cultural, envolvendo a gestão de planos curriculares, de programas e actividades, a definição de critérios de avaliação e de orientação, o acompanhamento dos alunos a gestão dos espaços e dos tempos curriculares. Neste enquadramento, os projectos educativo e curricular de

escola e curricular de turma são apresentados como meios privilegiados de materialização da autonomia, mas também da participação da comunidade educativa na vida e decisões escolares.

Com efeito, o Projecto Educativo de Escola (PEE) decorre da aplicação das políticas educativas consubstanciadas na LBSE e Decreto-lei 43/89, Cap. VI, sobre a Administração do Sistema Educativo, nos artigos 43.º a 45.º, que introduzem no sistema a ideia de Projecto Educativo de Escola. Este projecto surge como meio de implementação da autonomia da escola constante do mesmo decreto, nos termos do artigo 2º, no qual se lê:

“1– Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

2– O projecto educativo traduz-se designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.

3– A autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei.”

De acordo com a legislação anterior, o Decreto-lei 115A/98, artigo 3º, ponto 2, alínea a), retoma a determinação pelo Projecto Educativo de Escola e clarifica o sentido ou sentidos que se pretende com ele dimensionar, nos seguintes termos:

“O Projecto Educativo é 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 valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”.

Neste decreto definem-se as competências de elaboração e aprovação do PEE, sendo que se atribui ao Conselho Pedagógico competências de elaborá-lo e propô-lo (artigo 26º., alínea b), e ao Conselho Executivo a de submetê-lo à Assembleia de Escola, artigo 17º, ponto 1, alínea a), a quem compete aprová-lo (artigo 10.º, ponto 1, alínea b). Com efeito, por se tratar de uma pretensão da apropriação da autonomia pela escola, digamos, por decreto, são evidentes as dificuldades em envolvê-la na implementação dessa directriz. Para que tal acontecesse seria, então, necessário, indicar as formas de o fazer.

Na sequência, vem o Despacho N.º 113/ME/93 de 23 de Junho, clarificar a natureza das funções do Projecto Educativo de Escola, nos seguintes termos:

“O Projecto Educativo de Escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa nos recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o Projecto Educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da Comunidade Educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e a autonomia da organização escolar.”

Na complementaridade desta legislação, estabelecem-se orientações globais sobre como se pretende que seja construído, executado e avaliado, tal projecto, visando concretizar a autonomia da escola, de modo que a escola possa redimensionar o projecto sócioeducativo e ajustá-lo às especificidades e necessidades contextuais. Assim sendo, o seu conteúdo deve englobar as políticas educativas, a caracterização da Escola e meio envolvente, problemas e potencialidades que possam influenciar as decisões tomadas ou a tomar e, ainda, orientações para a construção do Projecto Curricular de Escola (PCE).

Na sequência das disposições legais referidas, procuram-se formas de materialização do PEE na sua dimensão curricular, confluindo nos Projectos Curricular de Escola (PCE) e Curricular de Turma (PCT), pelo Decreto-lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro, no artigo 2.º, pontos 3 e 4, onde se pode ler que:

“3- As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4-As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

O Projecto Curricular de Escola (PCE)⁶⁴ tem como objectivo adequar o Currículo Nacional à Escola, contempla a definição das prioridades curriculares. Define os objectivos a alcançar, prevê estratégias, meios e recursos necessários para o seu alcance. É um plano de acção cuja realização é da Responsabilidade do Conselho Pedagógico.

Quanto ao projecto curricular de turma, constitui-se num documento de realização da oferta de formação, consubstanciando um conjunto de decisões partilhadas por professores e alunos de uma turma, com a intenção de dotar de maior coerência a sua actuação visando concretizar as orientações curriculares nacionais e o projecto de escola, em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica ajustadas ao contexto específico da turma.

Este projecto pretende ser uma simbiose entre as intenções do Projecto Curricular de Escola e o contexto socio-económico, cultural, escolar e psicológico de uma turma específica. Por isso, deve resultar também de uma avaliação global da turma que permita desenhar prioridades e acções específicas, conforme se pode ler no texto da reorganização curricular do ensino básico:

⁶⁴ Neste projecto devem ser explicitadas: as opções curriculares, a distribuição da carga lectiva, a organização das aulas/blocos, especificações sobre desdobramento de aulas e o seu regime de funcionamento, as orientações sobre a atribuição, ou não, do meio bloco (a decidir pela escola); as actividades de enriquecimento curricular aprovadas, objectivos e regime de funcionamento, as orientações para alunos com necessidades educativas especiais, as orientações para apoios (APA/Clubes/Projectos); os critérios de distribuição do serviço lectivo incluindo a definição do perfil do Director de Turma e dos professores para as áreas curriculares não disciplinares; a articulação das competências essenciais por ciclo e por ano com os respectivos conteúdos disciplinares (programas/orientações curriculares) incluindo as etapas e metas a atingir, orientações para as áreas curriculares não disciplinares e para as tecnologias de informação e comunicação (TIC); os critérios de avaliação gerais, por disciplina e para as NAC e TIC.

“No quadro do desenvolvimento de autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional, visando adequá-la ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de gestão e administração, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo titular da turma _Director de turma _ consoante os ciclos” (Decreto-lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Assim, a elaboração do projecto de turma tem como objectivo adequar o currículo definido para a escola ao contexto de cada turma. A sua concepção é da responsabilidade do Conselho de Turma. O Director de Turma desempenha um papel de relevo na gestão e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular da turma. O seu papel deverá ser de animador, organizador e coordenador da dinâmica criada pelos docentes do Conselho de Turma. As *áreas curriculares não disciplinares*⁶⁵ (Estudo Acompanhado, Área de Projectos e Formação Cívica) devem fazer parte integrante do projecto, sendo espaços fundamentais para a sua concretização, na medida em que podem ser potenciadas com actividades de educação cívica e de educação multi e intercultural.

Estes outros projectos, direccionados para a vertente de realização curricular, sustentam-se pela mesma lógica que explica o surgimento que o PEE, inserem-se no regime de autonomia das escolas e, ainda na gestão flexível do currículo contemplado no Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro.

1.1.1. Os projectos do agrupamento

No estágio de recolha de dados, constatámos a inexistência de projectos educativos e curriculares de agrupamento. As escolas EB1 e EB2/3 realizam esses projectos em separado e sem qualquer vínculo ou dependência ou de representação de um conceito educacional comum.

Assim sendo, a análise de projectos de escola recaiu sobre os projectos educativos e curriculares das escolas EB1 e EB 2/3 e o projecto curricular da turma do 4.º ano. Não tivemos acesso aos projectos curriculares das duas turmas do 6.º e 9.º anos, por estes não estarem disponíveis. Por isso, procurámos entrevistar os directores de turma, tendo conseguido uma entrevista com a Professora

⁶⁵ Em linhas gerais, em conteúdos deve abarcar: *caracterização da turma* (por meio de inquérito preenchido pelos alunos, do processo individual do aluno e informações do Director de Turma do ano anterior, traçar as condições socio-económicas, cognitivas, afectivas e culturais, percursos escolar e expectativas futuras dos alunos; *realização das competências transversais* (Estabelecimento de prioridades educativas para o desenvolvimento de competências e definir o tema gerador de onde derivam os conteúdos a tratar no grupo turma); *organização dos conteúdos com vista à realização das competências essenciais de cada disciplina* (Cada professor deve definir quais os conteúdos a abordar e/ou competências a adquirir em cada disciplina face ao tema seleccionado); *a articulação de conteúdos* (Identificar os conteúdos comuns às diversas disciplinas); *actividades a desenvolver* (definir e articular as actividades a desenvolver em cada disciplina e das áreas curriculares não disciplinares. Estes devem ter como prioritário as principais competências definidas para a turma, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; *definição das formas de avaliação dos alunos* (Fichas de observação, de competências/comportamentos e de auto-avaliação, de forma a reformular o projecto caso seja necessário, no final do período estipulado para a sua concretização); *elaboração do Projecto Curricular de Turma* (Com base nas planificações de cada professor, o Director de Turma (coordenador do PCT) deve compilá-las, atendendo aos conteúdos comuns e competências transversais definidas pelo Conselho de Turma.

Secretária da Turma do 9º. ano.

Na apresentação da análise sobre os projectos das escolas que participaram desde estudo, começaremos por fazer um resumo dos aspectos que considerámos importantes, para se perceberem as sinergias que são mobilizadas ou de que dispõem para desenvolver (ou não) uma educação multi e intercultural ou mesmo transcultural. Nesta abordagem contam as condições físicas e materiais, as influências do meio físico e social.

De comum, nos documentos analisados, tenta-se materializar as orientações normativas que constam dos normativos: Decretos Lei N.º. 43/89, e N.º.115 A/98, Despacho N.º. 113/ME/93 e 6/2001, que convocámos, anteriormente, para nos auxiliar na compreensão dos instrumentos previstos para a realização da educação multicultural, bem como a sua implicação acto educativo do agrupamento. As omissões, nesses projectos, não foram objecto de apreciação na medida em que não foi nosso objectivo promover uma apreciação exaustiva dos projectos, mas sim, observar aqueles aspectos que se relacionam, directa ou indirectamente, com a problemática em estudo.

Da *caracterização do meio envolvente* (físico e cultural) o Agrupamento localiza-se no espaço comunitário de residência dos luso-caboverdianos, a ser caracterizado na apresentação de dados sobre contexto comunitário. Contudo, regista-se que se trata de bairros periféricos da cidade, sendo que o mais expressivo, onde se situa a sede do agrupamento e o foco deste estudo, acolheu inicialmente operários e famílias de etnia cigana.

Nos anos setenta, na sequência do 25 de Abril, da guerra civil em alguns países africanos e da crise identitária e económica aí instalada, resultou na vinda de muitos indivíduos para Portugal, e este bairro transformou-se num dos locais de fixação desse contingente populacional. Assim, o bairro erigiu-se como uma zona residencial sem uma identidade própria, habitado por pessoas de diferentes proveniências (étnicas, sociais, nacionalitárias), com baixas qualificações académicas, economicamente vulneráveis, sem qualquer estratégia ou medidas de integração sócio política do Estado, no seu rosto autárquico. Uma vez entregues a si mesmos, estes indivíduos tentam sobreviver com as poucas possibilidades que lhes foram criadas pela sociedade civil. O resultado disso é a existência de um bairro socialmente excluído e com indícios de alguma violência (como considerámos no capítulo II, violação gera violência), com problemas de desemprego, toxicod dependência e desestruturação familiar, considerado um local de má reputação e palco de conflitos sociais e familiares. A população estudantil é fruto desta construção social.

Escola EB1: Espaço físico e comunidade escolar

Conforme consta do Projecto Educativo de Escola (PEE) da EB1 (s/d:1), o documento foi realizado com base na “negociação entre professores, alunos e outros intervenientes da comunidade escolar, sobre o que é importante para a aprendizagem dos encarregados de educação neste processo”.

Para a caracterização da instituição escolar nas dimensões recursos materiais, humanos (docentes, discentes, pessoal administrativo e encarregados de educação), meios físico e social envolventes (PEE-EB1, s/d)⁶⁶, destacamos, com base no documento de referência, que a escola localiza-se na região limítrofe da cidade. Recebe alunos, maioritariamente do bairro objecto do nosso estudo, cuja caracterização geral tivemos oportunidade de realizar anteriormente, mas que contamos aprofundar alguns aspectos, da apresentação e análise de dados caracterizadores do contexto comunitário.

Da *proveniência dos alunos*, a escola começou por abrir as portas à actividade educativa, em 1948, figurando como uma escola para rapazes. Na década de 70, seria transformada numa escola de acesso misto. Após o 25 de Abril, começou a receber crianças de diversos grupos étnicos, sobretudo dos povos das ex-colónias. O fenómeno da multiculturalidade logo se manifestou o que conduziu à necessidade de se entender às características individuais dos alunos e, por isso, do ano lectivo 1996/97 ao ano lectivo 2003/04, foi atribuído à escola o estatuto de Escola de Intervenção Prioritária.

Do *espaço físico e recursos materiais*, a escola está bem conservada, sendo visíveis as obras de beneficiação. Possui condições físicas e equipamentos necessárias ao funcionamento da acção educativa. O ambiente em redor da escola funciona dentro da normalidade e não observámos qualquer condição exterior à vedação que possa criar instabilidade ao natural funcionamento da instituição. Naturalmente, esta escola, apesar da proximidade com o bairro, encontra-se afastada de toda a movimentação que neste se regista. Além disso, conta com uma população estudantil formada por crianças em idade de frequência do 1 ciclo, com necessidades diferentes daquelas que encontramos na EB 2/3, cujos alunos ou estão na adolescência ou na pré-adolescência.

Da *comunidade educativa, o pessoal docente* é constituído por 12 professores, sendo 11 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Entre estes, 4 são do quadro geral e 7 do quadro de vinculação.

Do *pessoal técnico e administrativo*, trabalham na escola 3 auxiliares da acção educativa, 1 monitora, 3 cozinheiras, 1 guarda-nocturno, 1 jardineiro e 1 auxiliar. A escola conta, ainda, com o apoio de uma psicóloga, conforme disse a directora em entrevista. No que toca ao *pessoal discente*, a

⁶⁶ s/d – Em curso em 2004, aquando da recolha de dados.

escola contava, em 2003/04, com 197 alunos, numa média de 20 alunos por turma. Destes alunos, 31% são provenientes de grupos étnicos minoritários, conforme a ascendência temos: 10 lusos, 18 Cabo Verde, 1 Alemanha, 15 Angola, 1 Moçambique, 2 Timor, 6 Brasil, 13 cigana, 1 Macau, 4 Guiné. Das dificuldades reveladas pela escola, consta que a diversidade sociocultural destes alunos e os diferentes ritmos de aprendizagem que apresentam têm sido responsáveis por uma elevada taxa de insucesso.

Escola EB2/3: Espaço físico e comunidade escolar

Na origem da formulação do PEE-EB2/3, foram realizados inquéritos por questionário envolvendo toda a população escolar, com vista a produzir um diagnóstico da real situação da escola e promover estratégias para a sua adequação à comunidade escolar. Conforme o documento, a procura de participação de vários intervenientes teve como fim “levar todos os intervenientes do processo educativo à reflexão sobre a escola, as suas funções, os seus problemas a sua forma de os solucionar” (PEE-EB 2/3: 3). E, em consonância com o conceito de projecto, este documento é “aberto e flexível, permitindo a participação e os ajustamentos necessários em momento oportuno” (PEE-EB 2/3: 3).

Tal como procedemos na apresentação dos dados do PEE-EB1, sobre a caracterização da instituição escolar nas dimensões recursos materiais, humanos (docentes, discentes, pessoal administrativo e encarregados de educação), meios físico e social envolventes, do PEE-EB 2/3 (2002) destacamos que a escola iniciou as suas actividades em 1985/86, tendo leccionado nos primeiros anos os 7º, 8º e 9º. anos de escolaridade. Em 1993/94, transformou-se em escola secundária, e em 1997/98, deixa de albergar o ensino secundário, que passa a ser ministrado numa escola com paredes-meias. A partir de 1997/98, começa a funcionar como EB 2/3, integrando turmas do 2º. e 3º. ciclos. Em consequência desta mudança, assiste-se ao “desmembramento” no corpo docente, à instabilidade provocada pela mobilidade, perda identidade e afectividade.

Da *proveniência dos alunos*, dada a sua localização periférica, a escola recebe alunos do bairro e dos bairros sociais circundantes, igualmente desfavorecidos, bem como jovens institucionalizados e jovens do meio rural, exigindo especial atenção na integração de toda a comunidade escolar.

Do *espaço físico e recursos materiais*, “a escola não sofreu qualquer tipo de beneficiação, desde que foi construída” (*ibidem*: 6). A escola é constituída por pavilhões pré-fabricados em estado acelerado de degradação (telhado, instalações eléctricas, revestimentos, blocos, estores e redes de esgoto) de tal ordem que numa das visitas, num momento em que chovia muito, observámos as salas inundadas ao ponto de terem sido desalojadas pelo receio, da parte dos professores e da direcção, de

desencadear problemas de saúde às crianças ou de alguma delas serem electrocutadas.

Assim, observa-se a *inexistência de espaços e equipamentos fundamentais*, como sejam: equipamento para as aulas práticas de laboratório de ciências e física, sala de educação tecnológica, do serviço de psicologia e orientação, de apoio educativo; salas de aulas para educação visual e tecnológica e para a educação musical; sanitários suficientes; oficina de metalomecânica; oficina de informática; gabinete de apoio à família; pavilhão, onde as crianças possam passar o seu tempo livre e a abrigar-se da chuva e do vento; polivalente, para o desenvolvimento integral dos alunos; refeitório (há alunos dos bairros circundantes que saem de casa às 7.30 horas e regressam às 19.30 horas, após permanecer o dia todo na escola); gabinetes de trabalho para os departamentos e disciplinas curriculares, onde poderiam ser desenvolvidos o trabalho em grupo e a relação interdisciplinar entre os professores.

A tudo isso soma-se a ligação paredes-meias com a escola secundária o que proporciona a deambulância dos alunos entre os dois espaços escolares. Além disso, devido à localização da escola no centro da localidade em estudo, é frequente a circulação de indivíduos moradores na parte sul do bairro que a atravessam, saltando os murros, para encurtar a distância entre a sua residência e o centro do bairro.

No que toca à *comunidade educativa, o pessoal docente*, em número de 105 indivíduos, está distribuído entre o 2.º e 3.º ciclos, sendo 81% do sexo feminino e 19% do sexo masculino; a média de idades varia entre 31 a 44 anos, no 2.º ciclo e 27 a 47 anos, no 3.º ciclo; do vínculo com a escola são professores do quadro, para o 3.º ciclo 82% e para o 2.º ciclo 73%; em matéria de habilitações literárias, conta-se 85% dos professores licenciados no 2.º ciclo e 82%, com igual grau, no 3.º ciclo. Em *pessoal técnico e administrativo*, na escola trabalham 13 funcionários administrativos, 1 psicóloga, 1 técnica de serviços sociais, 1 animadora social, 1 mediadora sociocultural (colocada no ano lectivo 2001/02) e técnicos do serviço de apoio à família e 24 auxiliares da acção educativa.

Do *pessoal discente*, os dados mais recentes, e que constam do PEE são de 1999/2000, frequentavam a escola cerca de 800 alunos, dos quais a média de idades seria de 10 anos no 5.º ano, 12,5 no 6.º ano, 12 no 7.º ano, 15 no 8.º ano, 16 no 9.º ano, 17 no ensino recorrente diurno. No total de alunos inquiridos, para a formulação do PEE, apenas 34,2% não apresentavam retenções em anos anteriores; 74% não frequentavam actividades de apoio educativo e 82,2% não desenvolvia qualquer tipo de actividade de enriquecimento curricular. Existe um grande desfasamento entre a idade cronológica e a escolaridade dos alunos. A taxa de insucesso escolar é mais elevada nos 5.º, 6.º e 8.º anos; os processos disciplinares são em maior número no 2.º ciclo.

No que se refere ao *apoio social*, a acção social, escolar que abrange 339 alunos do 2º. ciclo e 450 do 3º. ciclo e ensino recorrente, sendo do escalão A 202 e 220, respectivamente; cerca de 3% dos alunos são seguidos pela Comissão de Protecção à Criança e Jovens (embora sem resultado aparente, conforme o mesmo Projecto Educativo); cerca de 300 crianças foram abrangidas por um plano de apoio, no ano lectivo 2001/02; um significativo número de alunos é apoiado por instituições de solidariedade social como o “Centro JT”, a Casa do Gaiato, a “Associação R” e a “Associação QE”.

Em *matéria disciplinar*, conforme dados encontrados no Projecto Educativo, alguns dos alunos não reconhecem autoridade a professores e funcionários e têm comportamentos agressivos (verbal e até físicos), que se julgam ser os sinais exteriores da sua frustração decorrente da falta de perspectiva de vida e da motivação para o estudo.

Da *constituição dos agregados familiares*, 69% dos alunos vivem com os pais e irmãos, 15% só com a mãe, 4,5% só como pai e 3% com os avós; 45% dos pais são divorciados, 71% dos casos a mãe é a encarregada da educação. A média por agregado familiar é de 3 pessoas. Muitos destes agregados familiares são economicamente abrangidos pelo rendimento mínimo garantido. Referente ao *grau de escolarizada das famílias*, os pais têm baixo nível académico: 50,4% possuem o 4º. ano de escolaridade; 13,8% tem o 6º. ano; 12,5% sabe ler e escrever, sem concluir o 4º. ano; 9% frequentou o curso unificado; 6,8% possui o ensino secundário ou o curso complementar dos liceus; 4% concluiu o curso unificado; 1,2% não sabe ler nem escrever; 1,2% tem ensino superior e 0,6% fez o bacharelato.

Do ponto de vista das *relações escola-famílias, professores-alunos, professores-famílias*, constata-se, com base num estudo feito envolvendo 10% dos alunos do 3ºciclo, que 53% dos mesmos não gostam da escola; 94% dos alunos desconhecem os seus direitos e deveres; 74% conhecem as regras da escola; 54% não conhecem os clubes que existem na escola; 100% dos alunos consideram que os professores e a escola se esforçam para que os alunos aprendam; 84% dos professores tentam ajudar os seus alunos; 89% dos alunos acham que um bom comportamento pode facilitar a aprendizagem; 63% dos alunos revelam que os maus comportamentos ocorrem principalmente quando não há aulas; 68% dos alunos dizem que os seus encarregados de educação só contactam a escola quando há problemas e/ou são convocados pelo Director de Turma.

Sobre o *comportamento dos alunos*, consideram-se os de maior relevância: sujar a sala, dizer palavrões, atirar papéis, agressão a colegas, deitar lixo para o chão. Da relação interpessoal, 100% dos alunos inquiridos dizem ter uma boa relação com os colegas da turma; 95% com o Director de turma; 89% com os professores; 63% com o executivo e 79% com o pessoal auxiliar da acção educativa. Em matéria de segurança, 47% dos alunos inquiridos referem ter sido alvo de ameaça e roubo; 32% vitima

de agressão verbal e 16% vítima de agressão física. Da opinião dos professores, envolvendo 10% do total dos docentes em serviço na escola, relativamente à indisciplina e à violência na escola, 12,5% dos inquiridos considera que os principais factores de promoção são a falta de formação para lidar com alunos problemáticos, ausência de policiamento no exterior da escola, falta de acompanhamento por parte do Centro de Saúde; a ausência de um psicólogo clínico; necessidade de apoio aos alunos por um professor do 1.º ciclo. A mediatização do bairro, na sequência de um incidente com a polícia local, contribuiu para o agravamento da conjuntura problemática e “reforçou nos jovens a ideia de total impunidade” (PEE-EB 2/3, 2002: 15).

Tendo este cenário como referência, consta do projecto que estes alunos ou têm uma forte motivação e empenham-se em construir uma vida melhor ou, contrariamente, não vêm a escola como algo que faz parte da sua vida e trilharam o caminho do insucesso e da exclusão. Por isso, torna-se difícil manter em alta as expectativas destes alunos, pelo que o trabalho a ser realizado nesse sentido é tarefa quotidiana na escola.

As situações problemáticas identificadas reforçam-se devido às carências económicas e à falta de acompanhamento das famílias recaindo na promoção da auto-exclusão, o abandono escolar e a marginalização.

1.2. Representações do Executivo do Agrupamento e da Direcção da EB1

Com o recurso a conversas informais e a entrevistas semi-estruturadas, recolhemos os depoimentos de membros da direcção administrativa e pedagógica do agrupamento, reflectindo as representações do executivo e da direcção da escola EB1 sobre processo educativo, família, e meio comunitário dos luso-caboverdianos.

Em conversas informais, a Presidente do Conselho Executivo do agrupamento de Escolas (PA) e outro membro do executivo, informalmente reconhecida como a figura mais influente do executivo (CIA1), afirmaram que a escola é uma referência para as crianças, pois se nada têm para fazer vêm para a escola; se forem expulso da escola vêm mesmo assim para a escola; se já não andam na escola vêm para a escola; se de manhã há uma briga entre alunos, à tarde tem-se o bairro todo em frente à escola. Além disso, a escola é uma espécie de porto seguro destes meninos que, durante o dia, estão muito sozinhos, pois os pais ou familiares vão trabalhar e, por isso, refugiam-se na escola. Procuram resolver as suas carências afectivas vindo à escola. Os pais ou familiares têm fracas condições económicas. Em relação aos pais caboverdianos nota-se que querem acompanhar os filhos, mas nem

sempre o podem fazer e que a escola é para estes uma referência importante.

CIA1, é de opinião de que o 9.º ano devia ser concebido nos moldes da antiga escola técnica o que permitiria os alunos saírem da escola com uma perspectiva profissional. Desse modo, constituiria num incentivo que os motivasse a concluir a Escolaridade Obrigatória, pois, para eles, passaria a fazer sentido para eles. Hoje muitos pensam que não vale a pena estudar porque isso não leva a nada.

Entrevistas semi-estruturadas

Fase às mudanças que se têm operado no sistema educativo nos últimos tempos, nomeadamente na actividade curricular do ensino básico, CIA1 acha que a revisão curricular, entre outras alterações, prevê a democratização do Ensino Básico a partir das novas áreas curriculares, constituindo-se o projecto curricular de turma numa porta aberta, onde se pode trabalhar tudo o que se pretenda:

CIA1- Eu penso que sim. Pelo menos tem-nos dado caminhos para nós podermos trabalhar e enveredar por eles se quisermos. Estou a falar dos Estudos Acompanhados, da Formação Cívica, das Áreas de Projecto, que pronto podem ser... o projecto curricular de turma é uma porta aberta para se poder trabalhar praticamente o que se quer. Portanto, nessa medida sim.

A directora da escola do 1.º ciclo (DEB1), pensa que não se têm proporcionado mudanças desejáveis para satisfazer as necessidades específicas dos jovens de origem cultural diferente, que há muitas dificuldades nesse domínio e que a escola não consegue dar resposta à diversidade cultural da sua população estudantil, que tem vindo a crescer em número e em diversidade. Isto não é devido a barreiras impostas pela língua, mas sim às particularidades socioculturais de que estes alunos são detentores:

DEB1- Olhe, eu penso que não tem sido feito muito ou pelo menos não aquilo que seria desejável. Embora esta seja um pouco a minha opinião pessoal, não é? De facto, nestes últimos anos tem havido um acréscimo muito grande de meninos que venham de fora, sejam caboverdianos, guineenses, de São Tomé, temos alguns casos inclusivamente, muitos brasileiros, alguns croatas ou etc.. E de facto nós sentimos algumas dificuldades nessa área, por incrível que pareça não tanto ao nível da língua, porque como sabe as crianças têm uma grande capacidade de se adaptarem às coisas e o convívio com os outros também os faz quebrar a barreira da língua, mas muito ao nível cultural, não é? Pronto, eles trazem uma cultura muito própria, uma forma de estar familiar e social muito própria, que às vezes a escola não consegue dar resposta.

CIA1 refere as mudanças operadas no Ensino Básico e opina que na escola procuram materializá-las através do PEE. Em relação a outras escolas, diz dispor de informações de que nem sempre funcionam e atribui a dificuldade à formação de professores que pensa não se encontrar preparada para desenvolver essa dimensão. Também aponta para a falta de esclarecimentos

necessários, falta de divulgação e para a não clarificação das linhas orientadoras sobre exigências para as quais as pessoas não estariam devidamente preparadas. Além disso, afirma que não se trata de uma prática fácil de ser realizada.

CIA1- Aqui a nível de escola é uma situação que funciona porque nós temos um projecto, tentamos cumpri-lo e tentamos que essas aulas sejam realmente produtivas. Se quer saber a minha opinião a nível geral, a nível de outras escolas e por feedback que temos às vezes de outros miúdos que andam noutras escolas, colegas, outras mães, nem sempre funciona. Talvez não tenha havido a formação necessária para os professores enveredarem por esses caminhos, não tenha havido esclarecimentos suficientes, não havido a divulgação... as linhas orientadoras foram um bocado vagas, as pessoas têm formação numa determinada área e de repente são confrontadas com: "Agora façam assim." Isto às vezes não é fácil, não é fácil.

Segundo DEB1, a escola está inserida num projecto local que engloba uma série de instituições e este projecto tem como objectivo principal respeitar a diversidade cultural. Embora ocasionalmente, procuram desenvolver actividades de divulgação. Procura-se cultivar o respeito por essas culturas de origem mesmo para os já nascidos em Portugal e que são de famílias estrangeiras. Geralmente privilegiam-se actividades pontuais em que valorizam o lado lúdico destes culturas:

DEB1- Ao nível da nossa escola e porque estamos inseridos no tal projecto do território da [nome do bairro] (que eu já lhe falei), que é um projecto que engloba uma série de instituições que estão sedeadas aqui na zona e que têm exactamente como objectivo principal o respeitar e integrar os meninos ou meninas que vêm de outras culturas. De forma que, embora ocasionalmente, tentamos sempre criar e respeitar precisamente essas culturas e esses hábitos que eles trazem dos países de origem e às vezes até já são nascidos cá, mas são oriundos de famílias que continuam fechadas dentro daquela forma de viver e de estar que eles têm na sociedade. Inclusive costumamos fazer e vamos fazer, por exemplo, agora em Março um dia integrado no Março Mulher vamos fazer umas actividades que precisamente são próprias dessa cultura, vamos ter aqui umas senhoras que vêm fazer as trancinhas – que eles gostam muito; vamos ter umas senhoras que vêm contar histórias dos países de origem; danças, às vezes fazemos danças. Portanto, tudo isso serve para valorizar a sua cultura.

Sobre a formação inicial de professores, DEB1 reconhece que hoje se dá mais relevo às questões de educação multicultural e da cidadania que no antigo magistério primário, o que considera ser um ganho. No entanto, a nível do currículo o 1º ciclo não são trabalhadas situações do quotidiano escolar. Investe-se muito no processo de descobrir investigar, mas, depois, não são sistematizados os conhecimentos. Assim, duas situações podem ocorrer: o aluno futuro professor tem capacidade de sistematizar sozinho os conhecimentos ou se perde por referências sobre um conhecimento desestruturado incapaz de ser mobilizado:

DEB1- Ao nível da formação inicial eu penso que trabalha-se mais hoje a área da multiculturalidade, da diferença e do respeito e da cidadania que não se trabalhava tanto no tempo dos antigos Magistérios Primários, não é? E aí é um ganho. Mas ao nível do currículo eu acho que se perdeu um bocado, eu penso que se perdeu um bocado. Aquilo que é da prática do dia-a-dia do 1º ciclo não se trabalha de facto, percebe? E trabalha-se muito na base... na

tal base que eu não acredito que é o descobrir, o investigar, o descobrir, o investigar mas depois o sistematizar não se faz, percebe? E se não se faz das duas uma: ou eu sou um jovem com uma mente bastante aberta e sensata e assente e sou capaz de sistematizar os conhecimentos que pesquisei ou se não sou capaz fico completamente perdido.

Esta entrevistada valoriza a formação inicial nos moldes em que era desenvolvida no Magistério Primário. Diz que o tempo de estágio é curto e que este estágio depende do acompanhante e do ele que valoriza. Pensa que há conteúdos estruturantes da acção pedagógica que hoje não são valorizados na formação de professores e que, por isso, os professores saem mal preparados. Isto porque, como refere, é dada pouca importância à multiculturalidade nos projectos, às técnicas de ensino, de gestão de conflitos, à capacitação de como programar e como desenvolver um trabalho integrado:

DEB1- Tive estagiárias na minha sala (...) eu acho que em termos qualitativos se perdeu um pouco em relação à formação inicial dos antigos Magistérios, porque o tempo de estágio é muito curto, porque não se trabalha muito as questões da multiculturalidade nos projectos, mas também se dá muito poucas técnicas e as pessoas não saem preparadas para trabalhar numa sala de aula. Não se dá técnicas de gestão de conflitos, não se preparam as pessoas para o trabalho burocrático das escolas que às vezes é tão importante como outro porque se não o sabemos fazer vai-nos dificultar e vai-nos tornar ansiosos e acaba por influenciar o resto também, não é? Como o programar, eles não sabem programar, percebe? Eles não sabem fazer um trabalho integrado porque se lhes dá poucas áreas. E depois o que sinto é que quando os estagiários têm a sorte de ter um professor cooperante que trabalha com eles de facto e que lhes dá essas armas e que os obriga a pensar e que os obriga a trabalhar, então têm sorte e eles sentem que estão um pouco preparados.

Da formação contínua, DEB1 pensa que esta não está a ir de encontro às necessidades dos professores e que a oferta de formação dos Centros, apesar do valioso trabalho que estão a desenvolver, está desarticulada com as reais necessidades educativas. Pensa que, por existirem professores a mais, se deveria acabar com a formação inicial e optar por uma formação contínua a todos os professores, dentro das actuais necessidades de formação, baseada numa intervenção contínua e sistemática e de frequência obrigatória:

DEB1- Ao nível da formação pós-inicial também não se faz aquilo que se devia fazer, não se vai de encontro aos interesses das pessoas e àquilo que as pessoas precisam, percebe? Faz-se aquilo que é possível e nesses aspectos os centros de formação estão de parabéns porque têm feito um bom trabalho, mas aquilo que dão para as pessoas optarem por fazer às vezes não é aquilo que a gente quer fazer, percebe? Porque eu sinto que estou muito deficitária na área da matemática mas não há, percebe? Ou então há mas há não sei onde e para mim é complicado ir. E aí põe-se também a questão da formação, por exemplo, de haver professores a mais e por que é que eles continuam a fazer formação inicial? Percebe? Por que é que não se pára a formação inicial e não se faz uma formação a todos os professores, uma formação contínua, mais sistemática, em que as pessoas sejam de facto obrigadas a ir, mas dentro daquilo que é deficitário, não é? E isso é fácil, eles sabem isso porque eles têm os DESES e os CESES a funcionar e eles têm esse feedback dos professores.

Em relação à formação contínua, CIA1 diz que os Centros procuram saber as necessidades dos professores, mas a realização das acções de formação depende do número de vagas e, por vezes,

persistem lacunas que contribuem para a frustração das expectativas, além de não haver uma correspondência com as necessidades específicas do contexto de realização, já que não existem receitas que possam ser aplicadas a todas as situações:

CIA1- Sobre as necessidades que os professores sentem e normalmente os centros de formação perguntam o que é que nós precisamos e procuram fazer formações nessa área. Só que é assim: às vezes não há vagas, outras vezes pronto nós vamos mas ainda ficamos com algumas lacunas, com as expectativas que não conseguimos preencher completamente. Depois é assim, o ensino é uma coisa que não é uma receita para todos, é escusado tentar o que se aplica a esta escola não se aplicará a outras escolas, depende do contexto, depende dos alunos, depende do bairro, depende de muita coisa.

Para DEB1, os professores têm diferentes entendimentos e objectivos a atingir com a sua formação. Dependendo disso está a forma como os professores encaram a formação, sendo que para alguns é mais relevante a obtenção de créditos:

DEB1- Agora também acredito que os professores das ESES, se calhar, possam dizer “Mas nós fazemos, os professores não vêm.” Isso também acontece, isso também é real, não é? Há os que pensam como eu mas também há muitos que não pensam assim e há muitos que pensam que têm que fazer formação porque têm que fazer, porque têm que ganhar créditos.

Sobre o desempenho dos professores em sala de aula, CIA1 valoriza as referências do contexto para se ter sucesso educativo e deposita a sua crença no projecto curricular de turma para a melhoria da gestão pedagógica e do sucesso educativo, embora considera difícil atender às necessidades educativas de cada aluno, tendo em conta o seu elevado número por turma:

CIA1- Actualmente o projecto curricular de turma é fundamental. Por vezes é complicado desenvolver porque mesmo assim num universo de vinte e cinco alunos as turmas continuam a ser muito heterogéneas e o que para uns meninos é bom, para outros não é. E pronto e cada menino, cada aluno é uma pessoa e acaba por ser difícil gerir os vinte e cinco e arranjar projectos que interessem aos vinte e cinco e colmatar as dificuldades que os vinte e cinco sentem. É complicado.

Para a entrevistada, está-se perante um problema político. Vivemos hoje numa onda de desalento e há pouco investimento público na educação, na criação de condições físicas e materiais de beneficiação das escolas. Assim, reconhece existir pouca preocupação com a qualidade de acesso à educação. Pensa que há uma excessiva valorização de conteúdos científicos em detrimento de outros necessários à preparação dos futuros adultos, pelo que a melhoria do sistema de ensino deve ter em conta a melhoria das condições de acolhimento coisa que, parece interessar muito pouco as instâncias do poder:

CIA1- Penso que não muito, mas isso é um problema político. Neste momento quando eu falo de política acho que

vivemos todos assim um bocado uma onda de... quer dizer...desalento, um bocado. Porque é assim: a educação das pessoas, a formação destes alunos que virão a ser pessoas adultas daqui por uns anos, não passa só pelas matérias, pelos conteúdos que se dá numa sala de aula, há todo o meio ambiente, há todo o meio envolvente e basta olhar para esta escola, para as características físicas da escola que muitas vezes não facilitam o processo de aprendizagem. Se há alguém que se preocupa com isso? Sinceramente se calhar não. E pronto mas temos que ir fazendo o melhor que pudermos mas muitas vezes fazemos omeletes sem ovos.

Para CIA1, o bairro em que a escola se encontra situada parece ficar longe de todo o mundo. O estado de degradação da escola é visível. Não incomoda nada desde que os seus habitantes não saiam do bairro e não extravasem, não criem problemas para fora. Esta situação é difícil de enfrentar pelos jovens:

CIA1- Não é? Basta olhar para o estado desta escola que já se percebe da situação em que se trabalha... mas quero dizer, o bairro [nome do bairro] fica assim parece muito longe de todo o mundo, fica assim lá. Desde que não saiam, que não extravasam, que não venham causar problemas para cá para fora. Os jovens sentem um bocado isso. É difícil.

Referindo-se aos alunos de ascendência caboverdiana, CIA1 diz que a maioria fez o 1º. ciclo nesse agrupamento e que está adaptada à escola. Existem algumas excepções de alunos novos, oriundos de outros países e que, por isso, têm aulas de estudo onde são acompanhados por professores. Nestes casos, são colocados 1 a 2 por turma para uma melhor gestão:

CIA1- Pronto, os meninos que nós temos cá, exceptuando poucos casos e pouquíssimos casos, são miúdos que já estão adaptados, já fizeram cá o 1º. ciclo. Para aqueles meninos que acabaram de vir de outros países nós temos uma escola, temos aulas de apoio que eles podem frequentar, temos a sala de estudo onde há professores que os acompanham e eles podem frequentar voluntariamente ou alguns que são mesmo propostos pelos professores da disciplina. Portanto, temos alguma espécie de uma ajuda para. Porque, é assim, na turma podemos ter um, no máximo dois meninos nessas circunstâncias e depois temos os outros vinte e três que já estarão dentro.

CIA1 diz que colocar todos os meninos das ex-colónias numa única turma seria pô-los em gueto e que estes têm que ser inseridos na sociedade com o poder da escola. Neste agrupamento é-lhes dada a possibilidade de frequência de aulas de apoio e de estudo acompanhado:

CIA1- Não podemos pôr todos os meninos estrangeiros oriundos de ex-colónias todos numa turma porque aí seria metê-los todos num gueto outra vez, não é? Primeiro têm que se inserir na sociedade com o poder da escola. Portanto, eles têm possibilidade de vir às aulas de apoio, de virem à sala de estudo onde têm apoios.

CIA1 afirma que no currículo do EB não existem matérias especificamente dirigidas a estes jovens e que se torna difícil falar da diferença em sala de aula podendo gerar situações de gozo por parte dos demais, constituindo-se em motivo de exclusão. Considera que os jovens são cruéis nessa idade e, por isso, a sua escola actua discretamente para controlar essa possibilidade:

CIA1- Não, não. Isso está contemplado, mas é como lhe digo são relativamente poucos casos... E depois estes

meninos nesta idade são um bocadinho cruéis, às vezes nem se pode falar muito que colega é diferente por qualquer razão, neste caso por ser por exemplo caboverdiano ou dos países de leste, porque eles aproveitam para gozar e acaba por ser mais um motivo de exclusão. Porque eles são cruéis nesta idade. E então a escola vai fazendo assim discretamente para eles perceberem que o outro é diferente, seja lá o que for, até pode ser diferente para melhor, mas se é diferente é motivo de gozo. Portanto, temos que tentar que as coisas não...

Referindo-se às novas áreas curriculares não disciplinares do Ensino básico, e se estas podem contribuir para que a escola trabalhe as questões da multiculturalidade e da interculturalidade, DEB1 diz-se céptica em relação a isso e justifica que desde sempre “quem quis trabalhar nessas áreas sempre trabalhou independentemente delas existirem ou não” e que “elas hoje existem e as pessoas não trabalham aquilo que é suposto trabalhar-se”. Diz, ainda, que estes tempos são mal aproveitados e que é preciso valorizar assuntos que interessam os alunos, como por exemplo questões que possam servir para ajudá-los a constituir-se em cidadãos responsáveis:

DEB1- Em relação a essas áreas eu sou, um bocadinho, céptica em relação a essas áreas. Eu vou-lhe explicar porquê. Porque eu trabalho há 18 anos, essas áreas não existiam no currículo nacional do 1.º ciclo, nem sequer do 2.º e quem quis trabalhar nessas áreas sempre trabalhou independentemente delas existirem ou não. O que eu penso é que elas hoje existem e as pessoas não trabalham aquilo que é suposto trabalhar-se. Pronto, elas são mal aproveitadas em horário lectivo, que em meu entender regra geral – não quer dizer que em particular isso não se possa fazer – não está a ser aproveitado para aquilo que devia e em meu entender mal, não é? Pronto, porque de facto, dentro daquilo que eu lhe disse na resposta anterior, os meninos hoje e sobretudo os jovens, meninos de 10, 11, 12 anos precisam de valorizar outras questões que não aquelas que valorizam hoje, não são? E precisam de ser chamados à atenção e precisam de ser cidadãos mais responsáveis e não são e isso é pena. Ao nível do 1.º ciclo eu acho que isso se faz um pouco, continua-se a fazer um pouco porque isso for um hábito enraizado nos professores do 1.º ciclo, não é? Independentemente dessas áreas existirem ou não, nós sempre o fizemos.

DEB1 acredita que a institucionalização das áreas curriculares não disciplinares fez com que elas perdessem um pouco do seu valor em conteúdos, pois, antes disso, já se trabalhavam questões de cidadania e os valores. Refere que no 2.º ciclo, o pacto pedagógico não funciona e que atribuir responsabilidades a uns leva à desresponsabilização de outros. O facto de serem contempladas áreas curriculares não disciplinares no currículo obriga as pessoas a programar e a pensar. Mas essas matérias devem ser pensadas como um todo (de forma transversal), pois as áreas implicam não só o envolvimento dos professores que lhe são atribuídos mas sim todos os professores da turma, o que não está a ser conseguido principalmente nos 2.º e 3.º ciclos (deduzimos que seja devido a sua organização curricular pluridisciplinar):

DEB1- Hoje isso fala-se muito mais, mesmo os media, isso fala-se muito mais e valoriza-se muito mais. Mas eu não sinto na prática que isso se faça, percebe? E agora já estou a falar mais como mãe. (...) no 2.º ciclo, como sabe, as pessoas nessas áreas os professores trabalham em pacto pedagógico, e regra geral o pacto pedagógico serve muito para “Ora vais tu, ora vou eu” e o pacto pedagógico não funciona, percebe? Estou a falar da experiência como mãe. Entende? Pronto, eu também não estou a dizer que isto é uma regra geral, pode não ser... (...) eu tenho falado com outros colegas de 2.º e 3.º ciclo e eles sentem exactamente a mesma coisa, é que se fazia na mesma, independentemente de isso não estar no currículo. Percebe o que eu estou a dizer? E o facto de isso estar no

currículo obriga as pessoas a programar e a pensar, mas essas áreas supostamente têm que ser pensadas como um todo. Não é o professor da Área de Projecto que vai fazer a área de projecto, é o professor da Área de Projecto que vai dinamizar uma área de projecto onde envolve todos os outros professores. E eu penso que isso não está a ser conseguido. Eu quero dizer que pelo facto dessas horas estarem agora no currículo não se faz mais do que se fazia antes. Isto está a meu ver a tirar horas a outras áreas. É o que eu sinto em relação ao meu filho e em relação aos filhos das colegas que me estão mais próximas. É mais visível nos 2.º e 3.º ciclos. Sinto que os professores deixam muito ao critério dos professores, por exemplo, a escolha do tema da área de projecto. E depois saem coisas como, por exemplo, o meu filho na área de projecto é música ao longo dos tempos. Não é? Por exemplo. Não sei se é bem este nome, mas é o geral, o tema geral. E depois uns trabalham a música do tempo dos outros a música do tempo não sei do quê. Quer dizer, agora diga-me a mim o que é que isto transmite aquelas crianças – claro que lhes vai transmitir algum conhecimento, mas...

DEB1 realça que não vê qualquer impacto das novas áreas curriculares de valorização pessoal e social dos alunos e aponta aspectos que considera serem mais pertinentes na educação dos jovens para a sua inserção socioprofissional. Não vê em como a Área de Estudo Acompanhado está a proporcionar o desenvolvimento de competências naquilo que mais necessitam, nomeadamente as técnicas de estudo e técnicas de organização de matérias e cadernos, aspectos que, para si, são essenciais nesta área, pois estas técnicas podem ajudá-los na resolução de problemas. A entrevistada diz ter alunos com problemas de foro psicológico e pensa que é preciso armar os jovens com requisitos que os ajudem, no seu dia a dia e na relação com os outros, de modo a caminharem pelos seus próprios pés, coisa que estas áreas não têm resultado bem:

DEB1- Em quê é que isso as vai influenciar a ser cidadãos mais responsáveis, mais respeitadores, mais amigos do outro, mais amigos das diferenças. Percebe o que eu estou a dizer? Não vai em nada. Não vai em nada. E aqueles meninos estão a trabalhar, porque alguns trabalham, não é? Depois ao nível, por exemplo, do Estudo Acompanhado eu não vejo que dêem armas aos meninos que são armas que eles precisam que são as técnicas de estudo, técnicas de organização de materiais e de cadernos. Eu não vejo dar isso. Eu não vejo fazer isso e isso é essencial, porque quem não tem uma técnica de estudo não sabe estudar. Percebe? E é assim, eu posso falar enquanto profissional da minha sala, não é? Eu sempre fiz isso. Eu sempre fiz isso, independentemente disso existir ou não, percebe? E, tanto mais faço, menos capacidade as crianças têm. No entanto, não sei se me estou a fazer entender. Quando eu tenho alunos que têm muitas dificuldades, inclusivamente tenho muitos alunos que têm problemas do foro psicológico e não só e que isso lhes dificulta a aprendizagem, mais técnicas eu tenho que lhes dar, não é? Para que eles possam caminhar.

Em relação aos conteúdos de ensino nestas áreas, acha que está subjacente a orientação para a realização da educação para a diversidade da sociedade portuguesa, envolvendo a deficiência e temáticas sobre meninos vindos da África e que os professores não trabalham esses conteúdos se não o querem fazer:

DEB1- Está muito subjacente sobretudo da área do Estudo do Meio e na Formação Cívica, no Estudo Acompanhado, na Área de Projecto, que também têm um programa indicativo. Pronto, já atendem muito à diferença, à multiculturalidade dos textos, já aparecem textos onde aparecem meninos deficientes onde isso é trabalhado, já aparecem textos onde de facto os meninos vêm das ex-colónias (...). Portanto, as pessoas não trabalham se não quiserem trabalhar.

Sobre a forma em como os problemas educacionais são analisados pelo colectivo dos professores, DEB1 diz que se deveria investir mais nesse sentido, que no sistema educativo tudo vem de cima, predefinido e que os professores são pouco chamados a reflectir, discutir ou apresentar propostas. Mesmo assim, quando isso acontece, as pessoas nem sempre participam. Além disso, acha que as pessoas não gostam muito de assumir compromissos e gostam pouco de dizer aquilo que pensam. Preferem, ainda, estar na sua vida pacata sem ter de assumir responsabilidades e que só a forma de forma diferente se houver contrapartida:

DEB1- Trabalha-se menos do que se devia trabalhar nessas questões. É assim, normalmente, como sabe nós neste momento temos um sistema que tudo vem de cima para baixo, não é? Portanto, nós poucas vezes somos chamados a reflectir, a discutir, a apresentar propostas. Mas também é verdade que quando isso acontece muito esporadicamente as pessoas não aderem. Quer dizer, reclamamos porque isso não acontece mas quando nos é pedida essa participação geralmente as pessoas não participam. Eu penso que em geral as pessoas não gostam de assumir responsabilidades. Por isso é que também há muita dificuldade em encontrar pessoas para assumir cargos como de coordenação de escola, conselhos executivos, etc.. as pessoas preferem estar naquela sua vidinha pacata, não têm grandes problemas mas também não têm grandes aliciantes.. É uma questão de feitio ou de educação ou seja do que for ou de capacidade. De facto é muito complicado. E muitas vezes quando se encontram pessoas para estes lugares é porque têm contrapartidas. E isso é uma questão que se vai por já muito próximo. E como sabe não a nível de 1.º ciclo, porque nós sempre nos habituamos a acumular tudo, não é? Mas a nível do 2.º ciclo, os professores que estão no conselho executivo ou professores que assumiram cargos de coordenação... têm benesses, como sabe, a nível de horários e de outras coisas que eu não domino bem. No 1.º ciclo isso não se põe tanto. Põe-se sempre um pouco porque a coordenação com as escolas é sempre uma questão muito complicada. Como sabe, é por votação, as pessoas são votadas e não podem recusar a não ser que tenham uma razão muito forte, ... Pronto, é uma questão muito complicada. Eu acho que as pessoas não gostam muito de assumir compromissos e gostam pouco de dizer aquilo que pensam.

Os professores da escola costumam discutir os problemas da escola entre si, pois pela forma como o sistema de avaliação está organizado na escola, as pessoas são obrigadas a falar disso. Todos os professores fazem pequenos relatórios e em conselho de docentes todos falam da sua turma e falam em termos nominais. Toda a gente fica a saber o que é que aquela turma está a fazer, se o seu projecto curricular, os seus objectivos estão a ser atingidos ou não. Mesmo assim, reconhece que uns trabalham mais do que outros, uns estão mais empenhados do que outros. No seu entender devia-se ter um momento, para além do conselho de docentes em que se faz a avaliação e onde se discutem questões de carácter pedagógico e prático e funcional das escolas e outro, obrigatório por lei, onde fossem discutidos os problemas de base das escolas, para perceber o que é que funciona mal, porque e o que se poderá fazer para alterar isso:

DEB1- Sim. É assim, há colegas que discutem mais que outros, não é? Há colegas que trabalham mais que outros essa área. Embora nós, ao nível de conselho de docentes e até pela forma como o sistema de avaliação está organizado na escola, as pessoas são obrigadas a falar nisso, não é? Como sabe, no final do período é que fazemos a avaliação das competências dos alunos, embora todos os meses a nível do conselho de docentes nós discutimos um pouco, às vezes, meninos que chamem mais a atenção ou por uma questão de comportamento ou por uma

questão de aprendizagem, normalmente as pessoas referem isso porque é hábito isso acontecer. E ao nível dos finais de período é hábito que os professores façam um relatório da sua turma. Isso é uma questão que não é obrigatória por lei, foi uma organização que nós entendemos fazer aqui porque achamos que é importante que aconteça. Pronto, e fazemos esses pequenos relatórios e depois em conselho de docentes, todos os professores falam da sua turma e falam em termos nominais, quer dizer, o menino X ou Y, embora por exemplo se o menino acompanha a turma não se vai especificar nada de especial, mas eu gosto que isso se faça e é hábito fazer-se nesta escola por turma, toda a gente fica a saber o que é que aquela turma está a fazer, se o seu projecto curricular os seus objectivos estão a ser atingidos ou não, quais são os meninos que acompanham ou não acompanham e porquê. Nós acabamos sempre por discutir situações, não é? No meu entender nós devíamos ter um momento, para além do conselho de docentes em que se faz a avaliação e onde se discutem questões de carácter pedagógico e prático e funcional das escolas, se calhar tem que ser obrigatório por lei porque senão as pessoas não o fazem. Devíamos ter um outro momento onde fossem discutidos os problemas de base das escolas e isso de facto não é feito.

Segundo DEB1, a forma em como se decide o tema gerador, ou os temas geradores dos PCTs, não é a mais adequada. Reconhece que a melhor estratégia para o fazer seria envolver, por meio de questionários, os pais as crianças e os funcionários. Diz que a dificuldade em se enveredar por esta via se deve à instabilidade do corpo docente. Da sua prática, acha que é possível envolver os meninos, mesmo os do 1º ano, na escola da temática geradora do PCT, desde que os professores os ajudem a direccionar-se e se forem claras as orientações dos professores de modo a que estes percebam o que se espera deles e sobre o que serão avaliados. Defende, por isso, que os projectos devem ser construídos com os alunos:

DEB1- Embora devesse, se calhar, ter surgido um pouco ao contrário, não é? Porque aquilo que está definido por lei é que deve ser encontrado um problema e para ser encontrado um problema se calhar devia-se ter feito um sistema de questionários, de perguntas às crianças, aos pais, aos funcionários... É assim, é muito complicado fazer isso no sentido em que o corpo docente não é um corpo docente estável, percebe? Mas temos consciência que era assim que isso devia surgir, percebe? E há outras escolas em que isso às vezes se faz. Eu tenho algumas dúvidas se o resultado desses questionários será de facto aquilo que fazem... Pronto. E eu também penso - às vezes questiono-me se não estarei errada - mas eu penso assim que a nível dos meninos, mesmo a nível dos jovens, o professor tem que os direccionar um pouco, não é? Não podemos deixá-los escolher livremente isto sem os direccionar. Porque é assim eles não têm autonomia para escolher neste momento aquilo que se calhar é o mais importante trabalhar naquele momento, percebe? Por exemplo, eu fui das pessoas aqui na escola que desde o início o projecto da minha turma não sou eu que o construo, eles constroem-no comigo, sempre fiz isso mesmo ao nível do 1º ano. Eles têm que saber o que é que... eu não posso trabalhar se não souber o que é que me estão a avaliar. (...) E mesmo que eles não saibam que estão a fazer isso, eles vão-se habituando a pouco e pouco. E portanto, eu defendo que os projectos têm que ser construídos com os alunos, mas nós temos que os direccionar. Nós temos que os direccionar porque eles não têm capacidade para escolher. Porque se nós os deixarmos escolher na forma como a nossa sociedade hoje está construída e como aquilo que as famílias hoje valorizam (que eu também não concordo muito, acho que é um bocadinho errado, sinceramente) vai direccionar com os projectos curriculares, se não forem orientados pelos professores vão parar àquilo que eu ao bocado lhe dei como exemplo.

Para DEB1, a estratégia de serem os professores no colectivo a pensarem os temas geradores e, a partir daí, envolverem os meninos na concepção do tema torna o processo democrático, na medida em que eles sabem, a todo o momento, que o projecto está a ser implementado e que o projecto curricular de turma reflecte a realização desse projecto:

DEB1- *É isso que temos feito. É claro que o processo democrático do projecto propriamente dito, portanto, a sistematização, os objectivos, isso tudo é feito pelo professor como é evidente, não é? Mas eles sabem que aquele projecto existe, entende? E sabem para que é que existe e sabem que há momentos. E de facto isso aqui nesta escola faz-se de uma forma sistemática, percebe? Durante a semana ou durante a quinzena e as pessoas aqui, a maior parte, faz o plano semanal ou o plano diário e se for ver vai lá ver área de projecto. E na área de projecto está a ser trabalhado um pequeno nada do projecto daquela turma.*

Sobre a relação escola – família, DEB1 considera ser, na generalidade, uma relação muito melindrosa, embora, pessoalmente, sempre tenha trabalhado com a família. As famílias dos seus alunos podem e vão com frequência falar consigo e, por isso, desenvolve uma relação de proximidade com estas:

DEB1- *É uma relação muito melindrosa. Eu sou, um bocadinho, suspeita nessa área também e vou-lhe explicar porquê. Porque eu sempre trabalhei com a família, sempre, e se perguntar a qualquer funcionário ou colega da escola sabe que os pais dos meus alunos entram na minha sala, não é quando querem, mas entram todos os dias se quiserem e eu vou explicar qual é a diferença. Os pais dos meus alunos sabem que no início da..... dizer que de facto eu sou, um bocadinho, suspeita nessa área porque eu sempre trabalhei, sempre. Desde que me lembro, mas isto logo desde o 1º ano, que eu me lembro...*

Contrariamente, a relação entre a escola que dirige e os professores e os pais e encarregados de educação, segundo DEB1, é uma relação aberta em que as pessoas sabem que têm liberdade para ir à escola falar com os professores quando quiserem. Pessoalmente, tem criado um sistema de comunicação com os pais, através de cartões, onde vai dando informações que considera importantes, o que, por um lado, sobre as quais não pode ser acusada de falta de divulgação e, por outro, é uma forma de co-responsabilizar as pessoas. Mesmo assim, acredita que nem sempre os pais dão a devida atenção a estas missivas, mas isso já não é da sua responsabilidade:

DEB1- *Em relação aos outros professores da escola há uma relação aberta com os pais dos alunos, não é? E mesmo em relação à escola, embora as pessoas saibam que não é hábito os pais entrarem todos os dias na escola até porque isso, também ia depois perturbar um pouco o funcionamento da escola, de qualquer maneira as pessoas sabem que têm liberdade para cá vir falar com os professores quando quiserem. Inclusivamente este ano, eu fiz uma coisa que acho que devíamos fazer sempre, fiz um cartãozinho que distribuí a todos os alunos onde pus a o número de telefone da escola, o número de telefone do conselho executivo e da secretaria, pus o dia em que eu cá estaria para receber os pais como coordenadora, o dia de atendimento de cada professor, o horário, as datas de início e de fecho dos períodos, as férias, as informações que eu achei que eram importantes para os pais terem conhecimento. E fiz em forma de cartão para que as pessoas pusessem no frigorífico ou num sítio onde estivesse visível. Pus o preço das refeições, o preço do lanche, porque eu acho que é assim: a gente não pode exigir às pessoas que saibam se também não lhes dermos a informação, não é? Nem oito nem oitenta – como eu costume dizer. Para eu saber eu tenho que ter acesso à informação, porque senão também não posso saber, não é? E foi isso que eu pretendi fazer com os pais este ano. Claro que eu acredito que muitos daqueles papelinhos se calhar foram parar ao balde do lixo. Mas uma certeza eu tenho: eles foram distribuídos e se alguém me puser a questão que não sabe eu vou poder responder que não sabe porque não quis saber. Quando fazemos isto fazemos duas coisas em meu entender: fazemos aquilo que nos compete fazer e co-responsabilizamos as pessoas.*

DEB1 acredita que a sociedade pode ser mais participante e pragmática se for co-

responsabilizada e que a resposta que tem sido dada pelos pais é dificultada pela situação económica e socialmente desfavorável das famílias. Mas acredita que, apesar dessas limitações, é preciso que os pais sejam responsabilizados e entendam que à escola não compete fazer tudo:

DEB1- É nisso que eu acredito. Eu acho que nós teríamos uma sociedade muito mais participativa e mais prática e eficaz se trabalharmos na co-responsabilização, as pessoas têm que ser co-responsabilizadas. Não sou eu, por ser coordenadora, que tenho a responsabilizada de fazer tudo. Eles... É assim: temos pais que são difíceis, que a relação é uma relação difícil, não é? Porque de facto o nível social, económico é um bocadinho complicado. As pessoas em termos de família... De uma forma muito complicada, que pai e mãe não trabalham. E portanto, isso é muito complicado como deve calcular. Depois também temos famílias que entendem que a escola é que tem que fazer tudo, não é?

CIA1 refere actividades de divulgação da cultura caboverdiana e diz que as práticas multiculturais favorecem a integração destes jovens, porque cativam os outros meninos e permite-lhes, pela via da valorização cultural, perceber que ser culturalmente minoritário não significa ser melhor ou pior que os outros. O facto da comunidade ser maioritariamente um espaço de minorias étnicas faz com que, no seu interior, as crianças não sofram problemas de aceitação:

CIA1- Nós podemos por exemplo fazer uma semana dedicada à cultura de Cabo Verde. Por exemplo, nós fizemos aqui uma... no final do ano escolar, fizemos um almoço, uma cachupa, veio o pessoal ali do Bairro, fez-se para promover... para significar... para eles tentarem perceber que lá por serem diferentes não quer dizer que seja pior, é diferente, pronto, não quer dizer que seja pior nem melhor, é diferente. Agora de resto talvez esteja a ver um bocado mal mas penso que eles procuram é seguir um bocado aquela norma: Em Roma ser romano. Quer dizer, se eles vêm eles tentam-se integrar. Eu penso que eles não são rejeitados porque os miúdos gostam de dançar onde dançam o kuduro, agora já não é kuduro já é outra coisa, eles continuam a ter as tradições (...) Mas eu penso que eles são bem aceites aqui na comunidade, aliás, porque grande parte desta comunidade é de ascendência caboverdiana ou de outra qualquer.

CIA1 pensa que a sua escola constitui excepção porque acolhe várias etnias e não há como negar a diferença. Por isso, ela é contemplada nos PCTs de acordo com a diversidade existente, embora não se possa alterar o currículo. Esta tarefa é difícil de ser conseguida dada a heterogeneidade das turmas e a influência que os meninos exercem uns sobre os outros:

CIA1- Por isso é que eu digo que esta escola não se pode comparar a outras escolas mesmo dentro da cidade de Setúbal, porque aqui há tantas etnias que temos que aceitar que somos todos diferentes uns dos outros e que estamos cá todos. Aí é que o slogan "todos diferentes, todos iguais", se adapta um bocado. Para podermos adaptar... cada turma tem um projecto... Se uma turma tem maioritariamente alunos de outras etnias, nós podemos adaptar o desenho curricular não, mas podemos adaptar o projecto educativo àquela turma. É sempre difícil, é positivo mas é sempre difícil porque uma turma nem sempre é heterogénea, nunca há uma turma que seja... pronto e ainda bem, que os meninos aprendem uns com os outros, às vezes aprendem coisas que não devem mas pronto, aprendem. Há uma maior heterogeneidade e é difícil adaptar...

CIA1 identifica a falta de tempo como uma desmotivação para estar na escola. Os alunos gostam de ir à escola para ir brincar, gostam da escola o que não gostam é de ir às aulas, subentende-

se que devido à extensão dos conteúdos torna-se difícil manter a motivação dos alunos:

CIA1- Eu acho que hoje em dia o que se passa também muito e passa muito nas nossas escolas é... essa falta de tempo tem... pelo menos falo aqui nesta escola, estou aqui há cinco anos, de uma desmotivação que os meninos têm. Os meninos gostam de ir para a escola, mas não gostam de ir às aulas. Não gostam, gostam de andar aí a brincar, gostam... E portanto, às vezes há turmas que são bastante difíceis de agarrar e de tentar porque no fundo os meninos têm que saber os conteúdos também, não é?

Segundo CIA1, é difícil motivar estes alunos porque não têm apoio em casa. Os pais trabalham muito e não têm cultura escolarizada. O apoio que a escola lhes oferece é insuficiente e os meios existentes são poucos para actuarem como estímulo à sua participação:

CIA1- Acaba-se por perder tanto tempo e tanta energia a tentar motivá-los porque é difícil hoje em dia motivar alunos. Aqui é difícil porque eles em casa muitos deles não têm apoio. Não têm apoio porque os pais estão a trabalhar, porque não têm mais cultura não têm apoio. Noutras escolas eles podem ter esse apoio em casa mas o que as escolas oferecem é muito pouco. Nós temos uma sala com um quadro e um giz, basicamente. Temos aqui uma biblioteca cheia de computadores com acesso à Internet, etc. Mas eles têm que usar isto com ordem e nem sempre podem.

DEB1 refere uma turma com dificuldades de aprendizagem, que assumiu no ano anterior, e diz que para motivar os alunos, incentivava-os dando-lhes muita técnica de estudo. Pensa que, apesar do esforço e da motivação, é preciso cultivar e a solução para muitos casos passa por seguir uma formação profissionalizante, pois pensa que um país não se faz apenas com doutores e que é preciso fazer entender que todas as profissões têm o seu valor:

DEB1- Pronto, posso lhe dizer que no último 4º. ano que tive aqui na escola que era uma turma que me foi dada como sendo uma turma com muito poucas capacidades e de facto era uma turma muito desmotivada, era uma turma que para os motivar para qualquer coisa era preciso... E houve 3 ou 4 meninos que saíram porque tinham 14 anos, não porque tivessem atingido as capacidades que era pressuposto, mas eu tive cuidado de ao longo do ano lhes dar muita técnica de estudo, aquelas pequenas muletas que a gente lhes dá "Olha para fazeres isto, se fizeres assim vais chegar lá." Percebe? E o que é certo é que eles têm feito uma caminhada positiva porque eu tenho sabido e tenho acompanhado. Claro que eles vão chegar a um ponto que se calhar já não vão conseguir, não é? Mas pronto, para esses meninos também há outros caminhos que são os caminhos profissionais porque nem todos podemos ser doutores, nem devemos. É a minha convicção. Na sociedade tem que haver profissões para tudo e toda a gente tem que fazer um pouco naquilo que faz melhor.

Sobre a forma como os pais caboverdianos encaram a escola, CIA1 é de opinião de que estes têm grande respeito pela escola, mas o facto de trabalharem de manhã à noite não lhes sobra tempo para mais nada. Se sabem que os seus filhos se portaram mal na escola, reagem muito mal e estes são castigados severamente porque sentem uma enorme vergonha. Sobre este ponto, DEB1 diz existirem duas situações: pais que demonstram muita responsabilidade respeitam e valorizam a escola e os professores, pois para estes são valores da família, muito enraizados, o respeito pelo outro, pelo

professor e pela instituição escolar e vêm há escola com frequência, enquanto há pais que assumem posição contrária, em muitos casos encontrando-se na situação de famílias desestruturadas:

CIA1- Eu penso que as famílias caboverdianas têm um grande respeito pela escola. Só que aqui é a tal coisa, os pais estão a trabalhar desde manha à noite e a trabalhar normalmente em trabalhos pesados e não lhes sobra assim muito tempo para. E possivelmente se sabem que os filhos fizeram uma avaria na escola passam uma enorme vergonha porque na cabeça deles nem passaria que eles pudessem fazer tal coisa e castigam fisicamente, principalmente fisicamente, até por vezes de uma forma dura demais.

DEB1- Mas eu posso-lhe dizer que aquilo que eu tenho de experiência é que ao nível das famílias caboverdianas encontramos pessoas muito responsáveis, um dos valores da família e do respeito pelo outro, pelo professor, pela instituição escola é muito enraizado e fazem os meninos cumprir. Mas também, há exactamente o oposto a nível das famílias caboverdianas. Embora eu ache que nessas famílias onde isso acontece por oposição tem muito a ver com a desestruturação que entretanto eles sofreram nesta vida. (...) Cabo Verde acontece estas duas situações... eu sinto estas duas situações, percebe? Sinto que há as famílias que são muito cumpridoras e que vêm à escola imediatamente quando se chama e que são responsáveis e que são preocupados, mas também sinto o contrário.

CIA1 pensa que há passagem de valores de pais para filhos nas famílias caboverdianas e que os caboverdianos se preocupam muito com os filhos, o que é visível na sua dedicação ao trabalho para dar aos filhos sustento e uma vida melhor:

CIA1- Há passagem... Há passagem de valores. (...) eu respeito muito as tradições familiares, é um meio que os caboverdianos... os caboverdianos preocupam-se com os filhos... porque se gostassem menos não trabalhavam tanto para sustentar os filhos e depois levar uma vida melhor.

Na opinião de CIA1, para melhorar a situação de acompanhamento, os pais ou encarregados da educação teriam de vir à escola, devendo existir mais intercâmbio. Mas considerando a sua situação laboral, só os chamam quando a situação é mesmo muito grave:

CIA1- É assim: os pais teriam que vir muito mais à escola e os pais não têm tempo para vir à escola porque estão a trabalhar e a trabalhar no duro. Portanto, e nós só chamamos um pai quando a coisa é grave. Devia haver mais intercâmbios.

Segundo CIA1, muitos destes pais não sabem ler ou escrever, muitos dos meninos estão entregues a avós, as famílias estão desenraizadas e têm de sobreviver, vivem rodeadas de dificuldades económicas, encontram-se em situações sociais muito desfavorecidas. Além disso, há muitas famílias desestruturadas em que os pais estão separados ou um deles se encontra em Cabo Verde. Tudo isso torna da situação de acompanhamento familiar ainda mais complexa:

CIA1- Os pais... Muitos dos pais se calhar nem sabem bem escrever (...) Ou muitos dos meninos estão entregues a avós. Cheguei aqui a ter avozinhas que eu tinha pena delas porque elas faziam tudo e mais alguma coisa e estavam aqui com netos e para elas era uma vergonha os netos fazer isto ou fazerem aquilo, mas às vezes acabava até por nos custar porque nos púnhamos na pele do adulto que era responsável. Pronto, que são coisas de miúdos, não é? Mas são miúdos que querem um bocado experimentar a força que têm, que conseguem ir, conseguem fazer e querem ser os maiores do bairro. É complicado. (...) quem tem filhos sabe que é complicado trabalhar, gerir, ir à

escola, acompanhar. É muito complicado hoje em dia, ainda por cima em situações sociais bastante desfavorecidas... são muitas famílias em que não está a família completa, não há pai e mãe, portanto, já estão separados ou está um lá na terra e está outro cá. É complicado. Eu não vejo porque eles aqui sejam, como disse há bocadinho, uns desenraizados.

A violência na escola é apresentada por CIA1 como um comportamento comum entre as crianças e não como causa da sua origem. Para a entrevistada, serem violentos deve-se ao facto de ficarem sozinhos para que os pais possam trabalhar (pressupõe-se que estes não tenham tempo para lhes passar valores) e a isso que junta-se o facto de pertencerem ao bairro onde são socializados na rua, independentemente de serem caboverdianos ou não. A entrevistada, antes de ir trabalhar para o bairro, tinha a noção de que os caboverdianos seriam pessoas violentas e associava-os a navalhadas, mas a sua opinião se foi modificando com o tempo (por conhecimento):

CIA1- Muitas vezes eles ficam sozinhos em casa porque o pai ou a mãe vão trabalhar e eles têm que sobreviver. E se o bairro é violento ou se tem alguma violência eles têm que se tornar violentos. Tem a ver com muita coisa porque se nós vímos os outros meninos que estão aqui na escola, que não são de ascendência caboverdiana, parece-me que têm exactamente o mesmo tipo de problemas mais ao menos. Aliás os meninos que cometeram acções aqui dentro tão graves que tivemos de transferi-los de escola, nestes cinco anos, apenas um seria de ascendência caboverdiana, os outros todos – como eu digo – branquinhos da silva. Portanto, não tem a ver com o facto de ser caboverdiano ou não. Se bem que a ideia que eu tenho do caboverdiano é um povo um bocado violento, um bocado agressivo. Eu quando penso, agora já não tanto, mas antes de ir para a [nome do bairro], caboverdianos associava logo isso às navalhas, às naifadas.

Sobre os professores, CIA1 refere que muitos trabalham mais ou menos em regime de voluntariado. Alguns estão na escola do bairro porque têm que estar mas a maioria é porque gostam de estar aí. O corpo docente é muito unido e os seus problemas não são devidos ao seu contexto de trabalho, mas sim às políticas educativas. Há professores que aí estão há já bastantes anos, há uns que conseguem melhores desempenhos que outros como em outras profissões, mas o que distingue alguns dos professores dessa escola é a sua disponibilidade e sua capacidade afectiva para com os meninos:

CIA1- Os professores trabalham mais ou menos em regime de voluntariado e há muitos professores que estão nesta escola, alguns estão porque têm que estar, mas a grande parte do corpo docente desta escola está aqui porque gosta de estar aqui. Portanto, se debatem situando que algum problema... Mas normalmente, pronto, isto... O corpo docente desta escola até é bastante unido. E agora pronto começam a surgir outros problemas mas isso não tem a ver com os alunos, tem a ver com políticas educativas, tem a ver com os estarem encerrados no 3º. ciclo ou não. Mas os professores vêm para aqui, portanto, porque querem e portanto temos cá muitos professores com muitos anos de serviço cá nesta escola. Mas tentamos porque às vezes há professores que levam melhor a turma, o grupo ou um determinado aluno do que os outros e tenta-se equilibrar, ver como é que se pode ... Há certas profissões que as pessoas não deviam ir só por ir e professor é uma delas, assim como médico (penso eu), como enfermeiro, como... Tudo isso tem a ver com isso. Assim como há bons médicos e enfermeiros e há outros que foram só para ter determinado estatuto também há professores, sugiram em todo o lado. (...) não estou a dizer que não são bons a nível de ensinar os meninos, a nível do entendimento, dos afectos e da disponibilidade, porque aqui nesta escola e sobretudo com esta gente tem que se entrar um bocado por aí. Uma vez que não se pode entrar pelo outro lado.

Para CIA1, não é pelo despejar de conteúdos que se resolve os problemas da docência. Nesta escola (EB2/3) não há quadro de excelência, não porque os alunos sejam “burros”, mas porque a situação é em que se encontram não lhes é favorável. Sente alguma dificuldade em explicar os porquês. Pensa que, ao invés dessa forma de distinção, os alunos deveriam ter outras opções mais adequadas à sua situação e que pudessem servir para cativá-los:

CIA1- Não é pelo despejar conteúdos ou, por exemplo, nós nesta escola não temos quadro de excelência, não vale a pena, não é que eles sejam mais burros mas pronto não vale a pena, é uma coisa que não... Mas pronto poderíamos ter de outras coisas, podíamos tentar captar... sei lá... ética, desporto, um aluno que fosse bom em ética, que fosse bom em desporto, que fosse bom em arte, que fosse...

Para a entrevistada, as posturas dos professores variam com a sua sensibilidade perante a diversidade. Há os que estão mais receptivos que outros. Há professores que acham que estão aí para ensinar (deduz-se ensinar conteúdos científicos) e os alunos têm o dever de aprender, os que acham que CIA1 se comporta como se fosse assistente social pelos comportamentos que assume, mas acredita que em certas alturas é preciso que assim seja embora existam professores que não pensam dessa forma. Além disso, as atitudes do professor devem corresponder ao nível de escolaridade, pois disso depende muita coisa:

CIA1- Pronto, tudo depende... agora depende da sensibilidade das pessoas, há professores que acham que vêm para ensinar e eles têm que aprender e acabou e há professores que acham que pronto as coisas se calhar pode dar-se um bocado a volta, tentar entrar-se por outro lado. Depois há quem diga: “Ah, não isso então que estás a fazer não é ser professor, estás a ser mais assistente social”. Isto é assim, em certas alturas tem que ser. Mas há professores que também não compreendem isso. Mas depende do nível de escolaridade que se está a dar, depende da população que se tem, depende de muita coisa, não é?

Segundo CIA1, costuma haver conflitos étnicos que os professores procuram ver não como um problema étnico, mas sim como um problema pessoal, pois em se tratando da etnia cigana, se acontece alguma coisa com um dos meninos toda a comunidade aparece na escola. Daí que tentam resolver as situações conforme podem, em conversas com eles e com os seus pais:

CIA1- Às vezes há. Às vezes há entre ciganos e caboverdianos. Pronto, nós procuramos não ver isso como um problema étnico, procuramos ver isso como um problema pessoal. Mas isso porque, por exemplo, as pessoas de etnia cigana se acontecem alguma coisa a algum dos meninos vem a comunidade toda. Daí que é étnico por causa disso. Temos que resolver o melhor que podemos sempre. O que é que se pode fazer? É falar com eles, é chamar os pais.

DEB1 reflecte sobre os conflitos entre alunos e diz que a tendência dos meninos de origem caboverdiana é de se defenderem como grupo e que reagem muito mal a provocações “levam muito a peito”, particularmente, se estas envolverem ofensas aos pais. Esta reacção é natural nos negros,

parece ser uma questão cultural mesmo para aqueles que são da segunda geração cá nascida, ou seja filhos de pais nascidos em Portugal:

DEB1- É evidente que ao nível prático e ao nível da gestão de conflitos às vezes é um bocadinho complicado, porque eles são meninos que se reúnem muito como grupo, não é? E defendem-se em relação aos outros. Os de origem caboverdiana, são meninos que levam muito a peito tudo que seja ofensas, sobretudo para os pais. E sabe que os miúdos muitas vezes fazem isso: "Não é a tua mãe. Mas quem é o teu pai? É o tal!" Eles levam isso muito a peito e não gostam. Reagem muito mal, muito mal! E não só os Caboverdianos, em geral as pessoas de cor, os meninos de cor reagem muito mal a isso. Pronto, eu por exemplo na minha sala é engraçado que eu tenho um menino de cor que é filho de mãe já nascida cá, mas que de facto vivem na [nome do bairro], como sabe, é um meio onde essa cultura ainda está muito enraizada e eles vivem isso e, também, não querem perder e bem... E bem porque acho que é uma identidade cultural que não se deve perder.

DEB1 fala de um aluno de ascendência lusa, que vive com o pai português e com a madrasta caboverdiana e diz que, da convivência, esse aluno já assume comportamentos culturais e sociais construídos sob grande influência da cultura da madrasta (com quem dá-se mais) e do irmão negro:

DEB1- Mas é engraçado porque este menino vive com a mãe que é casada, pela segunda vez, com um branco e este senhor branco tem um filho. Portanto, eles vivem como família, não é? Portanto, é o irmão, a mãe é preta, o pai é branco e têm um filho preto e um filho branco e agora vai nascer um dessa união. E é engraçado que o meu aluno que é branco já assumiu como dele comportamentos culturais e sociais daquela família, porque ele dá-se mais com a família da mãe que ele já chama de mãe.

Para DEB1, na EB1 que coordena não tem havido problemas de aceitação devido às diferenças culturais e que a maior dificuldade que se sente não tem a ver com a cor dos meninos em geral, mas por motivos como a marginalização provocada pela roupa que usam, comportamento, penteado... do que propriamente porque são pretos ou porque são brancos. Acha que isso é muito mau e tem vindo a actuar tentando desvalorizar esses preconceitos, procurando mostrar aos alunos que o mais importante é o que eles fazem enquanto alunos e não o que vestem ou como se penteiam:

DEB1- Pronto, a nível da minha sala eu não sinto nada em relação ao miúdo, ele é um menino muito aceite pelos outros. Aliás, é assim, eu nem sequer devia estar a pôr esta questão porque esta questão nunca se pôs, essa questão nunca se pôs! Pronto, de qualquer forma, eu tenho feito um trabalho com quase todos porque é assim nós neste momento estamos a falar de meninos de cor, mas hoje em dia na nossa sociedade essas questões põem-se muito sem ser em meninos de cor. Não tem nada a ver, percebe? Neste momento, a nível da sociedade, aquilo que eu sinto como professora e às vezes como mãe os meninos são muito mais marginalizados ou apontados por questões de roupa, de comportamento, de penteado, coisas perfeitamente inacreditáveis, do que propriamente porque são pretos ou porque são brancos ou porque são... Percebe? Neste momento é isso que eu sinto. O que é muito mau, o que é muito mau! E o que eu tenho tentado fazer na minha sala e agora este ano como estou como Coordenadora a nível de escola, de facto que essas diferenças não se notem, que se esbatam, isso não pode ser notado. O que tem que ser valorizado é aquilo que eu faço enquanto aluno e se eu cumpro ou não cumpro e isso é que tem que ser valorizado, não é se eu tenho o penteado X ou Y, independentemente de, que é aquilo que eu faço ver aos meus alunos também e tento fazer ver aos outros meninos também, porque às vezes porque sou Coordenadora tenho que me pôr um pouco dentro também das outras turmas.

Sobre o acompanhamento que é dado a estes jovens, CIA1 diz que o apoio que recebem da escola é feito através do Director de Turma e do animador social. Não têm apoio da família. Tiveram uma animadora social de ascendência caboverdiana que valorizava muito o lado caboverdiano, a experiência funcionou muito bem, pois esta enquadrava-se perfeitamente. Tem havido outras animadoras que não são de ascendência caboverdiana, mas como são muitos os meninos de origem cultural caboverdiana, acabam por se adaptar. A entrevistada pensa que é necessário satisfazer as necessidades dos alunos. Dá o exemplo das meninas, segundo afirma reagem bem ao desenvolvimento de actividades culturais, nomeadamente a dança, constituindo-se num dos motivos que as prendem à escola:

CIA1- Portanto, os miúdos têm um director de turma que é normalmente quem está mais em contacto com eles, a família e em princípio não têm... têm pelo menos uma animadora. Pronto, isso é uma área que muitas vezes é entregue à animadora cultural. Nós estivemos com uma animadora que era também de ascendência caboverdiana é óbvio que puxava para o lado de Cabo Verde. Mas batia perfeitamente bem, enquadrava-se perfeitamente. Mas mesmo assim quando... temos as outras animadoras que não são de ascendência caboverdiana, como são tantos alunos caboverdianos a pessoa acaba por ter de se adaptar, não é? Temos que servir aquilo que as pessoas, os alunos pedem, se é disso que eles gostam. Ainda o ano passado a animadora, não tinha nada a ver com Cabo Verde, mas as miúdas que gostam de dançar são caboverdianas. Portanto, no espectáculo de final de ano as miúdas foram dançar porque é isso que eles gostam no fundo. Por isso é que eles gostam também de andar na escola.

CIA1 pensa que a desmotivação pela escola é geral, não é exclusivo dos alunos de ascendência caboverdiana e que mesmo os professores sentem-se desmotivados pela falta de condições e (im)possibilidades de trabalho:

CIA1- Mas isso não é só em relação aos caboverdianos, isso é em relação quase a toda a juventude. Há uma grande desmotivação. Hoje em dia há um... Nós adultos também achamos que é um bocado desmotivante andar aqui todos os dias a fazer... Mas os miúdos... É a tal coisa, eles não têm grandes interesses, eles não têm ambições. A juventude actualmente, a maior parte dos alunos não têm ambições, não têm.

CIA1 pensa não é pelo facto de uma pessoa ter uma cultura diferente que pode fracassar na vida. Qualquer pessoa com ambição pode triunfar e tenta passar esse sentimento para os jovens incentivando-os a estudar, a investir nas suas capacidades para ter uma profissão que não passa apenas por ser operário da construção civil:

CIA- 1 É assim: quando uma pessoa está derrotada logo no princípio já é complicado chegar a algum lugar. Eu muitas vezes digo aos meus miúdos e pronto aqui nesta escola, mesmo assim, eles já me conhecem: "Não é por vocês serem pretos, pelos vossos pais terem trabalhado nas obras, que vocês vão ter de continuar a trabalhar nas obras. Isso depende do que vocês fizerem aqui e agora. Se vocês estudarem possivelmente vão conseguir outra coisa. Eu não digo que vamos sair todos médicos, a doutores e engenheiros." Mas podem ser camionistas, podem ser as várias profissões que eles vejam que conseguem lá chegar, sem ter de ser obrigatoriamente os baldes de massa na obra. E as meninas sem ter obrigatoriamente que ser as limpezas, que há mais coisas que vocês podem fazer, são uma questão de investirem agora.

DEB1 diz que a escola EB1 que dirige não é problemática em matéria de comportamento e que a maior dificuldade se relaciona com a desmotivação dos alunos. Isso porque estes meninos são pouco criativos e, por isso, o seu projecto curricular deve incidir sobre as áreas da imaginação, do desenvolvimento da leitura e da escrita, mas pelo sentido da motivação e da criatividade e da imaginação. Tudo isso é possível através de histórias, podendo, por essa via, desenvolver questões da multiculturalidade, da diferença, do ambiente e ângulos dos projectos vocacionados para a construção da cidadania. Diz que é possível trabalhar tudo isso e isso está reflectido nos projectos de turma, embora nesse trabalho o desempenho dos professores é condicionado pelas suas aptidões, dando mais importância a umas matérias que outras. A esta última questão associa a diferenciação existente entre os projectos. Da informação que obtém dos professores percebe que estes estão a conseguir realizar os projectos curriculares de turma:

DEB1- Embora esta escola não seja uma escola problemática a nível de comportamento, percebe? O que nós sentimos, e por isso é que o nosso projecto curricular e educativo está feito nessa área, o que nós sentimos é que estes meninos são meninos pouco motivados, são meninos pouco criativos e foi por isso que nós achamos que o nosso projecto curricular deveria incidir nas áreas da imaginação, do desenvolvimento da leitura e da escrita, mas pelo sentido da motivação e da criatividade e da imaginação. Por isso é que o nosso projecto curricular trabalha as histórias e as histórias, como sabe, é um âmbito muito alargado, tem um âmbito muito alargado. Nós podemos trabalhar através das histórias tudo aquilo que possa imaginar como é evidente: multiculturalidade, a diferença, o ambiente, os projectos ao nível da cidadania. Pode-se trabalhar tudo. E de facto todas as turmas têm os seus projectos curriculares um pouco isto: um trabalha mais a área do ambiente... Porque as pessoas também depois procuram as suas próprias apetências e as suas próprias aptidões, não é? E isso é engraçado porque basta olhar para os títulos dos projectos curriculares e nenhum é igual a nenhum outro. Portanto, não houve nenhum problema de ter de se escolher um segundo título, percebe? Porque os títulos são escolhidos pelos alunos, o que é mais engraçado ainda, e nenhum foi igual ao outro. Portanto, o que denota que de facto os miúdos para além de gostarem de trabalhar dentro das histórias... E é engraçado que daquilo que eu tenho conhecimento do que é realizado dentro das salas, todas as colegas estão a conseguir e estão a orientar o seu trabalho semanal e mensal através de uma história, ou de um poema, ou de um livro.

Para CIA1, a ideia negativa que as pessoas têm do bairro onde se situa a escola só reflecte a parte má e isso influencia os jovens de um modo negativo, compelindo-os a assumirem comportamentos que justifiquem a sua má fama, uma vez que não lhes resta mais nada:

CIA1- Penso que não é só com os caboverdianos. Penso que actualmente está difícil para toda a gente, não é? Mas é possível, porque é a tal fama que se criou. O meu marido diz-me: "Quando é que tu saís de lá?" E eu digo-lhe: "Ó homem, quem me dera ficar lá efectiva." Pronto, quando é que saís de lá porque eu às vezes conto histórias, mas, pronto, eu ando nos pátios e falo com os miúdos porque é a ideia que as pessoas têm é só da parte má, conta só o que se ouve. Mas, às vezes, quando já não têm mais nada gostam de até de empolgar que se fazem mais maus do que são. Como já não temos mais nada então sejamos maus.

CIA1 é de opinião que a escola deve fazê-los acreditar em si próprios, apesar dos problemas económicos e sociais que os circundam. Estes jovens que vivem rodeados de problemas nas suas

necessidades mais elementares, destacando-se a situação de não possuírem documentos de identidade. Conforme a entrevistada, têm dificuldades em aceder às coisas e não percebem que muita coisa depende de si, e que não estão condenados para toda a vida:

CIA1- A escola pode... É exactamente, é alguém fazê-los acreditar neles mesmos. É complicado para estes miúdos que têm dificuldades económicas, têm dificuldades em quase tudo porque chegam e não têm documentos, só lhes aparecem sempre problemas na vida. E é assim e eles chegam à escola e também não acreditam muito. Eles podem integrar-se se eles tiverem acesso às coisas e, eu sei lá, se perceberem também que depende deles muita coisa. Era o que eu ao bocado lhe estava a dizer, se eles perceberem que não estão condenados a ser toda a vida, todas as gerações, a base da pirâmide da sociedade.

Conforme CIA1, estes jovens por vezes nem têm brio em ser da “raça” que são, mas é preciso mudar isso. É preciso fazê-los acreditar em si próprio e, pessoalmente, tem tentado fazê-los acreditar. Não sabe se a escola consegue mudar isso, pois fora dela estes chocam com problemas graves como o facto de não terem documentos, lidarem com problemas económicos e com as dificuldades em se arranjar emprego por serem do bairro, por serem caboverdianos:

CIA1- Eles sentem porque às vezes eles nem têm brio em ser da “raça” que são. Pronto, assim mas têm que ser. E eu, às vezes, digo-lhes: “Já chega dos pretos serem sempre os mal comportados, vocês têm que mudar isso.” Temos que fazê-los acreditar um bocado neles. Se a escola consegue fazer isso ou não sei, porque depois certamente deparam com o arranjar um emprego: “Ah, é da [nome do bairro]! Ah, é caboverdiano! Ah, não!” Querem arranjar documentos... Quantos miúdos andam aqui anos e anos sem documentos?! E pronto, e não têm se calhar às vezes tanta facilidade porque têm dificuldades económicas para terem acesso.

CIA1 refere que se torna necessário integrar os imigrantes de forma diferente, que estes têm pouco acesso à cultura e que as oportunidades de integração laboral acontecem em situações exclusivas de trabalho braçal, sendo que ninguém lhes dá outras oportunidades. Diz, ainda, que o mesmo está agora a acontecer com os emigrantes de leste:

CIA1- Eu já disse que cria problemas, exactamente, é isso que não faz sentido. É a tal integração dos imigrantes, sejam eles de origem branca ou negra. Assim como há um subaproveitamento. Pronto, eu não falo porque os caboverdianos não tiveram... Nós portugueses tínhamos pouco acesso à cultura, os caboverdianos menos ainda... era só trabalho de braço e acabou, ninguém lhes dava mais oportunidades nenhuma. Mas por exemplo com o que se passa com os imigrantes de leste que são remetidos, exactamente, para o trabalho que aparece - de braço, muita vez.

CIA1 refere que estimula os meninos de ascendência caboverdiana, dizendo-lhes que lutem contra o fatalismo, que se apliquem mais aos estudos e que procurem construir outras oportunidades, só conseguidas com muito estudo. Acredita que o ambiente familiar pode pôr em causa todo o trabalho feito na escola, pois quando estes jovens chegam a casa encontram os pais cansados, com dificuldades, entre as quais, de viver com pouco dinheiro. São jovens sem acesso a muitas coisas e

uma coisa traz a outra. Pensa ser difícil sair do fosso, pois quando já se está bem na vida, ficar muito bem é relativamente fácil, mas quando já se está mal para se ficar bem não é fácil:

CIA1- E que são pessoas que têm mais cultura que nós próprios portugueses. E os caboverdianos, eu digo muitas vezes aqui aos miúdos: “Vocês pensam que por serem pretos são burros?!” Estou a falar assim um português muito... porque é o que eu lhes digo a eles. “Porquê? Vocês não tiveram foi ainda... Se vocês experimentarem estar com atenção na aula, vocês vão ver que são bons alunos. Têm é que fazer as coisas. Quando chegam a casa encontram o pai mais cansado e as dificuldades que é viver com pouco dinheiro, sem acesso a muitas coisas e depois uma coisa traz a outra. É difícil sair do fosso. Quando já se está bem na vida, ficar muito bem é relativamente fácil; quando já se está mal para se ficar bem é que é complicado, saltar ali.

Sobre o caso de uma menina, que afirma sentir-se um pouco “filha de lugar algum”, a entrevistada pensa que se trata de um problema social e familiar e não da escola, mas que a escola tenta integrá-los. Afirma que estes jovens chegam a não atingir o 9.º ano, uma situação que deve ocorrer, também, com frequência entre os lusos. No entanto, constata que quando se trata de um jovem sem raízes ou com poucas raízes aguentar será uma grande dificuldade:

CIA1- Isso não é um problema de escola, isso é um problema de família, é um problema de sociedade. Não tem nada a ver com a escola. Na escola nós tentamos integrá-los, nós tentamos... Nem sequer atingem o 9.º ano, exactamente. Não sei se por dificuldades económicas, se por dificuldades... Se virmos a percentagem, nunca vimos tudo. Nunca pensei a sério sobre isso, mas mesmo os portugueses quantos há que conseguem atingir o 9.º ano (...) é muito difícil a um jovem sem raízes ou com poucas raízes aguentar. Eu penso que é mais por aí.

Sobre em como a escola pode contribuir para a integração social das crianças de origem caboverdiana, DEB1 pensa que a escola é importante enquanto parte integrante da sociedade, mas o país não tem sabido dar respostas eficazes nem a meninos caboverdianos nem a portugueses. Afiança que, hoje em dia, os meninos chegam à escola, cada vez com mais problemas familiares, sociais, económicos e os professores não têm respostas a dar sobre isso. Afirma que a sociedade portuguesa tem passado por muitas privações e que não tem havido uma capacidade material, técnica e humana, da parte da escola portuguesa, para lidar com as necessidades dos alunos, na generalidade. No entanto, ressalva algum investimento na melhoria do acompanhamento dos alunos pelos professores como, praticamente, o único recurso. Na sua opinião, é difícil conseguir-se apoios de técnicos especializados, por exemplo, na área da saúde e que, muitas vezes, as pessoas não querem dar-se a esse trabalho:

DEB1- Eu acho que a escola contribui sempre muito, não é? Porque a escola é uma fatia muito importante da sociedade, não é? (...)eu acho que o nosso país não têm umas respostas muito eficazes, não as tem para os meninos que não são caboverdianos e são portugueses, entende? A sociedade tem sofrido ao longo dos anos muitas intervenções que vêm de fora e outras que não vêm e também das pessoas que vêm de fora, dos caboverdianos, etc., etc. E hoje em dia nota-se nas escolas que cada vez mais os meninos têm problemas, problemas que são familiares, problemas que são sociais, problemas que são económicos e nós não damos

resposta a isso, percebe? Porque não temos meios. Os meios que temos e que sabemos que contamos com eles são os professores das turmas no início do ano nem temos a certeza que venhamos a ter professores de apoio, os funcionários são sempre poucos e então já nem vamos falar em psicólogos, enfermeiros, médicos, porque isso é quase ao fundo do túnel, percebe? Eu este ano consegui reunir aqui uma chamada equipa de avaliação, esteve cá a enfermeira trabalha connosco, esteve cá uma estagiária de psicologia que está a fazer serviço no centro de saúde, mas não esteve cá um técnico de serviço social que era tão importante estar, percebe? Mas também acho que as instituições não conseguem dar resposta. Outras porque têm pessoas nos campos que às vezes também não querem dar-se a esse trabalho.

Sobre os recursos humanos do agrupamento, DEB1 refere que a Escola-sede gere os recursos. Não sabe se a psicóloga da EB1 é a mesma que actua na Sede. Afirma que conta com o apoio da equipa de avaliação que é constituída por um técnico de serviço de saúde, um técnico de serviço social, um técnico de psicologia, ela própria na qualidade de professora do conselho executivo e todos os professores de apoio da escola. Diz que este grupo não é um grupo formado para fazer todo o serviço do agrupamento, porque nem sequer está aí tempo inteiro e nem conseguem dão vazão às necessidades da escola:

DEB1- A sede do agrupamento gere um pouco os recursos, não é? De qualquer forma posso-lhe dizer que a Escola EB1 já tem SPO, que é o Serviço Profissional de Orientação, que tem uma psicóloga (...) não sei se é a mesma. Eu sei que há uma psicóloga...Não, não é. Eu sei que há uma psicóloga que faz serviço repartido, não é? Faz numa escola e faz noutra a meio tempo. (...) Também tem uma técnica de serviço social. Nós não temos, nós não temos esse serviço. Como não temos esse serviço tivemos que recorrer a uma equipa de avaliação que é constituída por vários elementos. Que é um técnico de serviço de saúde, um técnico de serviço social, um técnico de psicologia, eu, um professor do conselho executivo e todos os professores de apoio da escola. O grupo não é um grupo formado para fazer todo o serviço do agrupamento, porque nem sequer está a tempo inteiro. Por isso é que eu lhe digo: eles não dão vazão aos casos que têm nas suas escolas, quanto mais ainda virem às escolas do agrupamento, percebe?

Sobre as vantagens de se estar em regime de agrupamento, DEB1 diz acreditar nos agrupamentos, mas que estes não funcionam da forma desejável. Da sua experiência, pensa que há a organização dos agrupamentos tem a vantagem do conhecimento do funcionamento entre os professores dos diferentes ciclos, embora persista muita descoordenação. Acredita que o agrupamento pode romper com as barreiras da burocracia e favorecer o trabalho colaborativo entre os professores, revertendo-se em ganhos para o colectivo:

DEB1- Não, é assim: eu acredito nos agrupamentos, eu acho é que eles não funcionam como deviam funcionar, percebe? Eu aqui há uns anos, há uns oito, nove anos, estive colocada numa escola que estava na altura numa experiência piloto de uma escola básica integrada que tem muito a ver... um pouco a ver com esta questão dos agrupamentos verticais. E de facto lá na aldeia havia uma EB 2/3, havia um Jardim-de-infância, havia uma Escola de 1.º ciclo e nós funcionamos como um todo. Teve muitas vantagens (...). Primeiro: porque há um reconhecimento da parte dos professores de 2.º e 3.º ciclo em relação ao 1.º ciclo e ao jardim-de-infância porque os professores do 2.º ciclo não têm a mínima ideia de como é que gente trabalha. Nós temos ideia de como é que eles trabalham, mas eles não têm ideia e não dão valor – regra geral. Portanto, só por isso é muito importante, não é? Por outro lado, porque obriga as pessoas a trabalhar em conjunto, que é aquilo que deve ser. Não faz sentido que um menino que esteja num jardim-de-infância, depois transite para a escola de 1.º ciclo e a seguir vá para a escola EB 2/3 que não seja já conhecido por todo o corpo docente, não é? Seja pela positiva e às vezes pela negativa que

acontece também muitas vezes. Mas quer dizer que aquelas pessoas saibam que aquele menino vai para ali e que tem aqueles problemas mas por que é que ele tem aqueles problemas não é? E nesse sentido a EB 2/3 sempre trabalhou muito bem, mesmo antes de estarmos em agrupamento no final de ciclo fazíamos uma listagem dos meninos que iam para lá e tínhamos uma reunião com a psicóloga, com o professor de apoio, com o conselho executivo, onde nós dávamos conta dos meninos que iam para lá, que problemas é que tinham, que dificuldades é que tinham, o que é que nós tínhamos sentido ao nível das famílias e o que é que tínhamos feito. Isso já é muito bom. Isso é muito bom. E de facto é aí que eu acho que os agrupamentos podem ganhar. Claro que o grande ganho que nós sentimos - e esse é muito prático - é o ganho das questões burocráticas e administrativas que estão centralizadas aqui. Para nós professores é muito mais prático, não é?

Para DEB1, nível pedagógico as coisas são mais complicadas, devido à falta de recursos financeiros e materiais, dificuldades de diálogo e de coordenação de actividades entre os educadores no agrupamento, sendo esta uma das maiores batalhas, mas poderia constituir-se numa troca de experiências entre ciclos envolvendo os alunos, com ganhos para a aprendizagem, motivação e valorização de potencialidades:

DEB1- A nível pedagógico as coisas são um bocadinho mais complicadas, porque lá está: não há horas, não se dão horas a mais e não se dá mais dinheiro por causa disso e então nós não podemos usufruir daquilo que poderíamos, que era importante usufruir, não é? Por que é que os nossos meninos não têm já, por exemplo, música desde o 1.º ciclo? Ou desde o Jardim-de-infância? Por que é que não têm acesso a uma sensibilização à língua inglesa e à língua francesa? Esses são os grandes ganhos, não é? Por que é que nós não fazemos uma actividade pelo menos ou duas ou três, não digo com a escola toda porque isso acaba por ser um bocadinho complicado, mas a turma por exemplo do 9.º ano vir aqui à Escola do 1.º ciclo fazer uma palestra por exemplo sobre História de Portugal ou sobre não sei quê ou na área das Ciências? Porque há sempre coisas que se podem adaptar. Valoriza os meninos, motiva estes e ganhamos todos com isso. Só que é evidente isso pressupõe que as pessoas se juntem ou falem, dialoguem e que trabalhem em conjunto e isso é a maior batalha do ensino quanto a mim: é a abertura da minha porta, a abertura da minha pasta e trabalhar com outro. É a maior batalha! Mas que já vai sendo... eu penso que já vai sendo conseguido. Eu acho que sim, eu acho que as pessoas já se vão habituando, até pela questão pronto de quando as convenções de escola conseguem pôr os professores a trabalhar no seu projecto curricular e de facto isso faz-se, então aí as pessoas têm uma certa abertura e há sempre alguma coisa que é comum a toda a gente e que as pessoas realmente o fazem.

DEB1, procura realçar o trabalho da comunidade escolar na realização de projectos. Reconhece que o trabalho da escola em parceria com a autarquia tem tido pouco sucesso, devido a incapacidade desta para participar nas iniciativas e projectos locais. Pensa que uma das maiores dificuldades dos professores é a escassez de tempo para corresponder a todas as solicitações, pois todas as instituições querem trabalhar com a escola. As dificuldades de gestão do tempo são agravadas por certa descoordenação no planeamento, feito sem uma prévia consulta à escola, sem a sua intervenção na definição dos projectos face às reais necessidades, quando deveria passar por um planeamento conjunto e articulado entre as instituições de intervenção educativa, permitindo uma melhor gestão de recursos e de tempo no interior da comunidade educativa, através da maior aproximação entre as necessidades e as propostas em projectos:

DEB1- Porque eu, por exemplo, debato-me - eu e penso que um pouco os professores do 1.º ciclo e possivelmente

do 2º também, embora a gente não esteja muito ao corrente do currículo do 2º ciclo propriamente dito – temos muita falta de tempo, percebe? Nós sentimos muito a falta do tempo, porque as solicitações exteriores são muito grandes, percebe? Hoje as Câmaras, as Juntas, o projecto daqui, o projecto dali, o projecto dacolá, toda a gente quer trabalhar com as escolas e não entendem, não aceitam às vezes quando a gente diz não porque não temos tempo para trabalhar essas áreas ditas do matadouro, percebe? É muita coisa. E, por exemplo, aqui na escola posso-lhe dizer que optamos, já há alguns anos a esta parte, por escolher no início do ano e determinar mais ao menos, dando sempre uma margem de manobra porque pronto há sempre uma ou outra actividade que vai surgindo ao longo do ano e que nós entendemos que é importante participar, mas escolhemos logo à partida um ou dois projectos onde trabalhamos, e todos os outros que vêm nós vamos ter de recusar, porque não dá, percebe? Não é possível fazermos só coisas bonitas porque depois isso são as tais coisas que as Câmaras fazem para brilhar, para mostrar trabalho, as Juntas e outros projectos que tais. A gente entende que é o papel deles, mas também têm que entender – e aí é uma questão que eu digo há muitos anos e que ainda não se conseguiu fazer – as Juntas de Freguesia e as Câmaras e todos esses projectos tinham que contactar as escolas no final do ano lectivo anterior e fazer as suas propostas nessa altura. Para que o plano anual de actividades do ano lectivo seguinte já contemplasse ou não esse tipo de situações, percebe? E para que, por exemplo, todas as escolas do concelho de Setúbal não façam todas aquele projecto e depois ficam dois ou três que ninguém faz. Então se esta escola se inscreve naquele, então já não vamos oferecer o mesmo projecto à outra escola, vamos oferecer outro ou vamos pedir, fazendo essa reunião, vamos tentar sensibilizar essas pessoas para que umas façam uma coisa e outras façam outra. Porque se cada um fizer só uma coisa fará muito melhor do que se fizer três ou quatro. Normalmente o projecto já vem todo definido. E normalmente a escola não é ouvida.

Sobre a forma em como deve ser processada a cooperação entre a escola e as instituições da comunidade, na elaboração de projectos de intervenção educativa, DEB1 diz que os procedimentos não têm sido adequados e que isso impede o envolvimento desejado da escola que, mesmo assim, tem-se esforçado para dar a sua contrapartida. Aponta algumas situações com as quais não concorda, como sejam a falta de comunicação no sentido coordenador de projectos - escola, para que esta seja ouvida e sejam atendidas as suas preocupações face às necessidades educativas e às possibilidades de realização. Fundamenta a sua opinião com uma série de exemplos que apresenta e que lhe servem de fundamento para defender que a organização em agrupamento vertical prejudica o trabalho que é feito pela escola porque limita o exercício da autonomia:

DEB1- Como penso que é errado temos decidido muitas vezes não participar. Porque, por exemplo, em relação à Câmara isso tem que ser uma situação depois um bocadinho... como é que eu hei-de dizer? Temos que ser politicamente correctos, como se costuma dizer, não é? Porque como sabe o funcionamento das escolas depende quase 60% ou 70% do apoio da Câmara, não é? Não só ao nível dos funcionários, como ao nível do apoio que eles dão para as refeições dos meninos, etc. E de facto a esse nível há sempre um pouco de pressão no sentido de participarmos aqui ou ali. De qualquer forma, pronto, aquilo que eu tenho exigido e que tem sido feito um pouco também dentro do espírito daquilo que a escola tem feito ao longo dos anos é que pelo menos sejamos contactados pelo coordenador do projecto e que faça uma reunião connosco para que nós lhe apresentemos as nossas preocupações e aquilo que sentimos e aquilo que tem corrido mal nos outros anos e que pelo menos pedimos que não corra neste ano a seguir. Por exemplo, isso aconteceu em relação ao Projecto do Ambiente. Como sabe, fazer um projecto de ambiente, embora não seja uma coisa muito complicada mas sempre dá algum trabalho, não é? Alguma predisposição. As pessoas depois também já contam um pouco com isso e no ano passado decidimos que a continuar assim não voltaríamos a participar em mais projecto nenhum e isso ficou registado em acta, inclusivamente. Este ano, contactaram-nos novamente e eu disse logo ao Conselho Executivo que não vale a pena porque nós já decidimos isto assim e assim, por esta razão assim e assim. Pronto, insistiram (...), tudo bem porque também tem interesse para nós e para os nossos alunos, porque eles estão habituados, por exemplo, a fazer a horta pedagógica, nós temos o abandonado." Pronto são situações...

Nas palavras de DEB1, existem dificuldades financeiras no agrupamento, pois o dinheiro de que dispõe é insuficiente e compromete o seu envolvimento em projectos. Afirma que existe uma falta de comunicação com a Câmara impeditiva ou retardadora de realização de actividades educativas conjuntas. Em resposta, a escola concentra-se exclusivamente nas actividades programadas no seu plano anual de actividades:

DEB1- O agrupamento não tem dinheiro, porque tem que gerir uma série de escolas e se calhar o dinheiro é menos do que aquilo que deveria ser. Se não há dinheiro pouca coisa se pode fazer e pronto isto é uma bola de neve. E então, em relação a esse projecto, de facto pus a questão aos colegas, eu fiz o projecto com a ajuda das minhas colegas, mas pronto fui eu que o redigi, foi aprovado por todas e apresentamos, com muita urgência (como sempre, não é?) à Câmara. Era suposto, em Janeiro ter-mos tido notícias para começar a funcionar. Estamos em meados de Fevereiro e ainda não tive notícias nenhuma. O que é que eu prevejo que neste momento vai acontecer? Eu prevejo que daqui a algum tempo eles me vão contactar com muita urgência para começar a funcionar na semana a seguir e eu se calhar vou ter de dizer que já não vamos funcionar, percebe? Porque entretanto já assumimos uma série de actividades que já estão incluídas no nosso plano anual desde o início do ano e esta não estava, mas pronto porque achamos que era importante para os meninos incluímos e pronto e vimos que ainda havia capacidade de tempo para incluir estas actividades mas para serem começadas em Janeiro. Se forem começadas em Março ou em Abril, se calhar já não temos capacidade para as fazer. Porque eu não vou deixar de fazer outras que estão no plano anual para fazer esta.

1.3. Representações de professores

As entrevistas que se seguem constam das representações da Directora da Turma do 4.º ano da EB1 e da Secretária da Turma do 9.º ano da EB2/3 sobre o processo educativo, família, e meio comunitário dos luso-caboverdianos. Não conseguimos captar as representações da Directora de Turma do 6.º ano, mas, dada a quantidade de informações obtidas entre os agentes educativos dentro e fora da escola e os documentos analisados, pensamos que, sem querer minimizar a sua importância, este depoimento poderia adicionar informações à produção analítica, mas não teria o dom de modificar as tendências e conclusões chegadas e/ou interferir nos resultados deste estudo.

As entrevistadas, baseiam-se nas suas experiências pessoais e nas exigências do contexto para negar a existência de dificuldades, da parte dos professores, em realizar uma educação multi e intercultural e de integrar jovens culturalmente minoritários.

Para a Secretária da Turma do 9.º ano (ST3c), não existem dificuldades acrescidas na integração da multiculturalidade dos alunos, na medida em que as turmas são heterogéneas em função das idades, das dificuldades e capacidades. Na opinião da Directora da Turma do 4.º ano (DT1c), na prática, por vezes, a integração não acontece, apesar dos esforços em integrar, da melhor forma, as experiências e as vivências dos alunos culturalmente minoritários de modo a promover uma

troca de culturas entre os alunos:

ST3c- Não. Penso que não. Dificuldades acrescidas não. Há as dificuldades que todos temos com as turmas com idades diferentes, dificuldades diferentes, capacidades diferentes, mas penso que a diversidade cultural não traz nenhuma, nenhum problema acrescido, nenhuma dificuldade acrescida.

DT1- Eu não sinto dificuldades, só que na prática por vezes isso não é aplicável, é mesmo assim. Apesar de nós procurarmos que isso sempre aconteça, de integrá-los da melhor forma, mesmo procurar as experiências, as vivências deles e tentar que os outros alunos que não pertencem a essa cultura, pertencem a outras culturas, também se integrem, que conheçam, que trabalhem com eles, que acima de tudo se adaptem à cultura deles e eles que também se adaptem à deles (...) Haver aqui uma troca de culturas e de trabalhos.

Sobre as dificuldades de aprendizagem, ST3c reconhece que pode haver dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos de origem caboverdiana, pelo facto de serem bilingues e terem dificuldades em perceber o que é dito e também em organizar as ideias na língua portuguesa, sendo que isso pode reflectir-se negativamente nas outras disciplinas. Na sua opinião, esta dificuldade não é exclusiva dos meninos de origem caboverdiana, mas também de outros meninos. Dá-nos a entender que a dificuldade linguística coloca-se provavelmente devido os alunos serem do 1º. ciclo e todos precisarem de aprender a usar correctamente a língua portuguesa, falada e escrita:

ST3c- Pode haver algumas dificuldades que se prendem mais a nível da língua, porque muitos deles têm dificuldade em falar o português, logo, têm dificuldade em perceber o que a gente diz, têm dificuldade a nível das ideias, porque isso tem tudo a ver com a língua que eles falam (...)De ascendência caboverdiana (...) alguns têm problemas a nível do português e isso pode-se reflectir depois nas outras disciplinas. Mas eu pessoalmente penso que não há dificuldades, outro tipo de dificuldades que possamos atribuir a miúdos caboverdianos que não seja a da dificuldade linguística, têm dificuldades como os outros têm dificuldades.

DT1c diz que pode ser uma dificuldade para alguns alunos caboverdianos o facto de serem possuidores de uma outra língua (o crioulo-caboverdiano), com a qual constroem as suas vivências familiares e que isso pode que repercutir negativamente no domínio do português (dicção e expressão), consequentemente na compreensão dos conteúdos de outras disciplinas. Segundo a entrevistada, este assunto já foi debatido com os professores de apoio para uma maior atenção, da sua parte, a esta dificuldade, embora ache que este problema não é, no entanto, motivo suficiente para a falta de aproveitamento:

DT1c- Vou falar em relação a um menino que estou a notar mais essa dificuldade – linguagem. Principalmente a nível da linguagem porque ele fala crioulo em casa com os avós e com a família e por vezes na dicção, principalmente na dicção dele quando fala o português nota-se essa dificuldade que ele tem em falar e transmitir. Principalmente com o [PA4.2] que é esse menino caboverdiano que fala crioulo. A [nome aluna] também fala crioulo em casa mas já tem mais facilidade em expor o pensamento dela e transmitir os conhecimentos mesmo aos outros colegas e o que ela faz (...). Talvez só ao nível da língua. Eles têm algumas vezes dificuldades em compreender a língua. Agora já não porque eles se calhar já estão mais adaptados, mas no início eles tiveram algumas dificuldades. O [nome do aluno] como tem aquela dificuldade na dicção... Agora nós tivemos uma reunião (também é um à parte) com os apoios educativos e com a psicóloga e eu deixei essa notinha na dificuldade que ele

tem ao nível da dicção e que por vezes torna, até mesmo, entre mim e ele e entre os colegas, às vezes eles têm dificuldade em se expressar. Mas eu penso que não seja impedimento para aproveitamento deles, eu penso que não.

Em relação à integração e o convívio destes jovens com outros de outras origens culturais, a entrevistada pensa que os conflitos em sala de aula não têm a ver com a origem étnica, mas com o facto de se tratar de crianças. Pensa que nessa escola há uma boa integração, pois está a trabalhar aí há cerca de 10 anos e não se lembra de conflitos cujas causas tivessem sido atribuídas a questões raciais:

ST3c-Como aqui há realmente crianças de muitas origens diferentes, eu penso que não há problemas devido a isso, que eles estão bem integrados (...) poderão haver problemas lá fora que nós não conhecemos ou familiares, mas eu atribuo tudo a problemas de conflitos de idade e de relacionar, não é? Na sala de aula ou de coisas que surgem. Mas não penso que tenha que vir directamente com a questão da origem. (...) Sinceramente, estou aqui há uns dez anos e nunca tive situações que eu tenha atribuído a racismo ou conflitos desse género. Acho que são conflitos normais para a idade.

DT1c refere que teve situações de conflito na sua sala de aula envolvendo estes meninos, mas relacionados com alguma má interpretação ou dificuldades de interpretação das regras acordadas. Acha que isso se deve à sua existência familiar e comunitária, onde estão habituados a não cumprir regras e não por serem de cultura diferente. No entanto, pode-se dizer que estão adaptados às normas da escola, embora à maneira deles:

DT1c – Tive no início. Respeito pelas regras. Por ser pela cultura... Não digo que seja pela cultura, seja mesmo se calhar os valores que eles possuem às vezes não vão de encontro... Por exemplo, no início tive grandes dificuldades a nível das regras da sala de aula, em eles cumprirem as regras da sala de aula e da escola, não é? Determinadas coisas que nós no início combinamos, todos escreveram, foram eles mesmos que disseram e determinadas coisas que não cumpriam, não é? E pronto, principalmente com a falta de cumprimento de regras. Apesar de ainda hoje continuarem, às vezes, a haver essas falhas, não é? Mas como também já passou algum período e eles, também já estão adaptados à maneira deles, não é? A nível do trabalho da sala de aula, mas principalmente a nível de falta de cumprimento das regras. (...) Porque o meio onde eles vivem é mesmo isso. Por exemplo, agora estava-me a lembrar de uma situação que houve no fim-de-semana, houve uma rusga da polícia ali nuns prédios em que ela vive e a primeira coisa que ela disse “Ai eu vim cá para fora para ver o que é que se passava!” e eu disse: “Ó [nome de menina] mas quando há essas situações a primeira coisa que se faz é entrar para dentro de casa e fechar a porta!”, “Ai não professora, vim cá para fora para ver o que é que se passa e a minha avó também veio!” Lá está, são esses valores que são... “E a minha avó também não disse para eu ir para casa para ficar lá protegida. Vim para aqui para fora porque quero ver o que é que se passa”.

Sobre o racismo, ST3c refere a tonalidade da pele entre os negros como meio de valorização pessoal e que os que têm a pele mais clara chamam de pretos aos mais escuros. DT1c refere existir racismo sob forma de comentários e raramente com o impacto de ser um conflito entre “raças”. Acredita que estas manifestações não aconteçam por malícia:

ST3c- Eles muitas vezes... às vezes - como eu lhes costumo dizer no calão – mandam bocas, a dizer: “Tu és preta! Tu és...”, entre eles também o facto de serem mais escuros ou menos escuros por vezes chamam pretos aos mais

pretos que eles.

DT1c - Às vezes surgem aqueles pequenos comentários Não tem havido assim tratamentos de maior, mas pode surgir uns conflitos de "raça" mas é pouco. Pode surgir essa conversa mas acho que não é com malícia de magoar ou de ser mal intencionado. Não é ser mal intencionado. Às vezes pode surgir ... Até eles acham engraçado por vezes surgem essas conversas dentro da sala de aula, foi quando foi estávamos a falar da catequese do ser baptizado agora proximamente e ele estava a dizer que quando são baptizados é de outra forma e então esteve a explicar e os outros "Ei, não me digas que costumam fazer isso!". E pronto, coisas assim. Às vezes pode surgir esses comentários mas eu acho que não é com malícia (...) isso eu penso que não.

A entrevistada apresenta a disciplina de Inglês como facilitadora da expressão da multiculturalidade dos alunos, muito pela forma como actua nas aulas procurando proporcionar que se fale das várias culturas e das suas vivências fora da escola:

ST3c- como lecciono o Inglês e ali há sempre uma mistura de culturas (...). Falando da cultura inglesa, da cultura norte-americana, da cultura portuguesa e pronto, sempre que os livros o permitem ou que calhe em conversa ou que se proporcione na aula, nós falamos das várias culturas. Eles muitas vezes querem contar as vivências deles, as coisas deles em casa. E portanto, eu não noto isso. Não posso responder pelos colegas.

Sobre a educação multicultural, ST3c refere a realização, na escola, de eventos gastronómicos e de dança. Nessas alturas nota que há muita partilha, não só entre os alunos de origem caboverdiana, mas também entre alunos de outras nacionalidades e culturas. Sobre este assunto, DT1c explica que em momentos em que os alunos de origem caboverdiana expressões do crioulo, aproveita as situações para canalizar a aprendizagem para algum tipo de trabalho com os alunos, mas que nem sempre o consegue fazer dada a vastidão do programa:

ST3c- Já tem havido aqui actividades na escola, já houve outros anos, mesmo a nível culinário, os miúdos trazerem receitas de casa para confeccionarem. Portanto, há muito essa partilha e integração. As danças deles... Portanto, eu não estou a falar só dos caboverdianos, estou a falar dos angolanos, de culturas.

DT1c- Por vezes até aplicam determinadas palavras e os outros até ficam com curiosidade: "O que é que isso quer dizer?", o que é engraçado eles gostarem de saber o que é que significa aquilo em crioulo, certas e determinadas palavras. Porque, por exemplo, muitas vezes são ideias que surgem no contexto da sala de aula e no trabalho com eles que podem depois até surtir efeito noutra tipo de trabalhos que nós façamos com eles. Por vezes aproveito. Nem sempre. Porque, é assim, o programa é muito vasto.

DT1c reforça a ideia da vastidão do programa como factor de bloqueio ao envolvimento de propostas de trabalho emergentes da sala de aula em que se possa integrar a cultura dos alunos e não vê como uma dificuldade adaptar os conteúdos aos alunos, apesar da sua diversidade sociocultural:

DT1c- Eu gostava, mas às vezes o tempo não é o suficiente, mas tenta-se que eles adaptem a cultura deles ao trabalho que nós fazemos dentro da sala de aula. (...) não é muito difícil porque tentamos sempre dar a volta ao contexto e tentar adaptar principalmente aos conhecimentos deles, à faixa etária deles.

DT1c Identifica como factores que influenciam comportamento e aproveitamento escolar dos

alunos: serem alunos do ano terminal de ciclo, razões socioeconômicas, familiares, culturais, desinteresse pela escola, o meio envolvente que caracteriza de problemático. Refere que o meio onde estes alunos estão inseridos influencia todo o trabalho em sala de aula, porque estão sempre a trazer as situações que ocorrem na sua comunidade para a sala e, assim, vê-se obrigada a trabalhar sobre os mesmos, ao que leva a crer, como conteúdo de educação para a cidadania. Isso dificulta a gestão dos conteúdos programáticos, mas é importante porque os meninos nem sempre se mostram interessados em frequentar a escola e parecem fazê-lo por obrigação:

DT1c – Para além deles estarem no 4.º ano, eles são miúdos que têm dificuldades. Depois o nível familiar deles, o socio-económico também influencia o nível do comportamento deles, do aproveitamento escolar, não é? E é tudo um conjunto de factores que influenciam aqui o trabalho dentro da sala de aula, não é? Para além da cultura deles, mas tudo o que envolve, o meio onde eles se inserem tudo faz parte (...) do pouco conhecimento que eu tenho – porque como eu não vivo nesta zona e das informações que eu tenho recolhido ao longo deste tempo todo – a zona da [nome do bairro] alguns meninos vivem aqui, também na zona do Bairro [nome do bairro vizinho] mas principalmente uma grande parte vem da [nome do bairro] que, pelos conhecimentos que eu tenho, é uma zona complicada, problemática, seja a nível familiar, seja a nível socio-económico como problemas a nível de polícia, de violência. E este meio onde eles estão inseridos claro que vem influenciar todo um trabalho que nós fazemos dentro da sala porque estão sempre a surgir acontecimentos que acontecem lá fora e que vêm para a sala de aula e que muitas vezes ou trabalhamos sobre isso, ou falamos... Muitas vezes, eu tenho um trabalho que está planeado e que está estruturado e surge essa situação em que temos que começar a falar sobre isso. Lembro-me perfeitamente que foi no dia do não fumador que nós estivemos a fazer os cartazes com eles e surgiu a situação da droga, de eles fumarem, de se drogarem e tivemos que começar a alargar mais o âmbito do diálogo com eles (...). Só que por vezes são meninos que não têm – como é que hei-de dizer – o interesse pela escola. Por vezes parece que vêm para a escola como obrigação.

Para DT1c, alguns destes jovens mostram-se desmotivados, sem interesse pela escola porque não nota qualquer esforço da sua parte em fazer melhor, mesmo que tenham capacidades para o fazer. Porém, o mesmo não acontece em relação a situações relacionadas com as suas vivências. Mas há casos que se mostram motivados pela escola. A entrevistada diz que os incentiva, mas ainda que não consiga contrariar a sua apatia:

DT1c- Eles fazem, mas não procuram fazer melhor mesmo que tenham capacidades para isso, não procuram fazer melhor e é essa falta aí de interesse que eu vejo por parte deles.(...) Se calhar o interesse, por exemplo, de conhecerem o que os rodeia, o mundo, não vejo esse interesse da parte deles. Eles estão sempre é direccionados mais para aqueles interesses, para as vivências deles, não é? Pronto. Por exemplo, o futebol se calhar então é... Por exemplo, em relação ao [PA4.2] os jogadores, o que se passa... Estou-me a lembrar porque ele e o (...) sempre a falar muito de futebol. Isso interessa-lhe mais do que, por exemplo, se calhar saber os continentes que são coisas mais abrangentes e do conhecimento geral e também não interessa isso.
E eu vejo que por vezes há aí um pouco de falta de interesse da parte deles. É aí nessa parte que eu sei que eles têm capacidades e que podem fazer melhor e vejo um pouco de desmotivação em relação a isso, apesar de eu forçar e de lhe dar esse apoio positivo: “Tu consegues fazer melhor!”, mas vejo muitas vezes que eles – principalmente com o [PA4.2] não com a [PA4.1] que é uma menina que trabalha, que se interessa. Ele também trabalha e se interessa e gosta muito muito de desenhar, ele tem uma linha de traço lindíssima e nunca vi nenhum menino a desenhar tão bem, mas estamos sempre a valorizar e a dar-lhe os parabéns “Tu desenhaste bem!”, mas vejo que ele tinha capacidades para fazer melhor e que não faz.

Para DT1c, dos contextos social e familiar destaca-se a falta de apoio e incentivo. Refere que muitos destes jovens vivem com avós analfabetas que, mesmo que queiram, não os podem ajudar com as tarefas escolares. Sente que lhes falta alguém com quem dialogar, com quem partilhar seus feitos académicos e que compreenda o significado das situações que acontecem com eles na escola. Com isso se junta o facto de viverem num meio social desfavorecido como algumas das explicações para a sua falta de interesse pela escola e para a falta de vontade em ter sucesso. A entrevistada pensa que se estes alunos tivessem o apoio da família poderiam sentir-se mais estimulados:

DT1c- Não sei, não sei, sinceramente. Porque se calhar aquele apoio que lá têm em casa, por exemplo, a nível de trabalhos, por exemplo o trabalho de casa, se calhar muitas vezes não têm aquele apoio. Mesmo nos trabalhos que fazem na escola “Olha fiz isto na escola! Consegui fazer isto! já consigo! Já aprendi isto!”, se calhar se interessa ou ninguém lhe retribui essa atenção. Se calhar falta aí um pouco. A [PA4.1] que é uma menina que vive com a avó, a avó não sabe ler nem escrever, aí já é uma barreira, não é? Porque ela diz mesmo muitas vezes que às vezes pede ajuda às primas ou isso, mas aí já é uma barreira para ela que não tem esse apoio da avó. A avó também pronto, anda lá nas lídas da casa e muitas vezes também sai e pronto não lhe faz esse acompanhamento. Com o [PA4.2] passa-se a mesma situação: a avó trabalha, o avó já é uma pessoa de certa idade e também não lhe dá esse apoio e se calhar eles não se... a auto estima deles se calhar anda um pouco mais em baixo, não se sentem tão motivados como se calhar chegassem a casa “Olha fiz isto! Mostrei isto! Consegui isto! Tive esta nota!”. Se calhar ninguém lhe dá essa atenção, não é? Agora se calhar o [PA4.2], também já tem a mãe em casa e se calhar já se preocupa um pouco mais, não é? Não sei. Se vamos por aí não sei se será a resposta ideal. Isto, são suposições, não é? Do pouco que eu vi do trabalho com eles e dos conhecimentos que eu tenho em relação à família deles são suposições que eu estou a tirar, não é? Não sei se isso faz uma realidade mas penso que seja isso, que eles não sentem essa retribuição a nível familiar e se calhar se sentissem - é uma hipótese - já era um estímulo para eles.

DT1c afirma que os estes alunos têm carências afectivas e emocionais devido à sua situação familiar e precisam da atenção dos professores para que os oiçam e os ajudem na sua necessidade de se comunicar, pois acredita que, dadas as circunstâncias em que vivem em casa, não têm quem os oiçam. Por essa razão, reserva sempre um tempo para provocar o diálogo para satisfazer essa necessidade:

DT1c- Os miúdos também necessitam muito de conversar e de dialogar com os professores. Nesta turma sinto muito essa necessidade e há mesmo um espaço, principalmente à segunda-feira, que eu tenho que é sobre o fim-de-semana e tudo o que se passou, que eles sentem mesmo essa necessidade de comunicar. Mesmo quando há um diálogo, há um debate na assembleia de turma que nós propomos, surgem sempre outros assuntos e tenho que dar esse espaço de abertura para eles conversarem, que às vezes prolonga-se mais do que o que eu quero, mas tem que haver esse espaço de diálogo com eles e eles sentem mesmo essa necessidade. Porque se calhar também ou se calhar é uma ilação que eu estou a tirar, mas se calhar eles sentem em casa que não são ouvidos da melhor forma, não têm o tempo que gostavam que alguém os ouvisse, de transmitirem as vivências: “Olha, aconteceu isto na escola, surgiu isto!” Se calhar também não têm quem os ouça.

DT1c procura justificar as carências afectivas na forma como se estruturam os laços e relações familiares e sociais. No caso dos dois alunos de origem caboverdiana na sua sala, refere a mãe do menino que trabalha longe e não pode vir ver o filho com frequência, os avós do menino com idade

avançada e que não estão certamente capacitados para um acompanhamento da vida escolar do neto, a menina que foi retirada pais e que está a ser criada pela avó e que lida com o facto de não ter contactos frequentes com os pais. Para a entrevistada, não se pode concluir que os avós não transmitam os valores aos netos, não tem como afirmá-lo, mas julga que estes só poderão transmitir aqueles valores que receberam:

DT1c - Por detrás disso não sei. Se calhar as vivências familiares deles, porque gostam... Estou a falar (...) sobre os meninos caboverdianos (...), o [PA4.2] é um menino que convive com os avós, por vezes ia visitar a mãe mas agora parece que a mãe já regressou. Se calhar esse valor afectivo da mãe, essa relação mãe - filho não existia apesar da avó cuidar dele e gostar dele, mas a mãe é uma senhora que trabalha, o avó também já tem uma certa idade, se calhar também não tem aquele acompanhamento ideal que é desejado, o ideal que nós gostamos de ter, aquele afecto, aquela relação e a mãe não tem...

A [nome aluna] foi retirada dos pais muito pequenina e veio com a avó para cá e a avó é que a tem criado e tanto que com os pais ela não tem qualquer tipo de contacto. A [PA4.1] o único contacto que penso que tem é com a mãe (isto segundo as informações que eu tenho, as poucas informações que tenho), tem esses contactos esporádicos e está sempre é com os avós que são pessoas já de uma certa idade, não é?

Não quer dizer que eles não transmitam os valores, não quer dizer isso, pois podem transmitir, mas se calhar a formação que eles têm também se calhar não é o não ser ideal porque foi a que eles tiveram e se calhar os conhecimentos que ele, os valores são os que lhes transmitem a eles, não é? Se calhar segundo a sociedade que nós temos serão os ideais, não serão, estamos sempre a pôr em questão. São os que eles têm e são esses que lhes transmitem a eles.

As entrevistadas acham que os jovens de origem cultural luso-caboverdiana estão bem integrados no agrupamento. Para ST3c, porque a cultura branca é minoritária na escola EB2/3, as manifestações das culturas negras estão a ser assimiladas e praticadas pelas crianças lusas. Quanto à EB1, DT1c afirma que os seus alunos de origem caboverdiana já estudam na escola há 4 anos, motivo suficiente de adaptação e de integração, facilitado por estes meninos viverem na mesma localidade:

ST3c- (...) eu penso que eles estão muito bem integrados. Já houve muito essa cultura aqui na escola, de trazer para a escola as culturas e as vivências deles e penso que eles, mesmo os miúdos brancos, já dançam as danças africanas e até falam e percebem as linguagens deles. Portanto, eu penso que há uma muito boa integração aqui na escola e não se nota nada, até porque a cultura negra aqui, se calhar, até é maioritária se a gente for a ver bem.

DT1c - Esses dois meninos, são meninos que estão retidos no 4º. ano pela segunda vez e eles já se conhecem, já estão integrados, já estão nesta escola há 4 anos – há 4 não, há mais porque alguns já repetiram. Mas já estão adaptados, já estão integrados. Eu penso que eles foram também... Como se conhecem aqui também da zona, vivem perto uns dos outros, já criaram laços e têm facilidade em adaptar-se uns aos outros.

Sobre o insucesso escolar dos alunos luso-caboverdianos, ST3c pensa que existem vários factores que contribuem para tal e destaca, entre estes, a fraca capacidade de intervenção, motivação e encorajamento dos pais nos seus processos educativos, podendo ser motivadas pela fraca ou ausência de formação académica e pela falta de contacto família-escola. Por sua vez, DT1c refere que a escola tenta relacionar-se com as famílias, mas estas não comparecem aos eventos e às reuniões por falta de tempo devido à vida complicada que levam, falta de formação ou mesmo falta de interesse.

Reconhece que o factor analfabetismo nos familiares pode não ser encarado como uma justificação para o absentismo dos pais, pois não se pode generalizar, uma vez que há familiares analfabetos que estão presentes na escola:

ST3c- Pois isso não sei, nunca fiz assim essa análise. Mas aqui como a maior parte deles têm sucesso, independentemente da origem, nunca me debrucei muito sobre isso. Mas penso que há vários factores. Há o factor do acompanhamento dos pais, se calhar porque os pais muitos deles não têm formação académica e depois não conseguem transmitir e inculcar aos miúdos, mesmo que sejam pais interessados não podem transmitir grandes conhecimentos, nem acompanhar como deveriam. Depois a falta de acompanhamento aqui a nível da escola, muitos pais não vêm à escola.

DT1c - Tanto que os contactos que eu tenho, as reuniões que marco, as informações que têm ido para casa e o procurar que os pais, ou os encarregados de educação neste caso, venham à escola, eu faço isso mas eles nem sempre aparecem ou nem sempre ou não aparecem mesmo. Por exemplo, em relação ao [PA4.2] tive que enviar duas informações para a avó conseguir e eu a conhecer, que eu nunca tinha visto, para eu a conhecer, para vir cá para saber a situação a nível de aproveitamento do [PA4.2] como é que ele estava como é que não estava. Porque de resto também não se interessam e não se preocupam em vir. Por exemplo, quando foi da festa de Natal foi enviado um convite para os pais, para os pais participarem e também ninguém apareceu.

Há essa preocupação da escola também fazer com que os encarregados de educação, a família, a comunidade venham à escola também. Mas também há esse entrave, ou não se interessam ou o tempo também se calhar não é disponível. Em relação à avó do [PA4.2], ela disse que tem uma vida complicada, trabalha, nem sempre tem disponibilidade, mas por vezes nós quando nos interessamos também temos que arranjar aí um bocadinho. E se ele sentir essa atenção, que há essa preocupação, vêm à escola tentar saber como é eles estão, se calhar também é um estímulo e uma motivação também para eles.

Agora a nível das habilitações académicas de cada um se calhar também serão um entrave, não sei se serão se não. Porque eu também conheço pessoas que são analfabetas e também iam à escola tentar saber, até mesmo os próprios avós procurarem saber como é que eles estão, como é que vão, como é que se estão a comportar, se está a correr tudo bem.

DT1c diz não ter cuidados especiais com estes alunos, por estes estarem integrados, estarem adaptados, mas que certas e determinadas actividades podem ser planeadas e estruturadas envolvendo as culturas, particularmente a nível da formação cívica que podem surgir. Porém, ao longo da semana, o trabalho não está especialmente estruturado porque eles estão adaptados e integrados com os outros. Um destes alunos está a frequentar aulas de apoio devido às dificuldades que apresenta. Uma vez ou outra podem surgir problemas de comportamento, mas não vê dificuldades de aprendizagem associadas a essa condição:

DT1c - Não digo a nível especial porque eles estão integrados, eles estão adaptados. O [PA4.2] está a ter apoio educativo, está a ser acompanhado pela professora, está a ter esse apoio e a [PA4.1] é uma menina que está a acompanhar, que não está a ter dificuldades de maior. Às vezes pode surgir a nível de comportamento uma situação ou outra, mas a nível de acompanhamento, a nível da aprendizagem não estou a ver dificuldades. Por isso, às vezes, certas e determinadas actividades que eu possa planejar, estruturar a nível de culturas, a nível da formação cívica podem surgir e posso pensar nisso, mas ao longo da semana o trabalho não está especialmente estruturado para eles porque eles estão adaptados e integrados com os outros colegas, por isso não necessito de fazer isso.

Para ST3c, a falta de contacto com a escola é um problema geral e não exclusivo da

comunidade de alunos de descendência caboverdiana. Mas, no caso dos meninos que tenham chegado recentemente de Cabo Verde, o facto da língua materna não ser a portuguesa, dificulta a sua compreensão e pode ter influências no seu rendimento escolar e no desempenho destes:

ST3c- Eu estou a falar em nível geral, não só caboverdianos. Muitos pais não vêm à escola. Portanto, nas reuniões de pais há uma grande ausência de pais. Depois lá está, no caso destes miúdos que vêm ou que tenham chegado recentemente, o facto da língua materna deles não ser o português, portanto, isso dificulta a compreensão, não é? A língua estrangeira também pode ser um factor. E culturas diferentes, quer dizer, eles chegam aqui são integrados noutra cultura. Tudo isso, penso que, terá alguma influência depois no rendimento escolar e no desempenho deles.

Da perspectiva de ST3c, o facto da escola estar sedeada no bairro, com todos os problemas sociais de que se fala, pode ter repercussões no desempenho académico destas crianças, sendo influenciados pela cultura do bairro, pelo que é de opinião que estes jovens deveriam ser integrados em várias escolas para evitar a sua concentração e, entende-se, a reprodução da cultura do negativismo de bairro. Assim se estaria a combater a cultura do não fazer, da ausência dos pais, da falta às aulas, segundo a entrevistada:

ST3c- Eu acho que isso pode ser negativo para tudo na vida deles, não só para o desempenho. Se houvesse uma integração destes miúdos noutras escolas, em várias escolas, talvez isso não se notasse tanto. Mas aqui há um pouco a cultura do não fazer, a ausência de pais, lá está, e depois eu acho que o factor negativo conduz a outros factores negativos, não é? Há um pouco esta cultura de negativismo aqui no bairro: não vem, não faço, muitos deles faltam às aulas, não só os caboverdianos, ou de ascendência caboverdiana. Portanto, é um bocado a cultura do não fazer.

ST3c atribui o desenvolvimento da “cultura do não fazer”, o andar na escola nas condições que identifica como sendo promotoras de grande desmotivação. Refere que muitos alunos vivem da desmotivação reinante, um problema que afecta grande parte dos jovens do bairro e vêem na escola essa função e que a possibilidade de serem colocados numa escola em que os pais estivessem mais atentos e com maiores apoios por parte das estruturas centrais, em que houvessem apoios individuais, tudo isso poderia melhorar a motivação e com isso o desempenho académico destes jovens:

ST3c- Muitos deles vêem na escola de facto essas funções. Porque o exemplo que eles muitas vezes têm no vizinho do lado ou num amigo ou no outro, quando chegam aqui vêem que realmente os exemplos que têm à volta deles na área de residência, então se calhar será o exemplo a seguir. Não sei, eu estou a pensar... Se calhar se estivessem integrados numa escola em que os pais fossem mais atentos, em que houvesse uma maior atenção mesmo e maiores os apoios, porque eu não estou a dizer que o problema é da nossa escola, se calhar é mesmo um problema a nível central porque os doutores não são dados. Mas na escola vamos pôr ideal ou melhores em que lhe fosse dada mais atenção, lhe fosse dado mais apoios, houvesse apoios individualizados, se calhar a motivação seria maior, não é? E o gosto de vir para a escola também seria maior e quanto mais conhecimento, mais motivação se tem, melhor se aprende, penso eu que é um factor importante.

A entrevistada não vê a origem cultural como factor condicionante para a progressão destes

alunos. Aponta como condicionantes a falta de acompanhamento em casa, o factor económico, porque muitos dos miúdos deixam de estudar para começarem a trabalhar, para terem de ficar em casa a cuidar dos irmãos mais novos, terem de ficar a tomar conta da casa, não terem mãe e pai presentes, viverem praticamente por conta própria:

ST3c- Eu vejo por estas como vejo por outras, quer dizer, eu acho que a origem não é um factor condicionante para a progressão. Lá está o acompanhamento em casa às vezes é determinante; o factor económico às vezes é determinante porque muitos dos miúdos deixam de estudar porque vão trabalhar, porque têm que ficar com os irmãos mais novos, porque têm que tomar conta da casa. Muitos deles não têm pai, não têm mãe presente aqui. Portanto, tudo isso... essas situações socioeconómicas muito, muito, muito complicadas. Temos aqui miúdos a viverem praticamente por conta própria. Não só caboverdiano. Muitas vezes condiciona o prosseguimento dos estudos. Mas não me parece que tenha nada que ver com a sua origem caboverdiana, a não ser que os pais em casa lhes digam: “Não já chega! Vamos deixar de estudar, agora está na altura de ir trabalhar!” (...) Meio socioeconómico e a vida que eles têm difícil também.

Para a entrevistada, melhorar a vida dos pais pode significar melhorar a vida dos filhos. Melhorar dos pontos de vista económico e cultural, dotando-os de competências para fazer o acompanhamento em casa, melhorar para evitar a ausência de pais em casa devido a necessidades económicas. ST3c pensa que o meio familiar influencia no gosto pela escola e na vontade de estudar. Diz que muitos pais chegam à escola e não sabem em que anos os filhos andam, nem em que turma os filhos estão:

ST3c- Lá está, se os pais estiverem mais informados, se os pais se interessarem mais pela escola, se os pais tiverem um nível cultural... melhor nível cultural, eu penso que sim que pode melhorar. Se forem mais interessados, se forem mais capacitados para os ajudarem em casa. Porque a ausência de pais em casa, a ausência de alguém que pergunte se há trabalho de casa, queres ajuda, tudo isso acho que influencia, não é? O meio familiar influencia no gosto pela escola e na vontade de fazer, porque o aluno que sabe que não vai conseguir à partida não tem vontade de conseguir fazer mais, não é? Penso que isso é muito importante. Muitos pais chegam aqui à escola e não sabem em que anos os filhos andam, nem que turma os filhos estão e é os que vêm. Isto pode parecer uma anedota mas não é. Muitos não sabem em que ano é que os filhos andam. Isso está também relacionado com a garantia de bens vitais.

Segundo ST3c, as atitudes dos pais variam e muitas mães caboverdianas tentam impor regras aos filhos. Também teve pais que atribuem culpas aos professores e à escola por os filhos não fazerem melhor. A responsabilidade pelo insucesso deve ser partilhado entre pais, professores e escola, na opinião da entrevistada. A opinião que tem sobre os pais caboverdianos é a de que são humildes e vêem a escola como uma mais valia para os filhos e tentem fazer com que eles prossigam os estudos. Não conseguem transmitir-lhes essa determinação. Falta-lhes informação para agirem de forma diferente:

ST3c- Eu penso que há de tudo. Já tive uma direcção de turma que tinha alguns miúdos caboverdianos e tive mães extremamente rígidas com os filhos e “Tu tens que estudar!” e a querem impor realmente regras, educação,

incutirem isso aos miúdos e já tive outras em que a culpa é dos professores e culpam os professores e a escola porque não fazem melhor. Eu penso que há de tudo. Mas normalmente a ideia que eu tenho de um miúdo ou de pais de origem africana, quer caboverdiana quer outras culturas, penso que normalmente a ideia é que eles são pais normalmente humildes, que vêm a escola como uma mais valia para os filhos e que tentam que eles realmente prossigam. Normalmente esta é a ideia que eu tenho. (...) Talvez essa filosofia seja a deles, mas eles depois não conseguem também transmitir, ensinar-lhes coisas e criar-lhes o gosto porque eles dizem: "Faz assim!", mas se calhar falta aquela parte do estarem sentados ao pé deles, de terem cadernos, de saberem o que é que têm e o que é que não têm. É falta de informação, penso eu.

A entrevistada não valoriza a formação de professores como meio de desenvolvimento de comportamentos mais adequados à educação multicultural que, para si, não tem a ver com grandes ensinamentos exteriores, mas sim com o bom senso, a formação e a sensibilidade pessoais quer seja professor ou aluno, pois um professor, por muito que tente disfarçar, se não reunir essas qualidades acaba por passar isso para os alunos:

ST3c- Se eu pensar em didácticas, as didácticas nunca nos falaram no curso, a não ser o desenvolvimento da criança, coisas mais gerais, portanto, não entramos muito por aí. Isso penso eu que tem que ver sim com o bom senso de cada pessoa, com a formação, com a sensibilidade, não tem que ver com se calhar com grandes ensinamentos exteriores, se calhar a escola até pode ensinar isso, mas se a pessoa como a gente costuma dizer tiver um mal de fundo isso vai estar lá sempre, quer seja professor quer seja aluno, seja o que for. E um professor por muito que tente disfarçar, se tiver esse mal de fundo acaba sempre por sobressair e por transmitir isso aos alunos.

Nas palavras de ST3c, na escola existem diversidades cultural e pessoal. Associada à resposta anterior, é visível uma acentuada valorização do indivíduo em si mesmo. Diz que na escola existem meninos de várias origens culturais, podendo esta diversidade estar concentrada numa turma, pelo que ela é uma realidade inabalável:

ST3c- Não é especialmente neste meio e nem penso que haja uma grande diversidade cultural, há uma grande diversidade pessoal, de personalidades, porque temos tantos miúdos agora brasileiros, temos brasileiros, temos timorenses, temos caboverdianos, temos angolanos, guineenses, quer dizer temos tantos miúdos de origens diferentes, não é? Que agora já temos de tudo um pouco. Portanto, numa turma podemos reunir esta diversidade toda. Portanto, penso que não será tanto...a diversidade cultural existe de facto, mas também existe diversidade enquanto indivíduo.

Nas palavras de DT1c, entre os professores da EB1 costuma-se debater a diversidade, embora considere que não têm meios suficientes resolver determinados problemas que requeiram, por exemplo, o apoio de psicólogos, de outras instituições:

Pois porque esta escola vive mesmo muito essa diversidade cultural. Há turmas em que não existe tanto, mas por exemplo na minha turma e em outras existe bastante e surgem sempre situações e nós estamos sempre a debater, porque por vezes sentimos que não temos meios suficientes para chegar e para resolver certos e determinados problemas - lá está, o apoio a nível de psicólogos, a nível de outras instituições. Nós tentamos chegar e tentamos dar luz mas às vezes não é o suficiente.

Sobre se a formação de professores deve proporcionar aos professores competências para actuarem em contextos multiculturais e se essa prática existe, a entrevistada refere que não lhe parece que este tema faça parte dos conteúdos da formação de professores. Diz que no seu caso actua por experiência. Pensa que a formação de professores devia dar mais atenção a situações práticas, situações reais sobre a realidade das escolas e constituir-se num espaço de discussão dos problemas existentes na sua generalidade e que afectam diferentes zonas do país:

ST3c- Não me parece que haja muito esse tema... que esse tema seja muito concretamente dado a nível de formação. Sinceramente. Se calhar fazia falta (...). Comigo foi mesmo com a experiência, mas como é que o professor... Se calhar essa pergunta era uma boa pergunta para fazer a sociólogos e a psicólogos, não é? Que estão mais vocacionados para essas temáticas. Mas penso que se calhar dando exemplos muito concretos, partindo de situações reais, análise de situações, porque não assistir a aulas. Quer dizer, penso que é a vivência (...). Por exemplo, a psicologia gostei imenso, gosto muito de psicologia, mas acho que é tudo muito teórico, devia ser mais prática. O que é que aconteceu naquela escola? Viste nas notícias que a gente ouviu muitas vezes na rádio que há escolas são muito problemáticas? Não estou a dizer que seja pela diversidade cultural mas se calhar pela diversidade mais económica, não é? Pelos problemas económicos que existem em certos bairros. Penso que dar exemplos concretos, mais prática, um pouco a experiência porque se calhar há zonas do país onde este problema não se põe de todo.

DT1c - Acha que as formações inicial e contínua de professores não habilita os professores para actuarem em contextos de diversidade cultural e que a aprendizagem que tem feito nesse domínio resulta da experiência profissional e da partilha de conhecimentos com colegas. Refere que encontrou a diversidade nas escolas por onde passou com a orientadora de estágio, mas que não se deu qualquer atenção à temática. Além disso, é de opinião de que a formação contínua também não tem atribuído qualquer importância à multiculturalidade:

DT1c - Eu vou falar em relação à minha formação que eu tive na Universidade de (...), apesar de já ter sido novamente reestruturada depois de eu ter terminado porque eu tirei só o bacharelato. Mas não, não, a formação inicial que eu tive não vai de encontro, nada disso, não. As evidências que eu tenho e a prática que tenho e a experiência profissional com outras colegas e por onde tenho passado é que me leva mesmo a conseguir e a ganhar conhecimentos para isso, porque de resto a formação na Universidade (...) Hoje em dia não sei se será assim porque eu sei que o curso foi reestruturado e houve algumas mudanças. Mas a que eu tive não. Apesar da minha orientadora de estágio (...) na cidade de ... nós passamos por várias escolas onde se notasse alguma diversidade ao nível de culturas, não muito, mas mais ao nível socio-económico. Lá é mais a nível socio-económico. Lá não se sente esta diversidade a nível de culturas. Na formação contínua, se tem sido feito tem sido pouca. Se tem sido feita tem sido pouca. Não é a ideal, (...) Eu penso que a nível da multiculturalidade... acho que é um aspecto que apesar de ser focado, de ser importante não tem sido explorado convenientemente, não tem sido explorado (...) não é o ideal. A nível da formação contínua também ainda não o é.

DT1c pensa que a formação de professores deve ser orientada de modo a que os professores possam desenvolver competências em educação multicultural e que isso requer dos formadores preparação e atenção a essa questão, devendo-se basear-se em situações reais e práticas. Afirma que a formação é dada por teóricos, que na maior parte das vezes, desconhecem o quotidiano das escolas,

constituindo um problema para os professores formandos que lidam com estas situações no seu dia-a-dia:

DT1c - Haver mais formação contínua, haver mais acções de formação que sejam direccionadas mesmo para este tema, para este foco. Nós termos formação com pessoas que estejam dentro... Porque muitas vezes nós temos formação com pessoas que estão dentro dos temas dos assuntos, mas que muitas vezes não conhecem a realidade das escolas, principalmente daquela que estamos a falar, do 1.º ciclo. Muitas vezes são pessoas que vão falar sobre o assunto, que debatem os temas mas muitas vezes não conhecem a realidade dos problemas que se passam realmente nas escolas e que no dia-a-dia estão sempre a surgir, não é? E se calhar a formação contínua que é dada por essas pessoas especializadas e que têm conhecimentos mas que muitas vezes não, lá está, têm o conhecimento real do que se passa no dia-a-dia, no quotidiano das escolas e os problemas que surgem e que os professores têm que lidar com eles, não é?

DT1c propõe que a formação de professores para a educação multicultural seja realizada por professores que conheçam a realidade multicultural da sociedade portuguesa, para que possam estabelecer um relacionamento com as realidades culturais das escolas. Sente que faltam bases aos professores para lidar com as situações do quotidiano escolar. Reforça a importância da cooperação entre os professores como meio de melhorar o desempenho profissional pessoal e colectivo:

DT1c- Que haja mais formação. Que haja formação com pessoas que tenham conhecimentos da realidade e que possa haver essa relação entre os conhecimentos que eles possuem em relação às culturas, mas que também haja um relacionamento com a realidade, que haja essa ligação, porque acho que há aí uma barra a dividir isso, entre o conhecimento geral e a realidade que se passa no dia-a-dia. E é no dia-a-dia que nós sentimos essas dificuldades, esse... se calhar, por exemplo, a nível da psicologia, a nível por exemplo da cultura caboverdiana, nós termos esses conhecimentos porque nós trabalhamos diariamente com esses meninos e por exemplo, agora estou-me a lembrar de uma característica que disse quando estava a falar do [PA4.2] do masculino, do homem caboverdiano ser tímido. Se calhar se nós tivéssemos já esse background, esses conhecimentos para trás, já nos ajudava a trabalhar com eles. E é essa falta de conhecimentos que nós sentimos, essas bases para nos ajudarem a resolverem os problemas e se calhar a direccionar melhor as nossas actividades com eles, melhor ainda. Acho que nós procuramos dar o nosso melhor segundo os conhecimentos que temos.

Falo por mim, não é? Da formação que tenho, da experiência profissional que tenho, porque também é a primeira vez que eu estou a trabalhar com meninos de culturas, de etnias diferentes. Porque na zona onde eu vivo em Évora não se sente... pode surgir um caso ou outro, mas principalmente tenho até hoje em dia trabalhado com meninos lusos, é a primeira vez que eu estou a tomar contacto assim com uma turma tão heterogénea a nível de culturas. Eu também tenho tentado procurado adaptar o meu trabalho a eles, falar com os colegas que se calhar que estão aqui há mais tempo na escola que também estão se calhar mais habituadas a trabalhar com esses meninos e procurar trocar informações, essa troca de informações e de experiências e também de saber e tentar adaptar o meu trabalho a eles para eles terem um melhor sucesso educativo, um melhor aproveitamento e pronto, é o tentar fazer o meu melhor e dar o meu melhor tanto para com eles e eles também para mim, não é? Que eles também têm que procurar trabalhar da melhor forma e criarmos um bom ambiente de trabalho na sala de aula.

Sobre o relacionamento entre as crianças luso-caboverdianos com outras crianças, ST3c refere não notar nenhuma diferença àquele que outros meninos estabelecem entre si, talvez porque existem muitos meninos de origem africana. Para DT1c, em geral, estes meninos por vezes são pouco tolerantes e o trabalho que é feito, através do projecto curricular de turma e das reuniões da turma, tem vindo a contemplar o problema, que também afecta as crianças lusas. Na sua opinião, este

problema poderá estar relacionado com o meio social em que se encontram inseridos, provavelmente pelo tipo de comunicação interpessoal que experimentam nas suas vivências comunitárias:

ST3c- Eu penso que já disse que é a relação que com os outros miúdos se estabelece. Eu penso que não penso que haja diferenças. Eu não me consigo aperceber quem é caboverdiano e quem não o é. Como há tantos miúdos africanos... Ou que a origem deles fosse a caboverdiana, só que neste caso temos muitos timorenses, temos muitos angolanos, temos várias origens.

DT1c - Por vezes são é pouco tolerantes uns com os outros. E isso tem sido uma das coisas que o projecto curricular de turma tem tentado fundamentar essa situação, mesmo criando a assembleia de turma e esses espaços de diálogos, de debates, para eles tentarem serem mais tolerantes, mais compreensivos uns com os outros, porque eles são intolerantes uns com os outros. (...) não, estou só a pôr em relação aos caboverdianos. Acho que é mesmo uns com os outros, mesmo os lusos uns com os outros. Eles são pouco tolerantes uns com os outros, pouco compreensivos, são crianças que se exaltam muito facilmente. [os alunos de ascendência caboverdiana] por vezes bastava chamá-los à atenção de determinadas coisas casuais que surgiam no trabalho e chamá-los a atenção para isso e eles automaticamente ou falavam-nos alto, começavam a ficar nervosos e era uma reacção logo assim muito, como é que eu hei-de dizer, não era normal, porque normalmente quando se chama a atenção eles ficam... não é motivo para ficarem exaltados e comecem logo a gesticular e a falarem muito alto. Porque se calhar no meio onde eles vivem e onde estão inseridos também se calhar é assim a forma como falam com eles ou se calhar também é a forma das pessoas comunicarem umas com as outras, se calhar também é a mesma forma deles comunicarem em casa, se calhar é num tom mais, se calhar um pouco mais não é exaltado mas se calhar é a forma como eles comunicam.

Na opinião de DT1c, a relação que estes alunos estabelecem com os seus professores é boa apesar de, por vezes, surgirem problemas de comportamento. Mas a situação não é exclusiva dos alunos de descendência caboverdiana, conforme afirma:

Penso que é uma boa relação, apesar de por vezes surgirem problemas a nível de comportamento, ou situações que não respeitam as regras da escola (...) é em geral, não é só com eles, com os outros também quando surgem problemas sejam eles lusos ou de outras etnias são resolvidos e a relação é boa. Não há assim problemas e conflitos de maior.

A entrevistada sente que eles desenvolvem uma relação afectiva com os professores, para além da relação de respeito e da relação institucional. Nos casos dos alunos luso-caboverdianos, ele é mais tímido que ela, mas ambos baixam a cabeça quando são chamados à atenção. Trata-se de uma situação que tem tentado modificar:

Talvez mais em relação a estes dois alunos mais pela [nome da aluna] é uma menina que se calhar aproxima-se mais das pessoas a nível de afecto (...) [PA4.2] é mais frio. Mesmo comigo não é muito afectivo. Por exemplo, às vezes tento aproximar-me dele e ele fecha-se muito, reserva-se muito, fecha-se muito. Por exemplo, quando falo com ele agora já ele olha para mim, normalmente ele não olha para mim, baixa a cabeça e olha para baixo. Agora já por vezes eu chamo-o a atenção quando estou a falar com ele para ele olhar-me nos olhos e ele, pronto (...) pouco a pouco (...) A timidez também, de certa forma. Mas agora, pouco a pouco, já vai olhando já vamos conversando os dois. Mas no início ele baixava a cara e nem olhava para mim e a [PA4.1] também. A [PA4.1] por vezes também quando surgem essas situações de a chamar a atenção baixa a cabeça e não olha para mim. Agora, a pouco e pouco, já tenho conseguido que eles olhem nos olhos e falamos.

A continuidade do estudo por esses jovens, segundo DT1c está condicionada ao tipo de incentivo que tiverem no interior da família ou na convivência com os grupos pares que, por sinal, têm constituído factores de bloqueio à sua escolarização:

DT1c - Muitos não chegam ao 9º. ano..., acabam por abandonar. Lá está a falta de interesse de eles prosseguirem os estudos, os tais factores: a falta de atenção, haver esse estímulo em casa, apesar da escola promover isso, de nós preocuparmo-nos em estar sempre a dizer..., por exemplo, muitos dizem: "Ah, já não vou, vou tirar um curso qualquer e vou ser isto ou vou ser aquilo! Ai, já não vou continuar a estudar, se calhar vou é trabalhar!" Mas muitas vezes dizemos: "mas vocês precisam da vossa escolaridade, se calhar, para terem uma profissão. Não é uma profissão que vocês gostem, onde se sintam bem, de acordo com os vossos interesses profissionais, mas também para além disso procurarem ter uma vida melhor!" É isso, porque eu acho que eles estão adaptados àquele meio de tal forma que o meio deles... já estão adaptados ao meio que não pensam em melhorar. Cortam-lhe as perspectivas porque também se calhar o grupo onde eles estão inseridos de amigos no meio onde eles estão, também se calhar leva um pouco a isso.

DT1c vê a integração destes jovens na vida activa, no futuro, igualmente condicionada pelas suas vivências comunitárias que aponta como nefastas, pois procuram seguir práticas desenvolvidas por outros jovens, como por exemplo não se preparar para os testes. Refere o comportamento de faltar às aulas como uma prática generalizada entre os alunos:

DT1c - No futuro? Lá está isto também está um pouco relacionado agora com aquilo que acabei de dizer, com o meio onde eles estão inseridos, do grupo deles, não estou a dizer as companhias, mas o grupo de amigos. Se calhar também leva um pouco... Porque eu muitas vezes de outro menino que é da [nome do bairro] mas que é luso, o grupo onde ele está inserido "Ai não sei quê e não estudou para o teste professora! Foi fazer o teste e nem estudou!" E eu disse: "Mas tu achas que ele está a fazer bem?" "Ah, nem se preocupou em fazer isto, em fazer aquilo e preocupar-se em ter interesse pela escola! Ah ele faltou, ele não vai às aulas, não quer saber!" E eu digo: "Mas tu achas que isso está correcto?" Ele diz que não, mas será que ele depois vai fazer também como eu lhe estou a dizer que não deve faltar? Lá está, com o grupo de amigos "Olha vamos aqui! Porque é que não vens? Então vais faltar às aulas?" "Ah, é uma aula!" Não me estou a referir a eles só mas ao todo, à maioria porque hoje em dia nota-se muito.

A integração destes jovens na sociedade e o seu progresso educativo, nas palavras da entrevistada, depende de si próprios, da sua força de vontade e determinação em vencer. Segundo a mesma, a escola dá-lhes pistas, são acompanhados por uma psicóloga e de uma socióloga, sabem quais são os caminhos e necessitam de suporte em casa para trilhá-lo. Atribui como dificuldade a condição socioeconómica e não particularidades culturais dos alunos:

ST3c- Eu penso que isso terá muito que ver com as forças que eles têm, com as capacidades que eles têm e com a força que têm para prosseguir ou não os estudos, porque se calhar lá estão um bocado por conta própria. A escola de facto o 9º. ano dá pistas, dá caminhos e eles têm acompanhamento pela psicóloga, temos uma socióloga também e eles sabem os caminhos que podem seguir, eles sabem quais são os caminhos, às vezes não podem é em casa ter o suporte que seja necessário que lhes permita seguir esses caminhos. Portanto, as dificuldades que eles têm são as dificuldades que as outras crianças neste meio socioeconómico têm.

ST3c reforça a ideia do problema socioeconómico dos pais como uma dificuldade acrescida.

Afirma tratar-se de pessoas que para cá vieram à procura de uma vida melhor e que lutam para manter os filhos em situações em que, muitas vezes, a criança depende e vive com um dos progenitores. É sua convicção que o ideal seria melhorar a situação dos pais dos pontos de vista legal e socioprofissional e económico, pois assim se contribuiria para a melhoria da resposta educativa destes jovens. Manifesta-se contra a estratégia de alojamento concentrado destas grupos sociais desfavorecidos, pois acredita que isso constitui um factor negativo à sua integração e à melhoria das condições em que vivem:

ST3c- Se calhar têm algumas dificuldades acrescidas, os pais vieram para cá para procurar uma vida melhor, têm dificuldades económicas, lutam muito para dar aos filhos, muitos deles nem estão cá, como eu estava a dizer às vezes o pai ou a mãe estão em Cabo verde, muitas vezes não... às vezes não têm pai, não têm mãe. Portanto, as dificuldades são sempre acrescidas.

Melhorar as condições de integração, alterava, certamente. Porque se essas condições lhes fossem disponibilizadas e se essas leis estão na teoria muito bem estruturadas e estão correctas mas que na prática depois não resultam. Lá está, isso seria o ideal. E falando aqui deste meio em particular da [nome de bairro], as coisas aí tinham que mudar muito, muito mesmo, muito mesmo e se calhar se eles não estivessem tão agrupados e a viver se calhar tão próximos, eles se calhar podiam ser mais afastados e se calhar as coisas resultavam de outra forma. Condições de vida melhor sim... empregos melhores. Tudo. A nível social e económico eu penso que sim que era o ideal.

A entrevistada aponta algumas das razões que retardam o desenvolvimento dos alunos de origem caboverdiana, nomeadamente dificuldades com a língua portuguesa, poucas horas de apoio, faltar às aulas para ficar a tomar conta dos irmãos e para executar tarefas domésticas na ausência dos pais:

ST3c- No seu todo. Pronto, como as dificuldades que eu diagnostico ou que eu acho mais evidentes serão as dificuldades da língua materna, dificuldades culturais também, de mudanças, penso que aqui há casos específicos onde terá que haver um apoio individual e esse apoio não existe, há muito poucas horas para isso, não é? Há poucas horas. Portanto, se calhar dar uma atenção mais especial a essas crianças que vêm de culturas diferentes, apoios individualizados, depois se calhar outras coisas que não são as escolas que têm que dar: condições socio-económicas, tudo uma série de coisas... As crianças não terem de ficar em casa para tomar conta dos irmãos, levar os irmãos ao infantário, para fazer a comida... Portanto, todas estas coisas que parecem que não têm que ver com a escola mas têm. Têm porque inclusivamente já há muitos alunos a faltarem à escola para tomarem conta dos irmãos e os pais vêm à escola dizer: "O que é que a professora quer que eu faça? Ele tem que tomar conta da irmã. A irmã não vai ficar sozinha em casa com um ano, dois anos." E às vezes ficam com um bando de garotos que vivem em casa. Portanto, tudo isto acaba por influenciar o desenvolvimento.

DT1c valoriza a participação da igreja, na socialização dos seus dois alunos de ascendência caboverdiana, na transmissão de valores que, de certa forma, acontece em substituição do papel da família, pelas dificuldades em fazer esse acompanhamento das crianças:

DT1c- Só um à parte. Tanto um como outro frequentam a catequese. O [PA4.2] e a [PA4.1] vão à igreja. O [nome aluno] não costuma ir muito à missa, mas a [nome aluna] vai sempre à missa nem sempre com a avó mas só com primos. À missa ela vai sempre. Falei isso à parte, é tanto um como outro vão à catequese, têm catequese e gostam de ir - estou-me sempre a lembrar - porque é uma das coisas que eles dizem que preferem tanto por escrito como oralmente eles referem sempre que ao sábado vão sempre à catequese. E se calhar aí esses valores também

são transmitidos. (...) Também já há essa preocupação da família de eles terem esse acompanhamento. Se calhar eles não o poderem dar, mas se calhar que outras pessoas também o possam dar a eles, não é? Já é uma preocupação que eles têm.

Sobre a relação escola-comunidade, DT1c fala sobre projectos envolvendo acções em direcção à comunidade, em que a escola aproveita momentos como o dia o fumador e festividades natalícias para promover a educação para a formação pessoal e social, de integração cultural e em atenção ao idoso, visando melhorar o desempenho dos jovens na escola e alterar hábitos na comunidade:

DT1c- Há um projecto na [nome do bairro]. Está aqui um projecto integrado com as escolas e as escolas trabalham com esse projecto e por vezes surgem actividades em comum. Mas há sempre a preocupação e criou-se se calhar esse projecto já para haver se calhar essa relação entre a escola e comunidade e procurar também que a escola vá à comunidade. Por exemplo, estou-me a lembrar que houve uma actividade do “Dia do não fumador” em que eles fizeram pequenas mensagens e foram à comunidade entregar essas mensagens (...) para tentar alertar, tentar chamar a atenção para as pessoas mudarem um pouco as suas atitudes seja em relação ao tabaco como se calhar outro tipo de situações, não é? E então se calhar já há um pouco essa preocupação da escola também tentar intervir na comunidade e tentar mudar os hábitos que aí existam.

Recordo-me perfeitamente da última festa de Natal que nós tivemos uma parte em que os meninos foram dançar rap e coisas das culturas deles que eles gostaram de demonstrar foram integradas na peça de Natal. Preocupamo-nos e preocupamo-nos em que isso acontecesse nisto e noutras pequenas questões que possam surgir procuramos sempre que a cultura deles seja também integrada, não só a lusa da maioria mas também que a deles seja integrada nesses projectos para eles sentirem que também são deles e que podem dar os conhecimentos e a cultura deles às outras pessoas e demonstrar isso e eles adoraram. Também foi um projecto com idosos. Pronto, é esse tipo de coisas que eu acho que a escola tem que ter. As actividades que sejam projectadas e que sejam estruturadas que vão de encontro também não só à cultura lusa da maioria, mas também às outras. Como disse à pouco, para que eles sintam que a escola é deles, que os conhecimentos que eles têm do que é deles possam transmitir também aos outros.

1.4. Representações de profissionais do Gabinete de Apoio Educativo (GAP)

Por meio de uma entrevista de grupo, apurámos as opiniões da Assistente social (GAP1) e da Psicóloga (GAP2), duas técnicas cujas funções conferem representatividade aos seus depoimentos no âmbito dos entendimentos dos profissionais do Gabinete de Apoio Pedagógico do Agrupamento, sobre ambientes educativos, psicológicos e sociológicos que marcam as vivências dos luso-caboverdianos na escola, na família e na comunidade.

Para a assistente social (GAP1), tanto os pais como os alunos do agrupamento não têm expectativas em relação à escola, não vêm nela a possibilidade de uma vida melhor. Os pais não incutem nos filhos a importância da escola, talvez nem percebiam ou se percebem não conseguem transmitir isso aos filhos, que também não vêm em como a escola lhes pode beneficiar, justificando-se deste modo o seu desinteresse:

GAP1- *É importante porque eu acho que as expectativas que eles têm relativamente à escola, mesmo os pais, eles não têm expectativa nenhuma. (...) Para os pais não é muito importante a escola, não é? E portanto eles também não incutem nos filhos essa importância. Por isso eles andam aqui e não lhes interessa nada. Os pais caboverdianos não reagem nada diferente dos outros, nem dos ciganos. Reagem todos da mesma maneira. É uma fraca valorização escolar que é geral em todos, não percebem a importância da escola em termos futuros ou se percebem não conseguem transmitir isso aos filhos, que por sua vez também vêm... aquilo que a escola lhes pode beneficiar vêm isso como uma coisa muito distante, como uma coisa que não lhes vai beneficiar em nada. Há alunos que também dizem assim: "Para que é que eu quero o 9.º ano se eu conheço não sei quantos que têm o 9.º ano e estão desempregados ou que recebem o ordenado mínimo?"*

GAP1 interpreta o comportamento dos pais caboverdianos como o resultado da falta de recursos que lhes permitam explicar aos filhos a real importância da escola. Além disso, estes pais não conseguem planejar o futuro com os filhos ou mesmo mostrar-lhes as implicações da escolarização no seu futuro e acredita que em casa não se aborde muito esta questão. Segundo a psicóloga (GAP2), os pais caboverdianos não fazem nem se importam com o acompanhamento da escolarização dos filhos:

GAP1- *Eu percebo, quando falo com os pais acerca disto, é que eles me dizem assim: "Mas eu digo-lhes que a escola é importante." Mas a única mensagem que eles são capazes de transmitir aos filhos é isso, a escola é importante, não conseguem dizer porque é que é importante. Porque não conseguem planejar o futuro com os filhos, nem as implicações que a falta de escolarização pode ter nas vidas futuras deles. Eu acho que isso é muito pouco falado em casa.*

GAP2- *E nem é acompanhado. A escolaridade deles não é acompanhada convenientemente. Eles não se importam também, não é?*

Segundo GAP1, muitos destes pais permitem que os filhos faltem às aulas por motivos pouco relevantes, como seja deixar-se dormir, ficar a brincar no pátio, ver televisão até tarde. Pensa que os pais não se importam que os filhos faltem às aulas e que estes não vão à escola mesmo sabendo o elevado número de faltas que dão:

GAP1- *Sim. Há muitos pais que por exemplo permitem que o filho falte por exemplo "Ah, mas ele só faltou esse dia ao primeiro tempo, depois à parte da mãe deixou-se dormir ou ficou a ver televisão ou ficou a brincar no pátio." E os pais muitas vezes têm conhecimento que os filhos faltam às aulas. Portanto, esta fraca valorização escolar é visível nisto: os pais sabem muitas vezes que eles faltam e não se importam. Reagem normalmente, eles sabem que os filhos faltam (...). Não, não vêm. Não, não vêm. E há pais que dizem assim: "Eu sei que ele faltou." Sim, eu se vir... Por exemplo, eu sei que ele faltou... Há alunos aqui e por exemplo em cinco dias de aulas, de segunda à sexta, vêm um dia e os pais sabem que eles só vêm um dia ou os pais sabem que ele falta, por exemplo, sempre que tem aulas de manhã apesar de ele se da tarde. Não há... Isso não é importante para os pais.*

Em termos de expectativas familiares perante a escolarização, nas palavras de GAP1, os pais não revelam qualquer entusiasmo na escolarização dos filhos, mesmo quando transitam de ano, num comportamento de completa indolência. Para GAP2, estes pais as preocupações são mais de natureza material:

GAP1- *Os pais, nem sequer muitos deles, nem pensam em termos do 9º ano. Nem sequer em termos de objectivo. O nosso objectivo aqui muitas vezes quando falamos com as famílias é: "O objectivo deste ano é ele passar de ano." Mas é o nosso, o dos pais não. Portanto, quando eles transitam por exemplo para o 5º ano ou para o 6º ano, os pais em casa nem sequer valorizam a importância dele passar, transitar de ano, isso não é o objectivo de qualquer ano lectivo, é o deixar andar.*

GAP2- *As preocupações deles são mais materiais.*

Sobre o que se esconde atrás da desmotivação de pais e filhos, GAP1, acredita, em relação aos pais, que seja a pouca escolarização a impedi-los de ver a escola como uma mais valia para os seus filhos. Aponta, ainda, o facto destes pais estarem muito tempo fora de casa (das 6 da manhã às 9 da noite), o que também impede que façam um acompanhamento dos filhos. Sobre as razões dos filhos diz nada saber, mas refere o problema destes serem muito socializados na rua em consequência da ausência dos pais:

GAP1- *Em relação aos pais, eu acho que eles próprios como também são pouco escolarizados isso também não faz com que eles incentivem os filhos ou que sejam procuradores da escola como uma mais valia. Em relação aos miúdos não sei. Estes meninos são muito socializados na rua, muitos deles para ver o que passa. Passam muito tempo na rua para ver o que passa. Os pais ou não trabalham... Mas não é por falta também de acompanhamento. Às vezes pode-se dizer: "Ai o pai passa muito tempo fora de casa". No caso do [menino de ascendência caboverdiana] isso é verdade, ele passa muito tempo mesmo sozinho, não é? Desde as seis da manhã, o pai sai de casa às seis da manhã e entra em casa às nove da noite, passa muito tempo sozinho.*

GAP1 afirma que muitos dos pais estão desempregados e nestes casos não se justifica o abandono dos filhos e a sua permanência por muitas horas na rua ou no espaço escolar sem assistir às aulas:

GAP1- *Muitos pais estão desempregados e estão em casa, ambos os pais. Portanto, mesmo aí os filhos são muito abandonados. Há muitos pais, muitos mesmo, que estão em casa, um pai e uma mãe. Em que estão em casa e os filhos continuam a permanecer muitas horas na rua ou se vêm à escola não vêm às aulas.*

Sobre se esse comportamento dos alunos poderá ser uma consequência do bairro ou da forma em como este bairro foi formado, ou, ainda, se tem a ver com a formação das pessoas que aí vivem, GAP2 acredita que as pessoas influenciam umas às outras e estes jovens têm maus exemplos que podem interferir na forma como encaram a sua escolarização. Além disso, percebe que existe um certo fatalismo em relação ao seu futuro, pois podem não ter escolaridade e encontrar trabalho como podem tê-la e serem desempregados:

GAP2- *Não sei. Eu acho que há pessoas que sofrem um bocado a influência dos outros, não é? E se eles vêm ali como a [nome de uma professora] há bocadinho dizia, se eles vêm ou outro tem ou o outro consegue daquela forma, eu também vou conseguir da mesma forma sem dar a importância à escola e à escolaridade, não é? Só que eles normalmente não têm escolaridade e trabalham na mesma ou têm-na e estão desempregados na mesma. Portanto, e depois vivem do rendimento mínimo que é aquilo que a gente vê muita gente a acontecer aqui, não é? E portanto, os filhos também não vêem que a escolaridade lhes possam mudar de alguma forma.*

Para GAP1, os alunos deste bairro são jovens solitários, pois mesmo que os pais estejam em casa não têm a sua atenção. Muitas destas crianças têm uma grande necessidade de atenção porque em casa ninguém fala com eles sobre nada ou sobre assuntos que lhes dizem respeito, como por exemplo: como vai a escola, o que é que eles gostam de fazer, quem são os amigos deles. A situação de abandono agrava-se em casos em que estes jovens vivem apenas com um dos pais:

GAP1- Mas isto quando falo não falo só em termos dos caboverdianos, falo em termos gerais. São miúdos que se vivem com os dois pais esses pais têm uma relação com os filhos que é pautada muitas vezes por um desinteresse, por estão presentes mas é como se não estivessem (...). Muitas destas crianças têm uma grande necessidade de atenção porque em casa ninguém fala com eles sobre nada, sobre determinados assuntos que lhes dizem respeito, sobre como vai a escola, sobre o que é que eles gostam de fazer, sobre quais são os amigos deles. São crianças que são muito solitárias. Vivem com os pais mas é como estivessem sozinhos. (...) Solitárias mesmo. E para aqueles que não vivem com ambos os pais e só vivem com um, então a sobrecarga é muito maior para o pai que vive com eles.

GAP1 e GAP2 relatam histórias dramáticas de famílias caboverdianas, cujos filhos estão sinalizados para acompanhamento do GAP. Nem todos os jovens em causa fazem parte do estudo por não pertencerem às turmas seleccionadas, embora interesse dar a conhecer algumas situações que ocorrem nesta comunidade e que ilustram um lado das vivências de algumas das famílias caboverdianas desestruturadas.

Dos seus discursos destacámos as seguintes: ausência de pais, prisão da mãe, viver em casa de conhecidos sem a presença dos pais, instabilidade de residência (ora com uns, ora com outros), condições de trabalho e vínculo laboral precários, filhos entregues a mães e ausência da figura paterna na educação dos filhos, número elevado de filhos, falta de tempo para cuidar dos filhos devido a necessidades laborais, falta de condições económicas, prática de educar mediante castigos corporais, bigamia masculina como uma dificuldade de atendimento aos filhos e à família, filhos que permanecem muito tempo na rua enquanto os pais saem cedo e chegam tarde do trabalho:

GAP1- A [nomes de menina e menino] viviam em Cabo Verde e a mãe veio para cá para Portugal, passado pouco tempo, um ano e tal, mandou vir os filhos para cá, quando eles chegaram, ela teve muito pouco tempo com eles, foi presa. Foi presa em Odemira. Está a cumprir uma pena de 4 anos e meio ou de sete anos, é assim uma coisa, não me lembro bem. Entretanto eles ficaram... a mãe confiou-os a uma tia no (...), eles estiveram lá com esta tia um ano e tal, só que não frequentavam a escola, a tia também por sua vez nunca estava em casa porque trabalhava como interna na casa de uns senhores e eles passavam o tempo com um tio que não se importava minimamente com eles. Eles vieram para casa de uma senhora... No ano lectivo 2003/2004 vieram para casa de uma senhora aqui nas (...) com quem a relação era privilegiada no início, mas depois começou a dar problemas porque sentiam-se tratados de forma diferente dos filhos desta senhora. Esta senhora começou a impedir que a mãe os contactasse telefonicamente, que a mãe quando viesse de precária passasse tempo com os filhos, tentava controlar um bocado o contacto destes miúdos com a mãe. Eles começaram-se a revoltar...isto conseguiu-se aguentar até ao final do ano lectivo e no final do ano lectivo os miúdos foram para França, embora para a França com o tio.

A mãe tem mais um ano...A mãe era uma pessoa preocupada, telefonava imensas vezes para a escola para saber como é que os filhos estavam ... porque o [nome de menino] tinha problemas de comportamento, era um miúdo que tinha dificuldades no controlo emocional e às vezes... Quer dizer, telefonava-me e quando vinha de precária vinha sempre à escola. Portanto, era uma mãe empenhada, de facto era muito empenhada (...) eram miúdos muito solitários mesmo.

GAP1- A mãe desesperada sem familiares em Portugal porque o pai do [nome de menino 1] não era o mesmo pai da [nome de menina 5] e pronto não mantém contacto com os pais das crianças e não tinha ninguém a quem recorrer a não ser esta família em Loures ou no Cacém que as teve depois em casa e esta senhora. Pronto, esta é a história do [nome de menino 1] e da [nome de menina1] assim resumidamente. O [nome de menino 2] pronto já sabes. Do [nome de menino 3] que é um caso sério de delinquência, esta senhora, a mãe do [nome de menino 3] também é uma senhora muito empenhada que trabalha também, passa o dia inteiro fora de casa, trabalha nas limpezas, tem uma vida muito dura, faz muitas horas a trabalhar nas limpezas e tem vários filhos: tem duas filhas já grandes, de vinte e tal anos, que também não concluíram a Escolaridade Obrigatória; depois tem um que vive na Alemanha; depois tem o [nome de menino3] – e vão quatro; e o [nome de menino 4]. Portanto, são três, quatro, cinco filhos. [nome de menino 3] nunca acata regras nenhuma visita o pai mas o pai não se importa nada com... Mas isto também não sei se é só nos caboverdianos, há sempre a tendência para ser a mãe a responsável pelos filhos e por ser ela que é a responsável pela educação. Não sei se isto é uma das características?

GAP2- Mas há muitos pais que têm a mania de bater e bater é educativo, não conseguem...A mãe da [nome de menina 2] não é caboverdiana. Ela é branca. A mãe da [nome de menina 2] é branca...Essa não bate. Essa manda bater.

GAP1- Pois. O cinto é uma das características mesmo mais vincadas. A [nome de menina 3] qualquer coisa leva de cinto. A mãe do [nome de menino 5], que era um aluno que estava cá há dois anos, também, qualquer coisa era cinto. Estes pais diziam-nos assim: "Mas como quer que o eduque se não lhe bate." Achavam que para eles poderem ter a primeira regra tem que se bater.

GAP2-Mas ainda batem muito.

GAP1- E o pai da [nome de menina 3] para além de levar uma vida bigama porque ele para além deste agregado familiar que tem aqui na [nome do bairro] depois ainda tem outro em Azeitão e tem filhos desta relação também. E o pai da [nome de menino 4], a [nome de menino 4] é caboverdiana e veio para Portugal no ano passado. E o [nome de menino 6]. E o [nome de menino 6] a mãe não sei se é caboverdiana, sinceramente não sei. Portanto, o pai vive com estes três filhos aqui em [nome da região]. De segunda a sexta mantém uma relação com esta senhora mas que vive na sua casa, independente. E ao fim-de-semana vai para Azeitão para a casa do outro agregado que ele mantém e leva os filhos e exige que os filhos estejam calados em relação a esta vida bigama que ele tem e o que fazem de segunda a sexta o que é uma grande confusão. Isto para a cabeça daqueles miúdos é terrível. Depois é um homem muito rigoroso, muito rigoroso em termos escolares... Quer dizer, ele não é muito rigoroso, ele é completamente permissivo, aliás. Ele é rigoroso quando é chamado à atenção por nós. Portanto, ele só reage quando nós o chamamos a atenção sobre. Porque se sente incomodado. De outra maneira ele não acompanha minimamente, até porque ele passa muito tempo fora de casa, ele trabalha e depois quando está em casa está em casa apenas na hora de jantar porque depois à noite vai sempre para a casa desta namorada que é a mãe do [nome de menino 6], onde ele fica até à hora de se deitar. Quando ele chega a casa muitas vezes os filhos já estão deitados. Portanto, os filhos ficam muito entregues a eles próprios. Durante o dia estão na escola e à noite jantam com o pai mas depois de jantar o pai vai logo para a casa da outra, da mãe do [nome de menino 6] e eles ficam sozinhos. Pronto. Não há conversas com os filhos sobre nada do que diz respeito à vida deles, não é? E ela, a mãe que quando é chamada à atenção sobre a situação dos filhos, sobre as negativas, as dificuldades que eles têm nas aulas, no acompanhamento das matérias, porque são alunos que têm todos problemas emocionais. Ele reage mal e reage muitas vezes ao cinturão e tem-lhes batido, muitas das vezes não batiam porque nós o temos orientado sobre outras formas de lidar com a situação e de acompanhar mais os filhos.

GAP1- A família de [nome de menino 7] é uma família nuclear, pai e mãe presentes. É uma família muito esforçada, a mãe é muito preocupada com a relação com os filhos, também são uma família numerosa, têm quatro filhos. O pai trabalha na construção civil, a mãe trabalha na venda do peixe na lota e depois acorda muito cedo para receber o peixe tem que acordar para aí às quatro da manhã, é uma loucura. E depois chega a casa por volta das duas e meia, dá-lhe tempo para tomar um banho e depois vai para a Caritas ajudar... Portanto, é uma vida duríssima, não é? Tanto a mãe como o pai chega a casa muito estafados do trabalho. Estes miúdos apesar dos pais

terem com eles uma relação muito interessada, logo o facto dos pais trabalharem muito tempo fora de casa e depois quando chegam a casa estão muito cansados, não é? E fazem a refeição e depois provavelmente vão-se deitar que estão cansados porque no dia... a mãe tem que acordar de madrugada, o pai também de madrugada acorda para ir trabalhar, portanto, faz com que eles percebam estas fragilidades na capacidade dos pais e pronto, e aproveitem isso em benefício próprio porque passam muito tempo na rua. Isto é alunos que eu estou a falar todos eles passam muito tempo na rua, todos eles.

E quando passam muito tempo na rua em bairros como este o ambiente não é o melhor nem é o protector, ficam muito expostos a situações adversas e depois isto é tipo uma epidemia, este tipo de ideologia propaga-se facilmente entre eles e de contestação aos professores, de que a escola não presta para nada, de que não querem isto... Quando em casa isto é muito pouco falado por causa destas situações ou porque os pais trabalham muito tempo fora ou porque os trabalhos que têm são muito desgastantes a nível físico e psicológico e depois o tempo que passam com os filhos é muito pouco, depois o facto de terem muitos filhos, não é? Quando se tem dois filhos a atenção que damos é maior do que se tivermos quatro ou cinco.

GAP1 reforça como factores que dificultam o acompanhamento das crianças: a passagem de valores de pais para filhos, o facto dos agregados familiares serem numerosos e a falta de tempo dos pais para dar atenção a todos e a dificuldades de adaptar os valores que trouxeram de Cabo Verde à realidade portuguesa:

GAP1- E todos estes pais têm agregados muito numerosos o que faz com que a atenção que é dedicada a cada filho seja diminuta, depois aliado às outras condições todas, não é? Temos aqui um quadro já propício a que o tempo que se passe com os filhos e a qualidade deste tempo seja muito escassa. Se calhar os valores que eles trouxeram de Cabo Verde chegam aqui e têm que se adaptar a uma outra realidade e que faça com que depois (...) quando eu digo que estas características são transversais a todas as etnias são mesmo.

Para GAP1, se forem melhoradas as condições de integração dos pais, poderão ser melhoradas a condição escolar dos filhos, mesmo considerando tratar-se de um problema difícil de resolver, pois os pais têm fracas habilitações e poucas oportunidades laborais. Com isso, resta às mulheres trabalhar nas limpezas e na venda de peixe e aos homens trabalhar na construção civil:

GAP1- Se forem melhoradas as condições de acolhimento, de integração dos pais, isso poderá beneficiar a relação educativa com os filhos e do seu desempenho escolar. e eles podem conseguir maior sucesso educativo se a intervenção for feita na melhoria portanto da condição de vida dos pais. O problema é que isso é muito difícil. Isso é muito difícil porque são pais que... por exemplo, alguns têm a 4ª classe, não é? Porque estes pais são pais que nos seus países de origem tinham vidas... se calhar não tiveram a oportunidade de frequentar a escola até tarde, tiveram que trabalhar muito cedo. Portanto, eles são pouco escolarizados. Logo aí acho que o mercado de trabalho para eles está muito reduzido, não têm as mesmas oportunidades que outros... que outros não têm... que nós tivemos em condições de igualdade eles estão piores que nós. Logo aí isso determina uma certa profissão, não é? Normalmente é nas limpezas ou a vender peixe – isto para as mulheres e para os pais na construção civil. Pronto, e é muito difícil ter condições, melhores condições de vida quando o emprego destas pessoas passa por estes sectores.

GAP2 refere várias dificuldades por que passam estes alunos convicta de que se trata de uma vida muito sofrida, muito sacrificada, onde parece que nada acontece de positivo nas suas vidas. Na sua opinião, na sua vida nada é estável, nada é explicado, não discutem os seus problemas com os pais tudo e tudo isso traz-lhes problemas de organização psicológica, de isolamento e por isso são meninos solitários:

GAP2- A vida destes alunos muitas vezes é um tumulto, é um rol de acontecimentos que se sucedem uns atrás dos outros, de acontecimentos negativos de vida. Parece que nada de positivo acontece na vida destes miúdos. Pronto, são este tipo de situações que eles... Quer dizer, nada é estável na vida destes miúdos, nada é estável, nada é positivo, não têm referências positivas, tudo o que acontece é negativo (...). Quer dizer, onde é que ficam estes miúdos, não é? Onde é que... Quem são eles? Têm muita dificuldade depois em se organizar internamente e em ter comportamentos aqui adequados na escola. E há mais casos destes em que tudo é negativo na vida deles, tudo (...) são estas... Até para bater, até no bater nem é explicado porquê, nada é explicado a estas crianças, nada lhes é explicado. Por isso o interesse na escola também não é, muitas vezes não é. Nada é explicado. Estes pais conversam muito pouco com os filhos, muitos deles referem que a relação que têm com os pais é má ou que falam com os pais, tudo bem falam, mas falar a fundo não falam, há questões que eles não falam com os pais: sobre os problemas deles eles não falam, sobre as dificuldades que sentem na escola.

Segundo GAP1, as questões sobre as alterações do corpo e da mente próprias das idades são assuntos praticamente intocados nas conversas com os pais e toda a sua frustração individual perturba a sua relação com os professores, podendo surgir em forma de comportamentos violentos, reflectindo a violência familiar entre os seus membros. Estes comportamentos manifestam-se nas formas de bater a porta, sair da sala sem autorização, incapacidade de diálogo, elevar o tom de voz perante a repreensão do professor:

GAP1-Sim. Tem muito mais a ver com isso... a dificuldade de se organizar internamente. Depois na escola eles têm dificuldade em permanecer concentrados, atentos, em manter relações estáveis com os professores, ou relações empáticas, porque são alunos muitas vezes que em casa também há violência, não é? Violência ou do pai para a mãe ou do pai para os filhos ou da mãe para os filhos ou violência verbal. E é este padrão de relação que eles acabam por resolver aqui na escola muitas vezes com os pares e com os professores. E quando são confrontados ou porque são pouco confrontados em casa com aquilo que fazem de errado ou porque quando são confrontados são de forma punitiva e é isto que eles depois quando são confrontados aqui na escola também muitas vezes reagem logo a elevar o tom de voz, a bater com a porta, a sair da sala sem autorização. Depois são pouco conversadas, eles têm muita dificuldade em saber o que é que é um diálogo.

Quanto ao modo como os professores encaram estas manifestações e problemas, GAP1 revela que os professores têm muita dificuldade, queixam-se muito, sentem-se angustiados e desmotivados, muitos querem abandonar a escola, sentem que as suas estratégias falham, não vêm resultados positivos e isso torna-se muito fatigante:

GAP1- Com muita dificuldade também. (...) é muito frequente ouvir-se queixas dos professores de que o aluno sem motivo aparente saiu da sala de aula, foi-se embora. Ou que quando foi... querem um dia sair desta escola porque esta escola não quer saber de nada. Muitos dizem isso. Sentem desmotivados e angustiados porque não conseguem... Porque todas as estratégias que são usadas falham com estes alunos e também sentem que querem sair desta escola porque querem ter um grupo de turma com quem eles possam trabalhar e ver os frutos, ver resultados. Porque é muito cansativo tentar sempre as mesmas... com os mesmos alunos que as coisas se modifiquem, que deles haja uma maior valorização por parte da escola, por parte...em relação aos pais e mesmo deles próprios, que eles tenham comportamentos mais correctos na sala de aula, que tragam os materiais, os materiais que eles têm, que eles possuem: livros e cadernos que têm e que mesmo assim não os trazem.

Na qualidade de assistente social que apoia estes jovens, GAP1 confessa sentir o mesmo desalento dos professores. Os pais ou são repressivos ou são permissivos, não há meio-termo. Os pais

têm expectativas muito baixas em relação aos filhos, muitas vezes eles descrevem dos filhos apenas os defeitos como se eles não tivessem também qualidades:

GAP1- E não só os professores, eu também sinto isso porque há alunos que continuam a ter a mesma falta de assiduidade, há pais que sabem perfeitamente que os alunos continuam nesta falta de assiduidade, permitem que eles faltem. Depois há outra coisa que muitos pais dizem, cai-se no oitavo ou no oitenta, aqueles que punem exageradamente e punem por tudo e por nada e que não lhes é explicado porquê, porque é que estão a bater ou porque é que estão decepcionados com o filho, porque ele falhou nisto e que ele tinha uma expectativa diferente em relação a eles, isto não é falado. É porque os pais também a expectativa que têm em relação aos filhos também é muito baixa, muitas vezes eles descrevem os filhos só com defeitos, é como se os filhos não tivessem quaisquer qualidades. E há muitos pais que dizem assim: "Eu não sei o que é que hei-de fazer com ele." Isto é uma coisa geral nestes pais. "Eu não sei o que é que hei-de fazer mais com ele." Quando aquilo que foi tentado por estes pais foi muito pouco.

GAP1 é de opinião de que a responsabilidade da situação em que vivem estes jovens não é somente dos pais. Reconhece-lhes dificuldades inerentes às fases de pré-adolescência e adolescência em que se encontram, às influências de grupos sobrepondo-se às orientações da família, ao grande abandono das crianças por outras instâncias de poder, numa altura crucial para as suas vidas. Por tudo isto, são facilmente iludidos por bens materiais e valorizam o supérfluo em detrimento da escolarização, provocando uma certa inversão de valores:

GAP1- Eu acho que é assim os pais não podem ser os únicos culpados nisto, porque eles todos estão a atravessar uma fase que é a adolescência ou alguns já estão, outros estão na pré-adolescência em que a contestação à família é muito grande, a identificação do grupo pares sobrepõe-se à família e estes alunos já por si, quer estejam na adolescência ou não, já permanecem muito tempo na rua com os amigos e ao mesmo tempo é muito grande...e aqui tem um peso muito grande, porque quando eles permanecem muito no bairro, vem um tipo a passear, um tipo que tem o 6.º ano, não é? Mas que tem a carta e até tem um belo carro todo equipado com o que é "high technology," não é? Sistemas de som... Eles também querem ser iguais. Eles conhecem os carros todos, as marcas todas, conhecem tudo e conhecem tudo e é disso que eles falam e é isso que eles conhecem e é isso que eles no fundo também querem ser.

2. O contexto familiar

2.1. Imigração caboverdiana em Portugal: motivações, singularidades e panorama escolar

Conforme dados reunidos pela Embaixada de Cabo Verde (1999), a emigração caboverdiana em Portugal tem a sua génese na década de 1960 e prolonga-se aos dias de hoje. Do ponto de vista das motivações e características desta emigração, identificam-se neste processo etapas distintas.

Num *primeiro momento*, ainda numa relação metrópole-colónia, identificam-se factores de ordem económica que conjugam interesses portugueses e caboverdianos. Do lado português, foi preciso recrutar mão-de-obra para cobrir as necessidades emergentes em consequência da emigração e da

guerra colonial. Do lado caboverdiano, tratava-se de um meio de fugir à miséria e a fome que assolavam o território, então colónia portuguesa que, devido ao fascismo e à guerra colonial nas colónias, impunha uma sobrevivência precária às populações.

Em termos profissionais, os indivíduos do sexo masculino eram absorvidos pela construção civil e obras públicas; os do sexo feminino, em número reduzido, faziam serviço doméstico. Para além destes, conta, ainda, um ínfimo grupo de estudantes universitários que conseguiram esgueirar-se por entre as cadeias de um ensino fortemente segregacionista e conseguiam ingressar em universidades portuguesas (ex. em Lisboa e Coimbra). A grande maioria destes imigrantes concentrava-se na área metropolitana de Lisboa.

O *segundo momento* relaciona-se com o período pós 25 de Abril e deve-se ao processo de descolonização. Na altura, Cabo Verde passara à condição de país e, com isso, os caboverdianos deixaram de ter nacionalidade portuguesa. Com isso, a obtenção da nacionalidade portuguesa, para aqueles que o desejassem, ficou limitada por duas condições: ter descendência portuguesa, até a 3ª geração ou residir em Portugal por mais de 5 anos, à data da independência de Cabo Verde. A condição de aquisição de nacionalidade associada ao tempo de permanência foi, depois associada à condição de portador de cartão de residente por um período de 5 anos e, ainda, se mantém. À condição de obter nacionalidade portuguesa por laços consanguíneos foi associada a dos ascendentes terem nacionalidade portuguesa antes da independência ou obtida no processo de descolonização.

O *terceiro momento*, datado nos anos 1990, estará associado ao incremento significativo dos processos de desenvolvimento de Portugal, na sequência da sua entrada para a comunidade Económica Europeia, CEE (hoje, União Europeia, UE), neste caso, devido às necessidades de mão-de-obra para a infra-estruturação do país e a construção de grandes obras públicas. Este fluxo migratório conta como elementos facilitadores a ajuda concedidas por imigrantes caboverdianos a familiares para emigrarem e as possibilidades legais de reagrupamento familiar e de matrimónios com cidadãos portugueses.

Em Embaixada de Cabo Verde (1999), estudo realizado com base no cruzamento de dados fornecidos pelo inquérito sobre o estudo da comunidade caboverdiana residente em Portugal (IECCV, 1998), pela base de dados do Secretariado Entreculturas do Instituto de Inovação do Ministério da Educação, pelo recenseamento Geral da População – Instituto Nacional de Estatística (INE, 1991), do Recenseamento Eleitoral pelos Serviços Técnicos dos Assuntos para o Processo Eleitoral, de 1997 e dados do Serviço Nacional de fronteiras, estimava-se em Portugal um total de 83.000 indivíduos de origem e/ou de ascendência caboverdiana, constituindo uma comunidade identitária fortemente

alicerçada nos quadros de referência cultural caboverdiana, particularmente no interior dos indivíduos natos em Cabo Verde. No entanto, do ponto de vista da integração, revelou ser uma comunidade heterogénea por questões de ordem económica, social e jurídica, conforme veremos mais adiante.

Nos últimos anos, a emigração caboverdiana tem vindo a reduzir-se muito provavelmente, entre outras razões, devido à melhoria das condições de vida em Cabo Verde ocorrido, ao incremento do ensino e formação e aos investimentos públicos e privados na economia e ao desenvolvimento de políticas sociais ou, ainda, em consequência dos limites colocados à emigração na União Europeia. Actualmente, as causas que dominam a emigração de caboverdianos para Portugal prendem-se com:

- “ . crescimento das migrações em grupo com o fluxo de terceiros, o que poderá estar associado ao crescimento do recrutamento de trabalhadores clandestinos;
- a maior relevância da imigração ligada a processos de recrutamento colectivo por parte de empregadores portugueses, o que retoma práticas da década de 60 e inícios de 70 e aponta para a lógicas de trabalho temporário, recentemente enquadradas por acordos estabelecidos entre os dois países;
- o grande crescimento da imigração para Portugal de estudantes caboverdianos, muitas vezes enquadrada pelos acordos bilaterais em vigor, que constitui o elemento mais inovador do actual contexto migratório que envolve os dois países” (Embaixada de Cabo Verde, 1999: 43).

Segundo dados do Inquérito do Estudo da Comunidade Caboverdiana realizado, em 1998, as razões alegadas, com maior peso, na decisão pela emigração para Portugal, por ordem decrescente, são, para o sexo feminino, reagrupamento familiar, acompanhar pais, procurar oportunidades de emprego e, para o sexo masculino, procurar oportunidades de emprego, facilidade de entrada, conhecimento da língua.

No que concerne aos meios necessários para a emigração, segundo esse inquérito, a maioria dos indivíduos chegou a Portugal com ajuda financeira e/ou acolhimento em habitações familiares nos primeiros tempos. Sendo que os primeiros fluxos migratórios eram constituídos por indivíduos do sexo masculino que uma vez estabelecidos em Portugal procuravam o reagrupamento familiar, mandando vir esposa e filhos para junto de si.

Dos registos etários, a comunidade caboverdiana (caboverdianos e descendentes) é caracterizada por ser uma população extremamente jovem. Dados do IECCV (1998) e do Censo Populacional (1991), conferem que $\frac{3}{4}$ do seu total teria idades inferiores a 40 anos. Do Total dessa população, cerca de metade do total teria idades entre os 15 e 39 anos, 25,5% com idade inferior a 14 anos, 72,4% em idade activa, 2,2% com idade superior a 65 anos, o índice de envelhecimento⁶⁷ é de 8,5%. Estima-se que neste grupo populacional, o problema do financiamento da velhice não se coloca nem se colocará pelo menos por mais de 10 anos.

⁶⁷ Relação entre população idosa e população jovem (Embaixada de Cabo Verde, 1999). O estudo refere, comparativamente, para o que considera ser a população portuguesa, um índice de 68,1%.

Na actualidade, os maiores problemas que afectam esta comunidade são a inserção e a permanência no mercado do trabalho. A maioria da população encontra-se, conforme os dados apresentados, em idade activa, procurando na actividade laboral um meio de rendimentos. Mas as fragilidades contratuais não têm em devida conta as condições necessárias em garantias como sejam a reforma a médio e a longo prazo e outras garantias sociais. Daí que se perspectiva que, no futuro, seja limitado o número de beneficiários na velhice, podendo estes encargos vir a recair sobre as famílias. (Embaixada de Cabo Verde, 1999).

Quanto a questões de nacionalidade, o estudo em referência dá conta de que 50,7% dos indivíduos inquiridos mantinham a nacionalidade caboverdiana, 42,4% alegaram possuir a nacionalidade portuguesa e 6,2% a dupla nacionalidade. Sobre esta última condição, é importante reparar dois aspectos importantes: por um lado, há uma certa dificuldade em se saber se aqueles que dizem ter nacionalidade portuguesa estarão na condição de dupla nacionalidade, por não terem sido claros nesta matéria no IECCV; por outro lado, muitos dos que adquirem a nacionalidade portuguesa consideram, informalmente, ter dupla nacionalidade, pois em termos identitários, sentem-se mais caboverdianos que lusos. No entanto, o emigrante caboverdiano, em Portugal, sabe-se estrangeiro mas não se sente totalmente como tal. A consciência desta condição surge, em boa parte, quando é vítima de discriminação e/ou quando trata de assuntos relacionados com a sua legalização ou outras burocracias.

No que se refere à composição dos agregados familiares, o IECCV (1998) permitiu conhecer as características de 1417 famílias. A média de indivíduos por agregado familiar é de 3,7 indivíduos, sendo a maioria composta por 3 indivíduos (20,8%). Em termos percentuais, seguem-se os agregados de 4 indivíduos (19,6%) e de 2 indivíduos (15,8%).

Por estes dados se constata que a família caboverdiana é relativamente mais alargada que a da sociedade de acolhimento, que ronda os 3,1 indivíduos por agregado familiar, sendo predominante os agregados de 2 a 3 indivíduos. As razões para tal situação poderão ser, entre outras, um maior índice de fecundidade (número de filhos por mulher) e maiores dificuldades económicas que levam a concentração de familiares sob o mesmo tecto (Embaixada de Cabo Verde, 1999).

Neste estudo, a caracterização por grupos profissionais, com base nos dados reunidos pelo Serviço de Emigração e Fronteiras (SEF), (1996), revela a seguinte composição: profissões científicas, técnicas, artísticas e profissões similares, 1,66%; directores e quadros superiores administrativos, 0,07%; pessoal administrativo e trabalhadores similares, 2,94%; pessoal do comércio e vendedores, 0,78%; pessoal dos serviços de protecção e segurança, dos serviços pessoais e domésticos e

trabalhadores similares, 8,73%; agricultores, criadores de animais, trabalhadores agrícolas e florestais, pescadores e caçadores, 0,65%; trabalhadores das indústrias extractivas e transformadoras e condutores de máquinas fixas e de transporte, 88,18%.

Quanto às áreas profissionais que actualmente integram os activos caboverdianos, assim como nos primeiros tempos de emigração, a maioria dos indivíduos continua ligada à construção civil e às indústrias (85,2%). Dos inquiridos, entre empreiteiros e outros trabalhadores da construção civil, apurou-se o total de 37,9% dos activos e trabalhadores estudantes (Embaixada de Cabo Verde, 1999).

Na globalidade, estes dados patenteiam a insuficiente qualificação académica e profissional da comunidade caboverdiana e disto parece resultar, em grande parte, a fragilidade da capacidade negocial em matéria de empregos, salários e segurança social, contribuindo para a precariedade socioprofissional e existencial destes cidadãos, circunscrevendo-os a grupos sociais e económicos mais vulneráveis entre os cidadãos residentes em Portugal.

Educação e formação

Educação e formação constituem ferramentas fundamentais nos processos de desenvolvimento humanos reflectindo-se directamente os estádios de desenvolvimento das comunidades a que pertencem. A partir do estudo do comportamento de uma comunidade imigrante, ou de outra qualquer, baseado na evolução destes sectores se percebe os graus de integração social e profissional e os níveis de (in)satisfação atingidos. Efectivamente, quanto maior forem os níveis de escolarização e de formação atingidos maiores serão as possibilidades de integração socioprofissional, bem assim as possibilidades de realização pessoal e comunitária.

Do estudo sobre a comunidade caboverdiana residente em Portugal (Embaixada de Cabo Verde, 1999) com base nos dados recolhidos pelo IECCV (1998) apura-se que, em 4215 inquiridos maiores de 10 anos, 7,8% são analfabetos, 33,1% tem o ensino primário ou sabe ler, 18,1% tem o antigo ciclo preparatório, 9,3% tem o antigo 3º ano unificado, 20,2% tem o ensino secundário, 2,6% tem um curso médio, 8,8% tem o ensino superior. Do total de inquiridos 14,8% eram menores de 10 anos e 3,3% não respondeu.

Estes resultados apontam para uma população com um índice baixo de escolarização, senão vejamos: juntemos as duas primeiras categorias, do analfabetismo ao 1º. ciclo ou sabe ler, e temos uma percentagem de 40,9% de indivíduos, cerca de metade, com um nível elementar de escolaridade. Se a este resultado juntarmos os 18,1% do 2º. ciclo obtemos 58,9% dos indivíduos com níveis baixos de escolaridade. Esta percentagem é muito elevada em qualquer situação, particularmente quando

confrontada com as percentagens dos indivíduos com o curso médio e com o curso superior.

A comparação das habilitações escolares por grupos etários, segundo dados do mesmo estudo, revela que 45,5% dos inquiridos até aos 15 anos têm o ciclo preparatório; dos 15 aos 24, 31,6% frequentou o ensino secundário; de 25 a 34, 23% têm o 1.º ciclo; de 35 a 64, 37,6% têm o 1.º ciclo; dos maiores de 64 anos, 56,1% são analfabetos. Da interpretação destes dados concluímos que os grupos etários mais baixos detêm um maior índice de escolaridade. Juntamos as duas primeiras faixas etárias verificamos que é nestes grupos que se encontram maiores níveis de instrução com a posse do ensino secundário. No grupo seguinte, prepondera a escolaridade até no nível do 1.º ciclo. Para os maiores de 64 anos a percentagem de analfabetos é superior a metade, situação idêntica à população idosa em Portugal, considerando o passado recente deste país e a herança recebida do Estado Novo. O quadro XI consta das habilitações escolares da comunidade caboverdiana residente em Portugal, por naturalidade e nacionalidade, num total de 5147 inquiridos:

Quadro XI: Habilitações escolares da Comunidade Caboverdiana residente em Portugal, por naturalidade e nacionalidade - %

Categorias Escolaridade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Analfabetos	11,1	0,5	7,0	12,2	0,1	2,1	10,5	6,1	3,2	7,8
Sabe ler e escrever	15,4	0,5	8,8	13,7	0,7	6,3	14,4	3,0	7,9	10,8
Ensino primário	27,2	18,2	22,8	30,3	7,7	8,3	34,3	6,1	15,9	22,5
Ciclo preparatório	16,8	36,9	8,8	10,9	23,6	6,3	9,0	30,3	27,0	18,1
3.º ciclo/unificado	4,7	24,6	7,0	7,0	17,4	16,7	5,8	9,1	11,1	9,3
Freq. ensino secundário	6,2	15,3	14,0	7,7	25,1	16,7	9,7	21,2	14,3	11,9
Ensino secundário	4,6	2,5	17,5	6,4	16,7	22,9	7,6	12,1	9,5	8,3
Curso médio	1,9	0,0	7,0	4,9	2,3	4,2	4,7	3,0	3,2	2,6
Freq. ensino superior	9,5	1,5	7,0	3,4	4,7	10,4	1,1	9,1	6,3	6,5
Ensino superior	2,3	0,0	0,0	2,8	1,6	6,3	2,9	0,0	1,6	2,2
Mestrado	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
Doutoramento	0,0	0,0	0,0	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
Total de respostas	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
< 10 anos	1,9	49,2	1,6	0,5	26,7	3,9	9,3	5,4	52,8	14,8
NR no total do inquérito	1,5	2,4	6,5	1,3	5,5	2,0	4,7	5,5	11,8	3,3

Fonte: IECCV (inquérito do Estudo da Comunidade Caboverdiana), 1998.

Dos dados do quadro procurámos comparar o comportamento da escolaridade entre os imigrantes e seus descendentes citados neste estudo como sendo “a segunda geração de caboverdianos, já nascidos em Portugal” (Embaixada de Cabo Verde, 1999: 112). A partir do eixo escolaridade-categorias, agrupámos os valores mais expressivos.

Na Categoria 1 (nacionalidade e naturalidade caboverdianas), 11% são analfabetos, 15,4% sabem ler e escrever, 27,2% têm o ensino primário e 16,8% têm o ciclo preparatório; na categoria 4

(nacionalidade portuguesa e naturalidade caboverdiana) 12,2% são analfabeto, 13,7% sabem ler e escrever, 30,3% têm o ensino primário e 10,9% têm o ciclo preparatório; e na categoria 7 (dupla nacionalidade), 10,5% são analfabetos, 14,4% sabem ler e escrever e 34,3% têm o ensino primário.

Nessas categorias situa-se o maior número de analfabetos e de indivíduos em situação de saber ler e escrever e em níveis de escolarização ensino primário e ciclo preparatório. Trata-se de indivíduos de naturalidade caboverdiana, os imigrantes. A categoria 7 situa os indivíduos da população imigrante que possuem a dupla nacionalidade, possivelmente a mais antiga. Neste grupo há grande concentração de indivíduos até ao ensino primário. Na categoria 1 encontramos maior percentagem de indivíduos no ensino superior, 9,5% que se junta a 2,3% dos possuidores do ensino superior e 0,1% com o mestrado.

Neste caso é preciso perceber a importância dos caboverdianos que chegam a Portugal como 12º ano de escolaridade para ingressar directamente no ensino superior ou na pós-graduação (0,1% em mestrado). De acordo com o estudo realizado pela Embaixada de Cabo Verde (1999:114 -115),

“entre os grupos de caboverdianos com maior escolaridade no momento de partida de Cabo Verde, encontramos já indivíduos que vieram para Portugal expressamente porque desejavam estudar. Este grupo tem vindo a ganhar importância especialmente na presente década, tendo parte da responsabilidade no elevado perfil académico dos caboverdianos que entraram em Portugal nos últimos 8 anos.

Os estudantes universitários que escolhem Portugal para concluir os seus estudos, uma vez que no país de origem, com excepção de um reduzido número de cursos, o grau académico mais avançado existente é o bacharelato, é um grupo que se foi individualizando ao longo desta análise. Efectivamente, 40% dos estudantes caboverdianos no estrangeiro estão em Portugal. O conhecimento da língua portuguesa será certamente um factor com peso na opção pelas universidades portuguesas, tal como os acordos neste sentido estabelecidos entre Portugal e Cabo Verde.”

Na categoria 2 (nacionalidade caboverdiana e naturalidade portuguesa), 18,2% têm o ensino primário, 36,9% têm o ciclo preparatório, 24,63% tem o ciclo-unificado e 15,3% têm frequência do ensino secundário, não há qualquer presença no ensino superior. A Categoria 5 (nacionalidade e naturalidade portuguesa), 23,6% têm o ciclo preparatório, 17,4% o 3º ciclo-unificado, 25,1% a frequência do ensino secundário e 16,7% o ensino secundário. As categorias 2 e 5 situam indivíduos com a naturalidade portuguesa, sendo os filhos dos imigrantes caboverdianos. Estes grupos revelam melhoria da escolaridade situando-se as maiores percentagens de escolaridade, no primeiro caso entre o ciclo preparatório ao ensino secundário e no segundo caso do ciclo preparatório ao ensino secundário. Estas duas categorias representam os grupos mais escolarizados e são constituídos pelos luso-caboverdianos.

A diferença entre os luso-caboverdianos com nacionalidade e naturalidade portuguesas e com naturalidade portuguesa e nacionalidade caboverdiana foi estabelecida por leis da nacionalidade que

conferem e retiram nacionalidade conforme interesses políticos dominantes, que apresentaremos mais adiante.

No que se refere às taxas de aprovação, abandono escolar e reprovação da população caboverdiana residente em Portugal, vejamos os dados do Ministério da Educação, do Secretariado Entreculturas (1996/97), apresentados por Embaixada de Cabo Verde (1999:116), quadro XII.

Quadro XII: Taxa de desempenho escolar da população caboverdiana residente em Portugal

	Total	1º. ciclo	2º. ciclo	3º. ciclo	Secundário
Taxa de aprovação	75,11%	73,61%	76,84%	79,47%	61,44%
Taxa de reprovação	24,89%	26,39%	23,16%	20,53%	38,56%
Taxa de desistência	3,04%	0%	10,70%	7,16%	6,76%
Taxa de repetência	23,65%	26,38%	17,02%	13,11%	22,14%
Taxa de abandono	7,38%	0%	14,67%	16,84%	22,14%

Fonte: Entreculturas, 1996/97

Da análise destes dados, o estudo conclui que estamos perante

“taxas elevadas de insucesso com permanência na escola – reprovações, desistências e repetências (...) Cerca de ¼ dos alunos, em média, não apresenta um percurso regular na escola. Este fenómeno é mais acentuado nos escalões de ensino mais extremos – 1º. ciclo (onde se revelam inicialmente a maioria dos problemas) e secundário (onde as insuficiências decorrentes da formação obrigatória é mais saliente e onde a pressão para a entrada na vida activa é maior).

Taxas de abandono muito elevadas, quando comparadas com as que se registam para a população escolar “lusa” (Embaixada de Cabo Verde, 1999: 116).

As idades apontadas, por este estudo, como sendo aquelas em que há mais abandono escolar, situam-se entre os 13 e 17 anos, e está relacionado com as situações em que há “índices de insucesso que prolongam a estadia do aluno na escola até atingir as idades de poder começar a trabalhar. A escola para alguns alunos caboverdianos funciona apenas como um lugar de espera enquanto não surgem oportunidades de trabalho” (Embaixada de Cabo Verde, 1999:118).

No que se refere às causas do abandono escolar apontadas por este estudo, regista-se a centralidade das dificuldades económicas e sociais das famílias, uma condição apresentada como consequência de famílias numerosas. Este abandono antes da conclusão da Escolaridade Obrigatória manifesta-se da presença de um conjunto de factores, identificados pelo Inquérito do estudo da Comunidade Caboverdiana (1998), que comprometem a inserção escolar do aluno.

São estes factores o início da actividade laboral formal ou informal, com um percentual de cerca de 43% nas razões de abandono; maus resultados escolares associados a dificuldades de aprendizagem, representando cerca de 36% das razões de abandono; os maus resultados escolares

derivadas das dificuldades de inserção social no ambiente escolar, associadas a problemas de mau comportamento e de relacionamento interpessoal com professores e colegas, totalizando cerca de 17% dos motivos apresentados para o abandono escolar.

Resultados de um estudo produzido pelo Ministério da Educação (1995), incidente sobre a caracterização regional dos factores de abandono escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no ano lectivo 1992/93, citado por Embaixada de Cabo Verde (1999:120), no que implica a comunidade caboverdiana sintetiza os seguintes constrangimentos que favorecem o abandono escolar:

- “. As impossibilidades objectivas de cumprimento da escolaridade básica, decorrentes de situações economicamente deficitárias de muitas famílias.
- Aspirações e expectativas das famílias e do aluno face à educação formal que revelam atitudes de desvalorização (“ a escola não serve para o futuro”, “desinteresse”).
- Insuficiência no diálogo professor/família como factor de inserção que influencia o prosseguimento dos estudos (...).
- Modos de ensino (processos pedagógicos, conteúdos programáticos, relações professor/aluno...) pouco adaptados ao perfil da população escolar.
- Condições de ensino frequentemente precárias (que são especialmente detectadas nas zonas suburbanas de Lisboa - dimensão das turmas, instalações e equipamento, regime de funcionamento das escolas, colocação de professores, etc.).
- Emergência de problemas de adaptação/integração na escola.
- Ritmos de trajectórias escolares do aluno em que a situação de “atraso agravado”, decorrente de insucesso repetido, face às situações dominantes ou julgadas convenientes, propicia a desmotivação e o desinteresse no cumprimento dos objectivos escolares”.

Embora ultrapasse os limites deste trabalho de investigação, regista-se que a formação profissional é um outro ponto importante focalizado no estudo realizado pela Embaixada de Cabo Verde (1999), que a nomeia como uma outra componente de qualificação procurada por 16,5% dos caboverdianos residentes em Portugal. Este estudo identifica como áreas de procura por este grupo de cidadãos a informática e os cursos de culinária, seguidos de contabilidade e administração.

2.2. Representações dos pais e encarregados da educação

A recolha das representações dos pais e encarregados de educação foi conseguida por meio da aplicação de entrevistas semi-estruturadas. Em deslocações às habitações dos jovens, conseguimos o depoimento da quase totalidade dos encarregados da educação sobre oportunidades e condicionantes dos processos educativos dos luso-caboverdianos.

A encarregada de educação de A4.1 é a sua avó (PEE-A41). Em casa, à excepção de um dos

filhos, todos são de nacionalidade caboverdiana, mas pretendem requerer a nacionalidade portuguesa. Dos dois filhos, um tem nacionalidade portuguesa porque abrangido pela antiga lei da nacionalidade e, outro, tem a nacionalidade caboverdiana porque nasceu na vigência da lei da nacionalidade recentemente alterada. Em casa trabalham os dois filhos, a senhora já não tem idade para trabalhar. Vive com os filhos e a neta. O marido abandonou-a, era pedreiro e os filhos costumavam trabalhar com ele. Sobre o regime de segurança social, afirma que em casa ninguém está abrangido:

PEE-A4.1.- Porque nasceu aqui... tenho outro que, também, nasceu aqui mais ainda não lhe deram... não querem dar... Quem trabalha são os meus dois filhos, mas estão no desemprego, outra vez parados ...não têm trabalho fixo. costumam trabalhar nas obras, mas agora estão todos sentados em casa. Não tenho marido, o meu marido foi embora. Me deixou com os meus meninos, não tenho emprego. Já não tenho idade... já não me dão trabalho com 60 anos...Pai pedreiro... trabalharam com o pai. O pai ensinou-lhes, mas não têm trabalho...Não temos segurança social.

PEE.A.4.1. veio para Portugal à procura de uma vida melhor. Tinha problemas com o marido. Teve como maiores dificuldade de adaptação neste país desenvolver estratégias para se orientar na sua nova vida. Tinha um filho para criar e, no início, foi muito complicado. Na altura conseguiu trabalho como empregada doméstica:

PEE-A4.1- Problemas com marido... marido me batia, comprei passagem e sai de casa...Sim... por uma vida melhor, porque a nossa terra... tem dificuldade, dificuldade de trabalho, chuva não havia sempre...Quando cheguei foi complicado, tive que me orientar mas depois...não tinha trabalho, tinha o meu filho já com 1 ano e tal, tive que orientar, foi trabalhar em casa de branco. Deixava ele em casa duma comadre na vila (...). No fim-de-semana ia buscá-lo. Depois de arranjar casa, trabalho, marido. Fiquei aqui. Maior dificuldade foi orientar a vida.

Sobre o que mais sentiu falta à chegada, PEE-A4.1 refere ter sofrido por deixar a terra natal e que sentiu dificuldades por se confrontar com uma cultura diferente. Quando aqui chegou, a vida mudou para melhor. Sempre que pode vai a Cabo Verde:

PEE-A4.1- Larguei a minha terra, Cabo Verde é sempre Cabo Verde(...). É tudo um pouco, de Cabo verde tudo, amigos, amigas... Sinto sim... porque não temos aquela liberdade como na nossa terra, não temos aquele a vontade... Melhorou... tenho dois filhos... trabalho, orientar, vou para minha terra passar férias e pronto. Já fui 4 vezes. Fui há pouco tempo, já há 4 meses que fui, fui em Maio.

PEE-A4.1 pensa que os caboverdianos nem sempre são bem recebidos pelos portugueses, porque alguns são racistas e não recebem as pessoas assim como são recebidos em Cabo Verde. Acha que alguns não gostam dos caboverdianos e falam mal destes. Reconhece que há outros que reagem de forma diferente porque uns são bons, outros não:

PEE-A4.1- Aqui onde moro acho que sim. Alguns portugueses são racistas... não são todos... uns são mais e outros não, outros não gostam de pretos... e dizem vai para a sua terra...e... Já me falaram para ir para a minha terra.

Eles passaram muitos anos na nossa terra porque é que não podemos passar aqui?... Eles não são maltratados lá não... são bem tratados e tem outros que já não voltam mais... Alguns que são piores... Porque falam mal da gente, não gostam de nós... com os caboverdianos, uns são bons, outros não.

PEE-A4.1 diz que gostaria de viver em Cabo Verde se os filhos já estivessem orientados na vida. Para si, os caboverdianos são mais solidários e dão-se melhor entre si do que na relação com os portugueses:

PEE-A4.1- Se os meus filhos tivessem todos orientados... tinha vontade de estar lá, mas como?... Enquanto os meus filhos não estiveram todos orientados, prefiro ficar aqui junto deles (...). Se tivesse condições vivia em Cabo Verde... Portugueses, ninguém é igual... tem bons e maus... mas caboverdiano com caboverdiano tem melhor relação. Mais solidariedade. As pessoas portuguesas aproximam-se, mas não como os caboverdianos.

PEE-A4.1. diz que costuma assistir a actividades culturais desenvolvidas por caboverdianos, mas que nunca participou. Não lê jornais ou revistas sobre ou de Cabo Verde porque não sabe ler. Refere que os filhos não sentem a diferença cultural:

PEE-A4.1.- Sim, vou ver...nunca participei (...). Não, não sei ler... Não sentem diferenças... Têm muitos amigos portugueses... não sentem diferença.

PEE-A4.1 diz que não vai muito à escola saber da neta (anteriormente dos filhos) porque não percebe o que lhe é dito. Foi à escola falar com os professores quando a neta começou os estudos e vai a reuniões quando é convocada. Sobre se a neta tem um bom comportamento na escola, diz que agora tem mas que antes não tinha, que a professora não reclama dela, já a neta reclama muito da professora porque a acha má:

PEE-A4.1- Não... não percebo... não tenho cabeça... fui falar quando entrou na escola para saber o que era preciso... Reunião sempre que sou chamada... Falo com eles (...). Antes não tinha, mas agora tem. A professora não reclamado dela. Ela reclama. Diz que professora é má...

PEE-A4.1 diz que nos tempos livres, quando a neta não tem aulas, incentiva-a a estudar. Pensa que é importante a neta andar na escola e, mais tarde, na Universidade para no futuro ter bom emprego e poder ajudar em casa. Mas acha que tem poucas condições de ir para a universidade:

PEE-A4.1- Fica em casa... há uma semana que com esta a chover não tem escola... temporal... mando ler. Estudar. Controlo-a. É bom andar na escola para ter bom emprego... ajudar na casa... se tiver boa ideia, boa cabeça vai para universidade... mas não tem condições... Não consegue ir... Pode chegar... só... dificuldade... falta de condições... se estiver viva vou ajudá-la... o futuro dela esta com ela... tem pouca idade... precisa de apoio... Não consigo colocá-la na explicação.

A mãe de A4.2, PEE1, ainda não tem a nacionalidade portuguesa, mas deseja ter. Tem

autorização de Residência. Os filhos não têm nacionalidade portuguesa, nem mesmo o que nasceu em Portugal. Todos são de nacionalidade caboverdiana. Vivia no Algarve e está no Bairro há apenas 2 anos. Em casa trabalham PEE1-A4.2 e o pai. É muito difícil arranjar emprego. Só se consegue arranjar trabalho em restaurantes. Todos os elementos da família têm segurança social de acordo com PEE1-A4.2:

PEE1-A4.2 - Não, eu e o meu pai, mas trabalho está difícil... só ontem que comecei a trabalhar desde que vim do Algarve. Como o Algarve fica longe... depois eu vim para aqui, porque estão todos aqui, porque aqui..., já a minha mãe ficou no trabalho... a minha mãe vive aqui. Há muita dificuldade em encontrar trabalho [nome da cidade]. Trabalho só em restaurante...Segurança social, eu tenho, os meninos, o meu pai, a minha mãe...

Sobre por que vieram para Portugal, PEE1-A4.2 diz que está melhor aqui do que em Cabo Verde, mas foi difícil adaptar-se a Portugal. A maior dificuldade, que sentiu quando veio para Portugal, foram saudades da Terra e do filho, que ficou em Cabo Verde. Não sabe como tratar dos documentos para mandar vir o filho. O que mais gosta em Portugal é de ganhar mais dinheiro do que ganhava em Cabo Verde. Em Cabo Verde não tinha trabalho:

PEE1-A4.2 - Olha, em Cabo Verde não está melhor, viemos para Portugal, todos. Cabo Verde tinha muitas dificuldades económicas e ainda temos. Foi difícil de adaptar-me aqui... demorei para acostumar, depois demorei para arranjar trabalho, mas agora tenho)...Saímos da nossa terra, até que se acostuma, mas agora já acostumei, graças a Deus. Tá bem... Saudades da minha terra, das pessoas, do meu filho que ficou ali. Tenho mais um rapaz. Agora é que me mandaram os papéis para eu tratar, para poder mandar-lhe, mais ainda não sei como tratar desses papéis... Deixa ver, o trabalho, porque aqui ganha-se mais que Cabo Verde. O salário...trabalho porque em Cabo Verde não tem trabalho.

Do que PEE1-A4.2 mais sentiu falta, quando veio para Portugal, foi da vida, da família, dos amigos e da sua casa que deixou. Acha que, ao vir para Portugal, a sua vida não melhorou nem piorou, mas que em Cabo Verde está-se melhor porque é lá que tem os familiares e amigos. Percebe-se que sente que a sua vida melhor do ponto de vista financeiro, mas piorou dos pontos de vista afectivo e emocional:

PEE1-A4.2 - De Cabo Verde, saudades...da vida, do pessoal, dos meus amigos, da minha família, da minha casa, que ficou em Cabo Verde abandonado. Da minha casa não, da nossa casa. Não piorou nem melhorou, ficou mais ou menos. Em Cabo Verde estava mas assim porque não tinha trabalho... aqui tenho mais dinheiro porque estou a trabalhar, é mais melhor um pouco, mas..., já estamos acostumados com a nossa terra... Aqui não é como em Cabo Verde. Eu acho que Cabo Verde é melhor que aqui.

Sobre o acolhimento que os portugueses reservam aos caboverdianos, acha que nem todos acolhem bem e que alguns são racistas. Tem bons colegas de trabalho, mas falam dela nas suas costas, mas está aqui em Portugal e gosta dos portugueses:

PEE1-A4.2 - *Alguns sim acolhem bem mas outros..., outros são racistas. Não, não..., tem alguns que são sim mas outros, são normais como nós. Por acaso tenho bons colegas de trabalho. Eu não sei, eles podem não falar na minha frente mas podem falar nas minhas costas, e assim fico sem saber, mas na minha frente, pelo menos, (...) Uns não falam, outros falam que são racistas... é aqui que nós estamos. Eu gosto deles, por acaso gosto deles.*

Sobre se sente alguma dificuldade por ter uma cultura diferente, PEE1-A4.2 diz que fala crioulo em casa com A4.2, mas na rua o filho só fala português. Diz que entre caboverdianos e os portugueses existem diferença em tudo. Se participa em eleições em Cabo Verde (não pode participar em Portugal), PEE1-A4.2 disse que sim. Se participa em actividades culturais realizadas pela comunidade PEE1-A4.2 disse que não tem esse hábito. Acha que deve ir a tais eventos. Não sabe como ter acesso a jornais e revistas sobre ou de Cabo Verde, pois desconhecia que o Consulado os recebia:

PEE1-A4.2 - *Em casa ele fala comigo crioulo, mas na rua ele só fala português com o seus colegas, desde que seja aqui ele fala o crioulo aqui mas na escola ele fala o português... temos diferenças em tudo, mas não tenho dificuldades por causa disso... Já votei, mas uns 2 ou 3, 1 ou 2 vezes. Não, aqui nunca fui porque quando faziam ainda não vivia aqui. Não me convidaram até hoje, eu fui, eu fui uma vez (...), fui ver José Maria Neves, [Primeiro Ministro] mas não cheguei a vê-lo. Também veio o Pedro Pires [Presidente da República] para aqui, só que não tive tempo de ir, por isso não fui. Sim eu acho que devo ir, para ir ver, também eles não me conhecem... Mas ele vem, mas só que quando chega aqui já passou a data não, já passou o tempo. Eu não sei, eu não sabia que o Consulado costuma receber jornais. Eu não sabia, então fico a passar por lá para ver se encontro.*

PEE1-A4.2 diz que as vivências dos filhos na família e na comunidade, apesar de serem realizados em dois contextos culturais, não criam qualquer constrangimento, pois estes convivem bem com uns e outros, fazem parte dos portugueses, falam português. Sobre se costuma ir à escola saber do filho, diz que era a mãe que costuma lá ir porque vivia no Algarve. Tem ido à escola mas é a mãe que faz isso, agora, devido ao trabalho:

PEE1-A4.2 - *Não, eles convivem com eles bem, eles convivem connosco cá dentro, mas na rua eles fazem parte dos portugueses, eles falam português, convivem com portugueses... Só a minha mãe que vai porque eu não estava aqui. Agora como estou aqui vou. Eu passo ali, mas a minha mãe que vai porque entro no trabalho às 6 horas e saio às 15 horas. Sempre, porque foi ela (que adaptou, ela que tomou frente, agora tudo é a minha mãe), eu não o conheci em nenhum lugar. (Só que) eu o conheci porque sou a sua mãe, mas para as coisas da escola..., a minha mãe (...) Não ela vai as vezes para saber como é que ele tem trabalhado.*

Segundo PEE1-A4.2, os professores do seu filho costumam queixar-se dele porque não gosta de estudar, tem má letra e fala pouco com os eles. Diz que A4.2 não reclama dos professores, que em casa fala manso, mas que na escola é insuportável:

PEE1-A4.2 - *Sim, porque ele têm a cabeça dura, não quer estudar. É, ele tem uma escritura muito má porque ele escreve muito pequeno e eles não compreendem, por isso chamam a minha mãe sempre para ir falar com eles. Não, com os meninos, eles estão na escola, (...) todas as crianças..., aqui em casa ele fala manso, mas na escola é insuportável... Não, nunca, (...)*

Segundo PEE1-A4.2, nos tempos livres A4.2 anda de bicicleta e joga futebol. Não pratica nenhuma actividade educativa de ocupação dos tempos livres. Sobre como vê o futuro do filho diz que gostaria que ele estudasse, que os avós têm vindo a incentivá-lo na sua ausência e que está a trabalhar para poder apoiá-lo:

PEE1-A4.2- Andar de bicicleta, jogar futebol. Não tem nenhuma actividade educativa de ocupação dos tempos livres. Ainda não, ano passado tinha umas coisas que usava... computadores mas esse ano não fizeram. Tinha a biblioteca aqui que ele ia... Do futuro dele, gostaria dele estudar, para poder ser um homem melhor na vida. Sim, se Deus ajudar... ainda não sei, (...), eu trabalho para isso. O meu pai e a minha mãe têm apoiado. É se ele não estudar, obrigam-no.

PEE1-A4.2 acha que os jovens em Cabo Verde conseguem chegar à universidade e aqui não porque são mais conscientes e responsáveis. PEE1- A4.2 acha que os meninos em Cabo Verde crescem com mais responsabilidade e atingem a maturidade mais cedo, enquanto que os meninos cá não têm nenhuma responsabilidade, mal acordam vão jogar à bola. Diz que a educação deve ser iniciada de criança porque na adolescência já é tarde para isso:

PEE1-A4.2- Cabo Verde tem todas as coisas para fazer, todos os meninos tem as suas tarefas, mas aqui, eles não tem agua por apanhar, não tem lenha para buscar, não tem que ir levar o almoço para o campo, (...) é assim, eles não ligam, mas em Cabo Verde todos os meninos já sabem... que se a sua mãe não o pode ajudar, ele tem aquilo que a sua mãe o pode ajudar, eles preferem que eles estudam para poderem ganhar algo... Sim. Eles crescem. Em Cabo Verde os meninos crescem com mais responsabilidade. Crescem mais rápido, levantem quando (...), aqui os meninos não prestam, querem andar com os de cá, não tem nenhuma responsabilidade, lá em Cabo Verde desde pequeno que já tem responsabilidade porque eles fazem tarefas domésticas, sabem que têm hora para ir a escola, eles sabem que tem de estudar alguma coisa, agora aqui..., acordar, jogar a bola, é assim, não tem responsabilidades.

O avô PEE2- A4.2 diz que os meninos em Cabo Verde têm mais responsabilidade, por isso têm mais maturidade, que o jovem deve ser educado dentro de casa porque na rua não o vai ser, pois nunca se sabe o que ele pode fazer na rua. Além disso, pensa que se educa de pequeno porque quando se chegar à adolescência é tarde demais. Pensa que brincar é um direito deles, mas devem ter a preocupação de estudar quando estão em casa:

PEE2.A4.2 - Têm responsabilidade, só que...é que eles não apanham responsabilidade dentro de casa e na rua é a mesma coisa... para que a partir de 13 ou 14 anos ser capaz de ter responsabilidade de si mesmo, que é dado dentro de casa também na rua muito menos, ele não o vai achar, portanto ele deve ser educado dentro de casa, claro. Mas pronto... os pais não tem...quem sabe o que ele é capaz na rua, quem sabe o que ele é capaz... pronto. Eles tem possibilidade, até que eles brincam está bem. Ninguém lhes tira o direito disso, mas só que..., quando chegarem a casa pegarem num livro por uma hora, pegar no livro, pegar naquilo. Mas... se esta alguém em casa tem de ver o que o menino está a fazer.... Porque se ele atinge a idade de 15/16 anos...se ele não tem... se ele não achar essa possibilidade desde a raiz até grande, então eu acho que quando ele chega aos 14 ou 15 anos... nunca mais. Quem pegar um menino de 15 anos...é aqueles que não tomaram educação desde criança, desde de pequeno, é por isso que eu estou sempre com ele ..., por causa disso... se ele não for dado a educação desde pequeno, quando ele atinge 14 ou 15 anos, já não vale a pena.

Quando chegou de Cabo Verde, PEE-A6.1 mãe de A6.1, trabalhou 6 meses em Lisboa e depois veio morar para o Bairro. Em casa de A6.1, todos os filhos são de nacionalidade portuguesa. Os pais vão pedir a mesma nacionalidade, logo que chegarem documentos de Cabo Verde. Actualmente têm nacionalidade caboverdiana. A mãe e o pai estão em Portugal, respectivamente há 15 e 25 anos. Da família, o pai trabalha na construção civil, mas não tem emprego fixo. A mãe cuida dos filhos porque não tem onde deixá-los. A mãe esteve num curso da educação de adultos para cuidar de crianças e idosos, no ano passado, mas desistiu porque não gostou.

Para PEE-A6.1, é muito difícil encontrar emprego na cidade onde reside porque se trata de um sítio pequeno. Em casa todos são beneficiários da segurança social, mas não têm vindo a fazer descontos:

PEE-A6.1- Não tem trabalho...aqui em [nome da cidade] quase que não tem nada..., em principio é assim alguns encontram (nos restaurantes), ou fazer horas, agora...aqui é pequenino... sim, mas não descontamos. Não faço desconto porque não trabalho.

PEE-A6.1 diz que veio para Portugal tentar melhorar de vida, que não teve dificuldades em adaptar-se porque veio para a sua casa; que chegou solteira e casou 6 meses depois. A maior dificuldade que enfrentou foi o clima e a falta dos familiares e amigos:

PEE-A6.1- Para procurar um vida melhor. Não foi difícil adaptar-me porque vim para a minha casa não é. Trabalhei uns 6 meses depois vim para cá, tive o meu filho (...), depois casei tive o outro. Dificuldade, o frio...o frio, ter alguém para conversar ...não tinha ninguém não é. Familiares aqui, uma tia, amigos ... sou só eu a minha irmã e uma amiga... só tenho uma amiga que é a minha vizinha.

Sobre o que mais gostou em Portugal, PEE-A6.1 não respondeu. Diz ter sentido a falta dos pais, dos irmãos e da terra. Quanto à questão se a sua vida mudou para melhor o pior, diz que o lado financeiro melhorou, mas deduz-se que seja devido ao casamento, pois desde que aqui chegou nunca mais trabalhou:

PEE-A6.1- Senti falta dos pais não é. - Irmãos... - A terra um pouco. Para melhor. Já tenho dois filhos, casei... Bem, (...) estava habituada a ter dinheiro, essas coisas, mas... para mim acho tudo na mesma, eu vim para cá nunca mais trabalhei, trabalhei lá uns anos.

PEE-A6.1 acha que alguns portugueses são racistas e que tem ajudado pessoas que se revelaram serem falsas. Sobre o que mais gosta no povo português, não responde. Sobre o que mais lhe desagrada no povo português, diz que são falsos. O que mais a entristece em Portugal é o facto de nunca ter trabalhado:

PEE-A6.1- *Alguns portugueses são racistas. Alguns dizem que os pretos devem ir para a terra deles, já ouvi “vai para a tua terra”. Ainda ontem estava a ouvir isso... a dizer que o preto chega aqui e passa-me a frente... Deles? São falsos, um pouco. Um pouco não é..., porque eu trabalhava no curso e eu via pessoas às vezes tinham dificuldade no almoço, ou a ter alguma roupa, a ter alguma coisa, eu dava tudo a eles, eles vinham cá comigo almoçar e tudo, muito eu dei muitas coisas mas depois eram falsas, ali para mim, olha só falavam de vez em quando, o que? Só gostavam era que eu desse o que queria... o que, é que tinha não é. Por exemplo, a minha formadora..., (...) era um pessoa, (...) avisava-me tudo..., mesmo que eu desistia, no mês depois me chamava, não é, hoje passa e não fala. Causa tristeza...ela passa não fala, já passou umas três vezes ai, na semana passada passou mas fingiu que não me viu...O que me entristece aqui é a falta de trabalho não é.*

PEE-A6.1 a acha importante A6.1 andar na escola para ser educado e ter uma profissão. Costuma ir a escola falar com os professores quando há reuniões, falar com outros profissionais da escola e para ver o filho:

PEE-A6.1 - *Para ter um profissão não é. Para ser um menino educado... principalmente...À escola, estou sempre a ir. Eu vou sempre à escola. Não, eu vou visitar ele na escola, porque, as vezes, vou comprar algum material (...). Com os professores? Só quando tem reunião..., falo com as outras pessoas que estão ai, portaria, na papelaria.*

Se A6.1 aprende muito na escola, PEE-A6.1 mostra-se contrariada com o estado de funcionamento da escola⁶⁸ que acabou encerrada (devido as chuvas fortes do Outono passado) e com a falta de informação aos pais sobre como se iria resolver o problema da falta de espaço para as aulas. Pensa que a situação de degradação em que a escola se encontra (sem electricidade, suja etc.) deve ser resolvida pela própria escola e não pelos pais já que ela é a responsável por eles:

PEE-A6.1 - *Podia aprender mas nunca têm aulas. Por exemplo, já tem umas doze dias aqui sem escola, eu não sei se (são doze), mas já ta em casa a tantos dias...(....). Chuva, não limpem as salas, dizem que não tem luz, (...) por exemplo ele ia passar para a escola de (...) mas agora eu não sei se ainda consigo, (...) já não dão na outra escola, enfim, isso são sei...Tem que ser a escola acho eu, porque ontem tive lá disseram que faziam reuniões, que até falassem com o seu avo, não tem mais ninguém, não conheço as pessoas (...), dos outros anos conheci alguns pais, agora não, como eu vou a reunião com as pessoas para a gente falar. Tinha que ser a escola a mandar um papel para avisar os pais..., que era para ver se resolvia a situação. E para uma empregada a me dizer que são os pais a fazer tudo, imagina..., a escola assumiu responsabilidade dos alunos. Quem tem que assumir são eles e não somos nós. Vamos assumir o que? Porque é que somos nós a chamar a televisão, por exemplo? (...) e eles saberem o que é que está a acontecer?*

Segundo PEE-A6.1, os professores não costumam reclamar de A6.1. Sobre a ocupação de tempos livres por parte de A6.1, diz que o mesmo vê televisão. Sobre o estudo em casa e a realização dos trabalhos de casa, obriga o filho a fazer os trabalhos e a estudar. Acerca do futuro académico do filho, irá ajudá-lo até onde conseguir, mas acha que ele não tem apoio suficiente da parte da escola e dá como exemplo de dificuldade o elevado custo dos livros:

⁶⁸ Para que se perceba a situação, quando visitámos a escola, em Outono do ano Passado, as turmas do 6.º ano tinham as aulas suspensas e os alunos encontravam-se em casa, portanto sem aulas. Nas poucas salas com alguma capacidade de funcionamento, foram alojadas as tuas do 9.º ano.

PEE-A6.1 - *Não reclamam, ainda até hoje não...Vê televisão. Trabalhos de casa, um pouco. Um pouco, nem chega a...obrigo muito..., muito, até de mais, agora veja lá que ele estava a estudar desde de manhã... ou até conseguir não é..., vou até conseguir, quando eu não conseguir... Apoio da escola não é suficiente mas ajuda, por exemplo, os livros custam 200€, já é uma ajuda não é.*

Em casa de A6.4 todos são de nacionalidade portuguesa, à excepção dela que ainda não tem esse direito garantido, embora tenha nascido em Portugal. A tia é refugiada de Angola. É filha de pai caboverdiano e mãe angolana. Nasceu no Algarve. A tia foi buscá-la aos 3 meses de idade porque a mãe não tinha condições de a criar. Assim, a mãe estaria mais disponível para arranjar trabalho. Não estão abrangidos pela segurança social. A tia, PEE- A6.4, mostra-se indignada com o facto da sobrinha não ter a nacionalidade portuguesa:

PEE-A6.4. *Ela é minha sobrinha. São todos portugueses, mas ela ainda não é. Nasceu cá...Nasceu, nasceu...não tem direito a nacionalidade portuguesa, mas agora já tem. Não acho bem, já que uma vez que ela nasceu aqui, tinha direito de ter o bilhete português, não é?!*

Segundo PEE-A6.4, a menina nunca esteve em Cabo Verde ou Angola. Fala português que é a língua falada pelos progenitores entre si. Percebe o crioulo, mas não sabe falar:

PEE- A6.4- *Não nunca foi. Não conhece estes países. É Portugal e mais nada. Olha... ela só fala em português. Crioulo, são os colegas que falam com ela. Percebe... Percebe mas não fala.*

Sobre quem trabalha para sustentar a casa, PEE-A6.4 diz ser ela com o dinheiro da reforma e que é ajudada pelos filhos. Referindo-se ao bairro, diz que há agente a passar fome e que a maioria das mulheres só encontra trabalho como doméstica. Segundo a entrevistada, a juventude que abandona a escola procura trabalhar ou faz cursos de formação profissional e que quando acabam ficam à toa, pois não conseguem arranjar trabalho:

PEE- A6.4 - *Olha eu sou viúva, nem. Sou viúva e tenho a minha reforma. A minha filha e o meu filho que trabalham...com seis meses de contrato (...).O meu filho de seis em seis meses procura trabalho, ou está parado... Há gente aqui que não tem nem o que comer. A maioria das mulheres trabalha como doméstica... A juventude? Trabalhar..., alguns...Curso...curso de formação profissional... ganhar qualquer coisa. Fazem curso e depois não têm trabalho. Acabam o curso e ficou em casa, uns então ficam por ai a toa, não tem trabalho.*

PEE- A6.4 caracteriza a vida dos africanos e seus descendentes no bairro como sendo de muita dor, de muito sofrimento. Assegura que o facto destes jovens pertencerem ao bairro dificulta o seu acesso ao mercado do trabalho, por isso ninguém lhes dá trabalho, que existe estigma e discriminação:

PEE- A6.4 – *Mais dor... dor de coração, o pessoal não tem trabalho, andam por ai a toa, não arranjam emprego. No*

fundo, não há emprego. O único emprego que as vezes dão é esse que dão de seis meses. Entram no curso ganham qualquer coisa... acaba o curso e voltam para casa. Trabalho não há nada... Acho que estes jovens são discriminados, porque perguntam: "você é de onde?", se respondem que são de [nome do bairro] dão uma desculpa qualquer... Eu ando na rua a noite e não há perigo nenhum...

PEE-A6.4 veio refugiada para Portugal, perdeu tudo e passou por grandes dificuldades. Viveu os primeiros tempos em situações sub-humanas com a filha bebé. O que mais lhe agradou quando chegou em Portugal foi o sossego a paz. Do que sentiu mais falta, foram os bens que perdeu com a guerra em Angola:

PEE- A6.4 – Refugiar...Foi muito, muito difícil, muito... quando vim para Portugal refugiada... foi um castigo. Acabou tudo... a minha filha nasceu aqui... eu com a bebé dormia no chão, sem colchão, sem cobertor, sem nada, sem nada... até que o meu marido arranhou emprego e começou a melhorar. Tivemos todos os tipos de dificuldade... tanto de alimentação, roupa, casa... tudo... Ai, quando cheguei em Portugal foi o sossego. Eu vim numa guerra. Quando cheguei aqui estava num sossego, isso sim. (...) não tinha casa, não tinha nada, nem roupa nem comida... não me custou porque dormia sossegada...Perdi a casa que eu tinha, eu tinha tudo...não tinha riquezas mas tinha tudo... cheguei aqui não tinha fôgo, não tinha nada... nada...

Se a sua vida mudou para melhor ou pior, PEE-A6.4 não consegue fazer o balanço, considerando a situação de bem-estar em que viveu antes da guerra, mas como perdeu tudo sente-se bem por ter casa novamente:

PEE- A6.4 – Eu não sei bem explicar se melhorou ou não porque aqui estou há 30 anos, lá também vivi 36 anos. Não sei qual é a vida melhor... lá vivia conforme vivia, não é. Tinha a minha casa, tinha tudo... bom cheguei aqui não tinha nada, mas agora graças a deus tenho casa.

PEE- A6.4 - Acha que os caboverdianos e os outros africanos são mal acolhidos em Portugal e que há portugueses racistas. Sobre se sente alguma diferença por ser de uma cultura diferente, diz que não porque continua a praticar a sua cultura. Sente que os filhos são culturalmente mais portugueses que angolanos:

PEE- A6.4 – Acolhem muito mal, sem casa, sem nada... alguns são boas as pessoas daqui, os portugueses são bons...mas bem, racismo ainda há. Noto muito, muito... porque a minha filha tem estudo (...), se não tivesse estudo. Se fazem porcarias se for branco não diz, muito bem... isso, todos já sabemos. Se for preto dizem logo porque é africano. Gosto de uns, mas há outros maus... alguns são bons... trabalhei numa casa numa senhora branca portuguesa, muito boa senhora, santa mulher, não digo nada, ela foi como uma mãe para mim. Estive lá muito tempo, desde que vim de Angola (...) Já senti racismo, por exemplo, ia trabalhar e encontrei dois velhos... chamaram-me, cheguei ao pé deles e disseram para eu voltar para a minha terra. Eu até respondi que não estava a comer a custa deles... Isso não porque a comida que fazia em Angola, aqui, também há à venda nos supermercados... também faço. Meus filhos são portugueses sim, às vezes não gostavam da comida angolana mas eu obrigava a comer. Não gostavam mas eu obrigava a comer!

PEE- A6.4 costuma ir à escola saber da sobrinha junto dos professores e da direcção da escola. Conhece bem a direcção da escola, dá grande importância aos estudos e quer ajudar a sobrinha.

Para esta entrevistada, parte dos caboverdianos e os angolanos se preocupem com os meninos na escola, mas outros não. Pessoalmente acha que até abusa de ir à escola:

PEE- A6.4 - *sim, sempre vou falar com os professores, conheço também a direcção da escola. Acho os estudos dela de grande importância...eu não tenho estudo mas quero que a minha família tenha estudo. Posso, ajudá-la mesmo fazendo sacrifício para ela ter. Ela não se comporta mal...tem que andar na linha...Bom os pais? Não são todos..., não é toda a gente... alguns preocupam-se mais e outros nem ligam...(...). Eu sou ao contrário, abuso de ir a escola...*

Sobre se acha que a sobrinha aprende muito na escola e se tem boa relação com os professores PEE- A6.4 diz que sim. A sobrinha é inteligente, porta-se bem e nunca recebeu qualquer queixa dos professores. Para a entrevistada é importante os meninos andem na escola para poderem preparar o seu futuro, para garantirem trabalho. Sonha com um bom futuro para a sobrinha ela:

PEE- A6.4 - *A professora⁶⁹ dela disse que ela tem uma boa cabeça ...nunca recebi uma queixa dela. Ela gosta dos professores, nunca fez queixa deles... É muito importante porque a escola é para o futuro deles, não é... Hoje em dia, quem não tem estudo não tem trabalho. Quem tem estudo sempre trabalha, não é? Embora aqui não há trabalho... Como está a andar... vai ter boa vida... trabalho. Universidade?... isso que é estudo!*

Sobre como A6.4 ocupa os tempos livres, PEE- A6.4 refere que fica em casa a estudar, que brincar, mas tudo com as suas regras e autorização:

PEE- A6.4 - *Está em casa, tempo livre não, tem escola depois para casa. Não vai à rua brincar. Deixo brincar, mas com a vizinha, com a miúda que está aqui em cima, também, a mãe não deixa sair, e com a outra lá em baixo, brincam... agora sair assim... só sai com a minha ordem, porque sei... onde que vai.*

Para PEE- A6.4, os meninos de origem caboverdiana têm dificuldades em chegar à universidade, por falta de dinheiro, explicações e ajuda:

PEE- A6.4 - *Não sei... isso não sei explicar... Não deixam... ou então não têm mesmo vontade... não sei, o meio? É claro, tem que ter boas notas para entrar na universidade... isto é... os pais às vezes não têm dinheiro para colocar os meninos na universidade... não pode entrar... Pouca gente tem dinheiro para explicações... é preciso pagar, dinheiro também ajuda.*

PEE é mãe de A6.5. Os pais de A6.5 nasceram em Cabo Verde. Pais e filhos têm nacionalidade portuguesa:

PEE- A6.5 - *Sim, na altura o A6.5... o pai já tinha nacionalidade Portuguesa, já não era preciso..., e os meus filhos, eu, também ainda não tinha... o meu meti juntamente porque na naquela altura os filhos, ter nascido cá, os pais não é... são estrangeiros, e eram um estrangeiro que não tinha lógica nenhuma, porque são nascidos cá, tinham*

⁶⁹ Directora de Turma.

direito de ser um cidadão português não é, mas pronto, então é aquela lei e eu meti os papéis e... saiu juntamente com os meus já, já tenho nacionalidade.

Em casa trabalham mãe e pai. O pai é emigrante noutra país da Europa. A mãe é ama de profissão e tem segurança social. Não tem dificuldades em arranjar emprego. Não viveu sempre no bairro. Viveu, anteriormente, num bairro também social. Está neste bairro há 15 anos:

PEE- A6.5 - Sou ama. Não,..., já uns anos atrás...já há uns 12 anos escrevi-me no desemprego, fazia umas horas, limpava escada e a casa dos outros patrões, mas depois abriu o concurso de ama, concorri, fiz o estágio e fiquei, desde então estou a exercer essa profissão...- Não, não, na Avenida S. F. X. lá em cima no, no quartel (...). É um bairro social, era um, um, sim, sim, tinha pessoas que tinham feito as casas dentro de armazéns, morava numa casinha lá na avenida. Eu vim para aqui já há 15 anos.

Segundo PEE- A6.5, veio para Portugal trazida pelo pai à procura de uma vida melhor. Sobre se teve dificuldades de adaptação PEE- A6.5 refere que a princípio sim, mas que depois foi mais fácil. A maior dificuldade inicial foi arranjar trabalho e adaptar-se à escola para continuar os estudos, coisa que não conseguiu fazer:

PEE- A6.5 - Para uma vida melhor. Já tinha cá o meu pai a trabalhar, fazia uns anos, depois mandou buscar a família toda e cá estamos... No princípio custou um bocadinho mas não foi assim tanto, como já tinha aqui a família, amigos, foi mais fácil... A maior dificuldade..., não só do trabalho cá em [nome da região]...O trabalho, aqui é muito difícil a gente encontrar..., e depois não me adaptei à escola, não adaptei em nada porque tinha 23 anos e queria casar. Casei-me e logo formei a minha família, cheguei num ano e no outro ano casei.

O que mais agradou a PEE- A6.5 em Portugal foi ter uma vida melhor. O que sentiu mais falta foi da família que deixou em Cabo Verde, da terra e dos amigos:

PEE- A6.5 Pronto, em condições de trabalho e condições de uma vida melhor... é muito melhor que a nossa terra não é? Nossa terra não tem condições e por isso a gente vem para cá...para ter uma vida melhor e ter..., pronto... e dar o melhor para nossos filhos e para gente também... Eu acho que deixar a nossa terra é sempre uma saudade porque a gente deixa a nossa não é? É nossa terra não é? Deixámos alguma família... custa... amigos, a gente faz amizade não é para todo o lado, se a gente vai, e quando a gente muda sempre deixamos saudades e aquela falta...

PEE- A6.5 acha que os caboverdianos não são bem acolhidos pelos portugueses. Que alguns são muito discriminados e que há portugueses racistas. Sobre o que mais gosta do povo português, diz que é difícil de se dizer. Sobre o que mais lhe desgosta, tem dificuldades em dizer mal dos outros:

PEE- A6.5 - Alguns ... alguns são discriminados não é? Nem todos. As vezes, pronto, porque é preto, porque é isso...é racismo, mas graça a Deus há gente boa em todo lado, pois não tenho razões de queixas graças a Deus, mas sei que é assim. Nem com o meu marido, nada, nem nada, felizmente, tem muita sorte... não nunca fui... O que é que gosto mais, isso é um bocadinho agora difícil de dizer. O que não gosto... falar mal dos outros custa mais falar.

PEE- A6.5 costuma votar em Portugal. Não vota em Cabo Verde. Já ouviu falar das existências do Consulado e da Associação Caboverdiana no bairro, mas nunca lá foi. Costuma ler jornais e revistas de Cabo Verde. Vê pouco a RTP Africa, o marido é que é um fanático deste canal:

PEE- A6.5 - Costumo votar... Por acaso, em Cabo Verde não. Já ouvi falar do Consulado e da Associação, mas ainda não fui...por acaso não, não. Sei que fazem...fazem festa, vou ver... Leio alguns, às vezes. Vejo pouco a RTP Africa, os meus filhos não me deixam...falta de tempo...o meu marido que é fanático,

Quando se relaciona com os filhos, PEE- A6.5, não sente dificuldades por eles terem influências da cultura portuguesa, porque em casa lidam com as duas culturas através da língua e da gastronomia. Além disso, os filhos convivem com os meninos de ambas culturas e não mostram qualquer dificuldade:

PEE- A6.5 - Não, eles por acaso não, porque faço para eles não sentirem falta da parte da cultura caboverdiana, como da portuguesa não é? Porque falo com eles crioulo, falo com eles em português, faço comida portuguesa, faço comida crioulo, e, e eles também convivem com meninos de um lado e de outro... não sentem.

PEE- A6.5 acha muito importante o filho andar na escola, pois é o sitio ideal para se ter uma boa educação. Em casa ajuda no que pode e está sempre em contacto com a escola, pois não falta a uma única reunião e quando não há reunião telefona à Directora da Turma para saber dele:

PEE- A6.5 - Acho muito, muito importante porque ele tem que aprender, em casa não, não aprende nada porque a mãe não sabe... dar-lhe educação..., ensiná-lo o que é que eles precisam, na escola acho que é o ideal. Naquilo que eu puder porque eu faço o papel de mãe e de pai. Daquilo que eu puder...não posso dar mais apoio porque, trabalho com essas crianças e é muito difícil dar aquilo que eles...apoio que ele querem. Mas aquilo que eu puder... e estou sempre na reunião, estou sempre a par. Não falto nem uma reunião, gosto de estar sempre a par do que se passa com os meus filhos. Quando não há reunião telefono..., ainda a semana passada telefonei a directora de turma dele, para falar com ele, que eu não tenho tempo de ir lá.

Segundo PEE-A6.5, o filho não costuma reclamar dos professores ou da escola, pois gosta da escola que frequenta. É importante o filho estar na escola para vir a ter uma profissão, a escola é um bem em todos os sentidos:

PEE- A6.5 - Não...por..., costuma dizer o (...) porque ele também é um bocadinho traquina..., é um bocadinho, um "bocadão", ele dá-me cabo da cabeça...os outros filhos não me deram trabalho como ele me tem dado..., mas ele, ele desta vez está a gostar dos professores, está a gostar da escola mudou aqui para cima para e está a gostar...É importante a escola um dia, para ter uma profissão melhor e para saberem ler e escrever, e o ambiente que estudam e saem não é? A escola faz muita falta em todos os sentidos.

Para PEE- A6.5, nos tempos livres o filho brinca. Para fazer os deveres tem que obrigá-lo porque é muito preguiçoso. O filho gosta de desporto e treina a bola. Não parece a idade que tem porque é muito infantil. Pensa que é difícil prever o futuro académico de A6.5, pois é muito complicado

para ela conseguir pô-lo a fazer algo relacionado com a escola:

PEE- A6.5 - *Tempos livres é brincar, porque o tem cabeça dura... joga a bola... ele joga a bola, nos tempos livres ele vai treinar e joga bola, que ele gosta muito de desporto..., mas só quer brincadeira porque é muito infantil... muito, muito, muito. É que ele tem 14 anos mas muito infantil. É muito preguiçoso. Eu obrigo a fazer os deveres... ralhinho muito com ele...o futuro... é difícil de dizer...está difícil, que eu nem sei mesmo, isso é que é uma complicação que esta para mim mesma... não sei... por acaso é difícil ainda de dizer... de gerir o que é que vai ser do futuro dele.*

Sobre os porquês da maioria dos meninos de origem caboverdiana que vivem em Portugal não atingirem o ensino superior, contrariamente ao que acontece em Cabo Verde, PEE- A6.5 mostra-se confusa e não consegue arranjar uma explicação para isso. Mas pensa que os de cá têm capacidade intelectual e que os meninos que estudam em Cabo Verde têm mais apoio, dano como exemplo o estado de degradação da escola, a falta de condições e algum desinteresse em melhorar a situação educativa das crianças pelas autoridades:

PEE- A6.5 - *Por acaso já pensei muito nisso e é muito preocupante...não sei, não sei, há muito pouca criança a ir para a universidade mesmo. Em Cabo Verde que vem para fazer cá. Estranho, muito estranho, eu o meu mais velho não sei porque ele adoptou para o jogo da bola. está na vitória, por acaso, ainda ontem pensei nisso... o meu pensamento recuou...Eu não, não sei, não sei, não sei descrever mesmo, não sei descrever mesmo...não chego mesmo, não sei se é a capacidade que eles não tem, ou porque eles não gostam...ou também tem que viver... Lá eles têm mais apoio...sim, alguma coisa está errada, não sei agora descrever... não sei de é falta de apoio dos pais, ou se é deles, ou se é da escola... Olha, essa escola condições você já viu o que é que é, já teve lá, já viu, que esse..., pronto, já..., a escola era para ser... provisória para cinco anos, já vai 20 e tal anos e a gente sem condições, todas as vezes que a gente vai a reuniões, os professores queixam de condições, e a gente faz a reunião, vai falar, e nada se resolve, e o presidente da Câmara já a 3 anos atrás que disseram que iam acabar com isso e nada se fez..., e estavam a espera quando acontecer uma coisa como já aconteceu este ano, não houve (morto), não houve nenhuma coisa, mas houve...(inundações) agora a escola ficou parado e está a sofrer é as crianças...*

PEE1 e PEE2 são, respectivamente, mãe e pai de A9.2.

O Pai de A9.2 trabalha na construção civil e a mãe, num hipermercado, nas limpezas. Têm três filhos, dois nascidos em Portugal e um nascido em Cabo Verde que, no entanto, já não se lembra de nada porque veio para cá pequeno. Nem sempre conseguiram ter trabalho. Vieram para Portugal à procura de uma vida melhor porque em Cabo Verde viviam com muitas dificuldades. Aqui, ainda passam algumas dificuldades. Não foi fácil a adaptação por falta de trabalho e pelas dificuldades no domínio da língua e da cultura apesar de em Cabo Verde estarem habituados a falar português:

PEE1-A9.2 - *Trabalho... tinha muito tempo que não trabalhava e a língua, pronto... com a língua foi muito complicado... mas é mais ou menos... em Cabo Verde falávamos português... na escola falava português...*

PEE2-A.9.2 - *Cultura... língua...é mais fácil de entender sim, para nós é fácil.*

Segundo PEE1-A.9.2, o que achou de mais interessante em Portugal foi poder ganhar dinheiro. Já PEE2-A.9.2 diz que não achou nada interessante. Sobre o que mais sentiram falta quando chegaram a Portugal, ambos referem o ter de deixar a família. Sobre se a sua vida mudou para melhor ou para pior, a mãe diz que sim e o pai diz que não:

PEE1-A.9.2 - Mais dinheiro... que lá não ganhávamos... Mais falta da família, pronto. Sentimos mais falta da nossa família... está sem família... só os filhos... longe da mãe, dos irmãos, assim... da família que temos mais dificuldades. ... para pior não... mudou para melhor. Para mim foi para melhor.

PEE2-A.9.2 - Eu, nada. Familiar, amigos... Na mesma. Melhor em quê?..

PEE1-A.9.2 e PEE2-A.9.2 acham que o caboverdiano quando chega de Cabo Verde não é bem recebido, que há manifestações de racismo, pois os brancos nunca tratam bem os pretos, que o único amigo com que contam é o seu trabalho, que aqui não gostam dos pretos, mas também não são obrigados a gostar. A mãe diz que se tivesse uma boa vida em Cabo Verde não estaria aqui, que sente sempre a diferença, que as pessoas não admitem que são racistas e que pessoalmente nunca tratou mal a nenhum português, mas o preto é sempre visto como uma pessoa má, porque se arrelia com a forma como é tratado:

PEE2-A.9.2 - caboverdiano nunca é bem tratado em Portugal. Os brancos nunca tratam bem os pretos, sempre tratam mal os pretos. Aqui somos amigos do nosso trabalho, pronto. Maneira de ser...o preto aqui não está bom... gostam de quem querem gostar... racismo., pronto... existe...

PEE1-A.9.2- Eu já senti... até agora ainda sinto... mas hoje estou aqui porque, pronto... Não tinha boa vida em Cabo Verde... mas se tivesse boa vida em Cabo Verde não estaria aqui. Sinto diferença sinto sempre..., porque nos chamam de pretos, nós não somos pretos...É racismo sim...são racistas só que dizem que não. Claro, eu nunca tratei nenhum mal, agora preto... não é muito... acham que o preto é mau, preto nunca é mau, se são tratados bem eles são bom, como eles não (...) tratam mal e o preto chateia-se e acham que os pretos são maus, porque tratam mal, podes aceitar... podem tratar mal, chateias e acham que o preto é mau.

PEE1-A.9.2 não costuma votar em Cabo Verde, em Portugal também não. PEE2-A.9.2 costuma assistir a actividades da Associação Caboverdiana e do Consulado, já PEE1-A.9.2 não tem esse hábito. De igual modo, é o pai quem lê jornais ou revistas de Cabo Verde e quem assiste à RTP África. PEE1-A.9.2 faz pratos caboverdianos, os filhos gostam, mas também gostam de comer comida rápida:

PEE1-A.9.2- Em Cabo Verde costumava votar. Eu não costumo ir... o meu marido é que vai. Não vou... porque não tenho tempo, tenho trabalho em casa para fazer. Se tivesse tempo ia, porque gosto de ir. Não costumo ler jornais...eu nunca... só o meu marido. Sim fazemos comida de Cabo Verde. Eles gostam mais ou menos, eles dizem que gostam...gostam de batatas fritas e hambúrgueres.

PEE2-A.9.2- De vez em quando leio jornais. É importante. Quando aparece, leio... não tenho dinheiro para comprar. Vejo a RTP África de vez em quando.

Sobre se costuma ir a escola saber de A9.2, a mãe diz que sim, quanto é chamada à escola. O

pai diz que nunca vai. Questionados sobre se o filho aprende muito na escola o pai hesita em responder. PEE2-A.9.2 pensa que é importante a criança andar na escola para ter uma profissão, um curso, mas o filho não gosta muito de estudar:

PEE1-A.9.2- *Claro... Quando chamam. Sem ser chamada nunca vou... Não. Aprendem mal... o meu filho não passou porque... Não passou no 9º. ano porque teve dificuldades, não passou...ele tem problemas em quase todas as disciplina...não gosta de estudar.*

PEE2-A.9.2- *É importante só que hoje em dia... não vejo futuro para eles... Bons doutores, engenheiros, arquitectos...*

PEE1 e PEE2 são, respectivamente, avó e avô de A9.3. Em casa, avó e netas são de nacionalidade caboverdiana e vão adquirir a nacionalidade portuguesa, logo que for possível. PEE2-A9.3 e dois dos filhos têm nacionalidade portuguesa, os outros dois filhos não. Quem sustenta a casa é o marido, hoje reformado. Vivem os avós com os netos. A avó trabalhou para a Câmara por três meses, mas foi despedida por ser analfabeta. Todos são beneficiários da segurança social. Vivem no bairro desde que chegaram de S. Tomé, há mais de 20 anos.

PEE1-A9.3 diz que veio de S. Tomé devido à instabilidade política com a expectativa de melhorar a situação económica, que não foi difícil adaptar-se em Portugal porque o marido veio 12 anos antes de si. No início só teve dificuldade no domínio da língua porque não se aprende tudo em Cabo Verde, entendia tudo, só não conseguia falar correctamente:

PEE1-A9.3- *Porque que aqui há mais dinheiro e em São Tomé o dinheiro era pouco. Pois em São Tomé trabalhávamos um mês e recebíamos apenas mil e quinhentos escudos..., ali o dinheiro é pouco. Depois nós viajamos para Portugal para ver se aqui é melhor. Não, não foi difícil arranjar trabalho. O meu marido veio primeiro. Ele veio antes do vinte e cinco de Abril e 12 anos depois que ele mandou buscar-nos...dificuldade com a língua portuguesa porque não aprendemos tudo em Cabo Verde, é só essa a dificuldade que tem..., mas eu quando cheguei aqui, já estava melhor porque já vivia em São Tomé no meio de brancos, e eu já entendia tudo o que eles diziam. Posso não saber falar, mas compreendo tudo.*

Segundo PEE1-A9.3, a sua vida mudou para melhor depois que veio para Portugal. Quando aqui chegou, PEE1-A9.3 sentiu saudades dos familiares e amigos:

PEE1-A9.3- *Bom, aqui é melhor do que ali, aqui é melhor porque a vida aqui é diferente de lá..., Ali trabalhava muito, trabalhava muito mas chegava o fim do mês e não tínhamos nada, era uma escravidão. Nós trabalhávamos e não recebíamos... Aqui senti saudades,... Saudades das pessoas, meus amigos, minhas amigas, ficaram ali, meu tio, meu primo.*

PEE1-A9.3- - Acha que os caboverdianos nem sempre são bem acolhidos em Portugal. Há os

que os respeitam e aqueles que não. Segundo este, Deus fez pessoas de todas as cores e ninguém pode fazer-se a si próprio. Há muitos caboverdianos que aqui vivem bem e há muitos que vivem mal:

PEE1-A9.3- *Isso não sei, há alguns que respeitam e outros que não. Há uns que dizem: "oh preto, preto, preto"...bem, eu acho que não é bom, porque somos assim, e deus que nos fez assim, deus fez as pessoas de todas as qualidades, fez preto, fez branco, fez mulato, fez de todas as cores, Deus é que fez, as pessoas não podem fazer-se a si mesmas. Bem... há uns que acolhem bem e outros não, uns falam bem e outros não. Bem há muitos que vivem mal. Há muitos caboverdianos que vivem mal aqui em Portugal, há muitos que vivem bem e muitos que vivem mal.*

PEE1-A9.3 vota nas autárquicas em Portugal e votou no Consulado de Cabo Verde para as presidenciais. Não costuma participar das actividades culturais, realizadas pela Associação Caboverdiana, mas conhece o Consulado, não costuma ler jornais porque não sabe ler, mas vê a RTP África. Para a entrevistada, o filho tanto se identifica com a cultura caboverdiana quanto com a portuguesa:

PEE1-A9.3- *Nós votamos para Presidente da Câmara...em Cabo Verde não..., Em Cabo Verde nunca votei. Não nunca fui. Bom, tem um Consulado que colocaram aqui em cima...esse aqui eu conheço. Costumo ir sim, fui ali semana passada. Fui ali uma vez, que fui votar para o Presidente. Não leio jornais. Vejo a RTP África as vezes que posso. Eles não sentem diferença. Ele acham que são portugueses e caboverdiano. Os dois juntos.*

Para PEE1-A9.3 é importante a criança ir para a escola para garantir o futuro porque pessoalmente sempre teve dificuldades em encontrar trabalho por ser analfabeta:

PEE1-A9.3- *Eu não tinha mãe nem pai, foi a minha tia que me criou e não me colocou na escola. Agora sinto a diferença disso, porque se eu soubesse ler, não estaria aqui em casa agora, estaria a trabalhar. Encontrei vários trabalhos em que as pessoas que sabiam ler entraram e eu não entrei. Pois eu não sei ler, mas os meus filhos sabem todos ler, porque coloquei todos na escola. Os meus netos estão todos na escola também. Eu não tenho escola, eu não tenho escola porque não tinha ninguém quem me colocasse na escola. A minha tia colocava-nos a trabalhar nos campos e pronto.*

PEE1-A9.3- tem dúvidas (talvez por não ter competências para fazer essa avaliação) mas acha que a neta deve aprender muito na escola. Não costuma ir à escola saber da neta, indo marido sempre que é chamado. Os professores reclamam da neta, tem mau feitio e já esteve uma semana suspensa da escola e quando regressou à escola fez troça dos professores:

PEE1-A9.3- *Isso não sei porque ela tem um pouco de mau génio..., acho que ela pode vir a dar-se bem, não sei... às vezes ela sai, mas quando volta ela pega nos livros...ela faz os deveres desde...sem ninguém a mandar... quando a irmã ou a prima vêm da escola ela dá-lhes explicações do que devem e de o que não devem fazer... ajuda os mais pequenos...Não. Nunca fui a escola. Só o meu marido que vai a escola dos meninos. Sim, é só ele. Chamadas da escola, reuniões, tudo são ele que vai. Ele é que vai...porque é ele quem tem tempo de ir... Bom eu não..., ela discutiu com a professora e veio para casa de castigo durante uma semana..., depois voltou a ir... juntou-se com os colegas e ficaram a fazer troça dos professores...Ela respondeu mal e pronto, ficou de castigo.*

Sobre como é que a neta preenche os tempos livres PEE1-A9.3 diz que se encontra com as amigas para fazerem os deveres:

PEE1-A9.3- *Ela uma colega lá em cima onde ela vai fazer coisas da escola por exemplo... Fica pouco tempo em casa, mas se eu disser para ela não sair, ela não sai. Mas também, falar para ela não sair não vale a pena porque ela fica chateada dentro de casa.*

Para PEE1-A9.3, o futuro da neta só depende de si mesma. Na condição de avó irá continuar a apoiá-la para que tenha um bom futuro. Quanto ao avô, PEE2- A9.3, coloca todos os netos na escola para que não aconteça com eles o que aconteceu com ele, pois não pôde frequentar a escola devido à perda dos pais e a incapacidade financeira do avô. A neta está na escola para aprender e quem sabe vir a tirar um curso:

PEE1-A9.3- *Continuar... se ela quiser, porque a escola é para ela e não para mim. O que ela ganha na escola é para ela e não para mim. Esforço para fazer que ela seja alguém um dia.*

PEE2-A9.3- *Coloco todos na escola, agora tenho o meu neto que tenho que colocar na escola também porque amanhã..., Eu não tive porque eu não pude... não conheci a minha mãe nem o meu pai, o meu avo... não conseguia..., não tinha como pagar. Consigo assinar o meu nome, sei de alguns números, coisas assim, mas foi aqui em Portugal... tudo o que sei é escrever o meu nome, mas foi aqui em Portugal que aprendi.... Bom, penso que ela está na escola para aprender...se passar pode continuar e tirar um curso, se ela quiser. Agora eu obrigo, obrigo. É bom para ela e não para mim porque eu não preciso de nada.*

Segundo PEE1-A9.3, muitos filhos de caboverdianos abandonam a escola cedo devido às más companhias. Não chegam à universidade porque começam a namorar ou ficam grávidas. Atribui responsabilidades aos próprios e diz que o abandono acontece por falta de juízo. PEE2-A9.3 pensa que são as más influências, pois muitos andam com colegas que fumam drogas e muitos são filhos de caboverdianos. Acrescenta que os jovens de hoje não querem fazer nada, deviam andar na escola, mas deixam a escola e começam a consumir drogas e que basta reprovar uma vez terem um pretexto para deixarem a escola:

PEE1-A9.3- *Deixam a escola muito cedo por causa dos colegas... um vai à escola e o outro não vai e, pronto, abandona... Pois não entram na universidade porque largam cedo..., começam a namorar, ou ficam grávidas e pronto, já não vão a escola. Acho que são culpados porque se tivessem cabeça não faziam isso.*

PEE2-A9.3- *Os jovens de agora não querem fazer nada, escola, estudar? Fazem assim: este ano chumbou, não passou, no próximo ano não vai..., não vai... más companhia... mas quem é que fica burra? não!... não ficam burros mas ficam sem tirar um curso. É o que lhes digo sempre..., vai estudar porque é contigo, se não estudares também é contigo..., amanhã quando estudar... este ano não passaste, quem é que fica mal?... Eles são quem fica mal, amanhã quando quiser tirar um curso não vai conseguir porquê? (...). É isso que digo, não estudar é convosco, só para dizerem que o avô não falou com eles para estudar, quer estudar então estuda, se não quer estudar o problema é seu. Digo sempre que eu não tenho nada... não conheci o meu pai... não ligava nada... se vocês querem estudar, estudam, se não querem estudar problema seu... se colega também não passou o que é que vai fazer? Não vai fazer nada, fica a andar por aqui, não tem trabalho nem tem idade para ir trabalhar, fica a passear, vai para lá e para cá ...Muitos andam com colegas que fumam drogas, é a droga que estraga desse modo... Aqui*

nesta zona não conheço muitos filhos de caboverdianos nas drogas, mas alguns estão. Há muitos que estão. Alguns deviam estar na escola, mas deixam a escola e começam a pegar nas drogas ... Não dão para universidade por causa dos colegas.

PEE1-A9.3 diz que para ajudar os seus educandos costuma pagar explicações se for caso disso, mas A9.3 até agora não teve essa necessidade porque costuma ter bons resultados:

PEE1-A9.3- Costumo pagar explicações. A [nome de uma das netas] está na explicação..., agora a A9.3 não. Ela sempre entrou na escola e passava sempre, nunca chumbou, agora a outra que era um bocado assim..., que tivemos de metê-la em explicações. Ela tem, tem média, mas ainda está no principio...Ela quer continuar... Ela diz que quer continuar, não sei... ela é que sabe, não é.

A9.4 vive com os pais e com a irmã mais nova. O pai é pedreiro, sempre tem conseguido trabalho. PEE mãe de A9.4. trabalha há muitos anos. Neste momento, trabalha na Associação e no Consulado onde faz de tudo um pouco, desde de expedientes consulares a promotora de eventos culturais, entre outras coisas. Em casa todos são beneficiários da segurança social. Sempre viveram no bairro. A mãe estudou na mesma escola onde estuda A9.3. De todos, só a irmã tem a nacionalidade portuguesa, embora as duas irmãs tenham nascido em Portugal a lei da nacionalidade não o permite. Quando A9.3 nasceu não teve direito à nacionalidade portuguesa porque faltavam aos pais 2 ou 3 meses para completar o tempo exigido na condição de autorização de residência. A mãe espera que a nova lei da nacionalidade venha corrigir este constrangimento:

PEE-A9.4 - Caboverdianos e portuguesa. Eu e o pai somos caboverdianos. A A9.4 é natural de Portugal mas tem nacionalidade Caboverdiana, a irmã mais nova é que tem nacionalidade portuguesa. Porque através da lei que está em vigor as crianças que nascerem em Portugal e na altura do seu nascimento se os pais já tiverem... com autorização de residência há mais de 6 anos, na altura do nascimento tem autorização de residência, tem a nacionalidade portuguesa, e a A9.3 por uma diferença de meses, 2 ou 3 meses não teve direito mas ela... quando tive...fizer 18 anos pode requerer a nacionalidade, mas através dessa lei dos 6 anos, não, não tem ainda direito,...estamos com fé na, na nova lei da nacionalidade para corrigir esse problema sim.

PEE-A9.3 refere que imigrou ainda criança para Portugal, para acompanhar os pais que vieram tentar melhorar de vida e fugir à guerra em Moçambique, onde viviam antes de virem para cá e onde levavam uma vida razoável:

PEE-A9.4 - Eu não emigrei, os meus pais é que emigraram e eu fui... Na altura não tinha opção não é? Vim com eles, suponho eu que em busca de melhores condições de vida. Os meus pais já emigraram... deixa-me ver... de Cabo Verde, na altura, tinha eu 2 anos e foram para Moçambique... depois é que vimos, para Portugal, mas saímos de Moçambique por causa da guerra... Lá tínhamos uma vida razoável

Para PEE-A9.4, as maiores dificuldades que sentiu ao chegar a Portugal foram ter de recuar 1

ano de escolaridade para ser admitida no 2º ciclo e ter que iniciar o estudo de uma língua estrangeira:

PEE-A9.4 - As maiores dificuldades? Deixa-me ver...No meu caso, em Moçambique estava no sexto ano e quando vim para aqui tive que voltar para o quinto...foi um bocadinho... Outra coisa foi começar as línguas estrangeiras porque em Moçambique não davam na altura, só davam inglês ou francês a partir do 7º. ano, se não me engano, e ter de começar assim de repente... É complicado!

Segundo PEE-A9.4, é complicado falar do acolhimento que os caboverdianos recebem em Portugal. Refere que houve uma altura em que dizer-se caboverdiana era como um insulto, era como se transmitisse uma coisa má, mas os caboverdianos souberam conquistar o seu lugar e impor-se pelo seu trabalho, pois estes não temem o trabalho, são trabalhadores e responsáveis, apesar de nem sempre as coisas correm bem para os imigrantes:

PEE-A9.4 - Bem acolhidos?! Isso é complicado...é complicado porque os caboverdianos... houve uma altura que se perguntassem de onde és e disseses sou caboverdiana, as pessoas ficavam como que insultadas... quase que lhes pegavas uma coisa que nem sabias o que é que tinha acontecido, mas acho..., que os caboverdianos têm sabido conquistar o seu lugar e impor-se, que... o que diferencia o caboverdiano do resto dos PALOP é o saber impor-se pelo trabalho, pelo trabalho, aliás a maior das virtudes do caboverdiano é não ter medo de trabalhar. O caboverdiano como trabalhador, acho que não há nada... é trabalhador e exige que seja respeitado, apesar de nem sempre as coisas correm bem para nos emigrantes.

PEE-A9.4 preferiu não se pronunciar acerca do que mais lhe agrada no povo português. Quando ao que mais lhe desagradava disse que são as atitudes racistas que, entre outras coisas, impedem os africanos, particularmente, os residentes no bairro de ter acesso ao emprego. Afirma que há uma frase muito comum onde está tudo dito, nos termos: “não sou racista, até gosto de ti, até tenho amigos pretos”. Refere que há a ideia xenófoba de que se está aqui para tirar o emprego aos portugueses e que quando se vai a uma entrevista de emprego preenche os formulários, mas mesmo tendo o perfil exigido, sente-se que nunca será contactado a não ser se for serviço de limpezas, trabalho pesado e que suja, por ser negra. Fala por experiência própria. Isto acontece com os jovens do bairro que se sentem cada vez mais marginalizados por serem negros e por viverem no bairro:

PEE-A9.4 - O que mais desagradava é... eles têm sempre uma frase que eles dizem que é escusado... se uma pessoa dizer isso acaba por dizer tudo: “não sou racista até gosto muito de ti, até tenho amigos preto... E acontece desde de o reclamar quando querem... reclamar direitos ou dizerem que nós estamos aqui, e estamos a ocupar os empregos deles... que ficamos com o trabalho que lhes pertence..., ou dizer que nos temos direitos a casa, e que eles as vezes não... não é bem assim... Desde a altura que tu vás a uma entrevista, lês um anúncio no jornal ligas para lá e dizem que há vagas...tu vais a entrevista preenches tudo, depois dizem que te contactem... é mentira porque a pessoa sai de lá com a certeza que não vai ser contactada, a não ser que seja para limpeza, ou restaurante, tudo menos, tudo o que seja trabalho sujo e pesado aí somos de certeza, mas se for uma coisa mais... mesmo que tenha um perfil adequado para aquilo, que tenhas capacidade as vezes és posta de parte por seres africano, mas por ser negra ... Falo por mim e por outras que eu sei. Aqui no bairro, então, os jovens sentem, sentem e... cada vez mais, sentem e sentem-se marginalizados por viverem no bairro, aliás eu conheço colegas meus que vão a entrevistas, dizem: “Onde é que moras?”, não dizem a verdadeira morada porque se disserem é

negro é daqui, está tudo dito, é logo excluindo.

PEE-A9.4 refere que as maiores dificuldades que a comunidade caboverdiana do bairro enfrenta se relacionam com a pobreza, pois há pessoas a viverem em condições miseráveis sem emprego, não conseguindo fazer face às dívidas:

PEE-A9.4 - A pobreza. Cada vez mais há pessoas a viverem em condições miseráveis mesmo. E isto tem, isto vai, isto tem tendência em piorar, há muita gente que está desempregada...e há uns anos atrás meteram-se em muitas dívidas porque foram aliciadas a isso pelo mundo do consumismo que, cada vez, está pior e agora não conseguem... não tem empregos, não conseguem fazer face as dívidas que já tinham... e tende a piorar... infelizmente

PEE-A9.4 diz que lê jornais e revistas de Cabo Verde e vê a RTP África, anda mais ou menos actualizada como que se passa em Cabo Verde:

PEE-A9.4 - Vejo a RTP África, leio jornais de Cabo Verde "A Semana" e o "Horizonte" todas as semanas, porque lendo os jornais... ando mais ou menos actualizada.

Sobre se sente alguma diferença em educar as filhas devido à sua biculturalidade, diz que não é bem o caso de existirem duas culturas, não consegue explicar muito bem o que se passa, mais parece haver uma fusão das culturas. As filhas lidam bem com isso, percebem bem o crioulo, não conseguem expressar-se muito bem, gostam muito de música e gastronomia caboverdianas:

PEE-A9.4 - Não, as minhas filhas? eu acho que..., é assim elas nem, não se identificam assim tanto com a cultura ... Não é bem a cultura caboverdiana, elas tem... não consigo, não me explicar-lhe... Sim, sim, sim, quase que não, acaba por não haver duas culturas, mas uma, uma fundida...Sim, sim, mais ou menos isso... e conseguem...Conseguem viver bem com... com a junção das duas. Elas percebem o crioulo, falam muito mal, mas naquela do brincar vão aprendendo. Fazemos comida caboverdiana aos fins-de-semana e todos gostamos muito da música de Cabo Verde...ouvimos sempre.

Para PEE-A9.4, é importante as filhas andarem na escola e os pais têm obrigação de as acompanharem o seu processo educativo para que estes se tornem mais responsáveis:

PEE-A9.4 - Porque, sim, eu acho que os pais têm uma obrigação, não é só mandar os filhos para a escola, e pronto, temos a obrigação de os acompanhar, e saber como é que as coisas estão, mesmo perguntando e acompanhando em casa, mas temos a obrigação de falar com quem estão aquelas horas com eles e saber como é que as coisas estão. Mesmo porque assim eles sentem que têm que estar na linha.

Segundo PEE-A9.4, é fundamental ter as filhas na escola porque a escola é fundamental, a base de tudo. A filha tem a vida muito preenchida com actividades de ocupação dos tempos livres, além de se dedicar aos estudos. Pensa que ela irá para a universidade e para isso os pais farão todo o sacrifício necessário, quer seja na pública, quer seja na privada:

PEE-A9.4 - *Sim, é fundamental... a escola é fundamental, é a base, é aquela coisa que tem mesmo de ser... e de preferência...andar agora, ela agora está no décimo, mas que está no decimo e esperamos que ela consiga ir para a universidade. Ela é uma, é uma criança com poucos tempos livres... porque ela tem, ela... é jogadora de basquetebol, tem o coro da igreja, tem a dança e a missa. Está a fazer muitas actividades, tudo o que ela gosta... Eu espero que ela tenha um futuro brilhante, porque o nosso sonho é que ela vá para a universidade e siga o que ela quer. Se não entrar na pública havemos de fazer todos os sacrifícios que forem preciso.*

Sobre as causas que podem levar os jovens a desistirem da escola, PEE-A9.4 refere que poderá ser por desmotivação. Acha que muitos dos problemas que afectam os jovens estão relacionados com as origens do bairro e com o estado decadente da escola. Sobre o bairro, repara que a disposição das habitações, a forma como as pessoas foram aí induzidas a viver, os longos corredores a atravessar os apartamentos, o isolamento, a indignidade conferida pelo alojamento das pessoas em condições pouco humanas, a seu ver por se tratar do alojamento de negros e ciganos que parece não merecerem mais do que isso. A escola que devia ser provisória, mas que se tornou definitiva (estudou nela e agora anda lá a filha do 9º. ano), em elevado estado de degradação, com as crianças a passarem frio, situação que, já no seu tempo de estudante acontecia, e isso foi há 16 anos atrás. Nesta altura pensa que estará muito pior:

PEE-A9.4 - *Acho que chegam a um certo, por exemplo, chegam até o 9º. ano e não sei o que acontece ali, parece que desmotivam-se, perdem completamente o interesse e vontade de andar na escola, mas também, não, não consigo explicar o porquê. .. Em termos físicos isto foi um...um desastre mesmo e as más construções da maneira que foram feitas não foi pensado... porque as pessoas (vivessem isolado) muito aqui..., com os corredores de mais de duzentos metros e pessoas é...aquilo, pronto, foi lá está um bairro social diz tudo, já foi feito mesmo a pensar... as pessoas que vão lá estar não merecem muito e mais pelos vistos... foi mesmo pensando mesmo nas pessoas que...vieram para aqui...mesmo... são ou negros, são ou ciganos, só isso chega, não é preciso melhor, é a minha maneira de pensar não é. É a escola da minha filha era provisória, e eu andei nessa escola, já era provisória e continua provisória, vamos lá ver até quando...mas as condições já no meu tempo, não, não tinha condições nenhuma no Inverno passávamos frio, aqueles dias de geada passávamos mesmo frio, e agora de...16 anos depois deve estar pior.*

2.3. Representações dos alunos luso-caboverdianos (grupo-alvo)

Conversas informais tidas com alunos de ascendência caboverdiana, sobre quem recaiu esta investigação, proporcionaram auscultar a sua opinião sobre a situação escolar; a percepção e integração pessoal, social e relacional da sua biculturalidade; o estado de acolhimento da escola e dos professores; as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia, na escola e na comunidade; as expectativas face ao futuro académico e profissional; o reflexo da má reputação do bairro sobre si *versus* garantia de oportunidades em igualdade de condições conforme instiga o reconhecimento dos direitos e deveres da cidadania.

A maioria dos entrevistados demonstra pouca motivação em frequentar a escola devido às más condições de acolhimento. Concretamente, falam do estado de degradação dos pavilhões, da falta de refeitório, de espaços de convívio e de prática de actividades desportivas, ao frio que se passa no seu interior e à chuva que consegue penetrar em algumas salas (A9.4, A9.3, A6.1, A6.2, A6.4, A.6.3):

A9.4, A9.3, A6.1, A6.2, A6.4, A.6.3 - Chove muito no interior das salas de aula... Não temos onde nos abrigar da chuva...Estamos sem aulas por causa da chuva, os professores dizem que podemos apanhar choques electricos...os fios de electricidade estão lixados! Mas a escola está assim há muito tempo...Ninguém quer saber de arranjar a escola...Não temos refeitório nem salas de convívio...Não temos um sítio para educação física...A minha mãe disse que qualquer dia andamos de barco nas salas de aula...Vai ser difícil ir estudar para outra escola, principalmente no inverno...

Na generalidade, os alunos dão-se bem com os professores e acham que estes se preocupam com os seus resultados escolares (A9.4, A9.3, A6.5, A9.2, A6.1, A41 e A42):

A9.4, A9.3, A6.5, A9.2, A6.1, A41 e A42 – Não os professores não nos tratam mal, quando sinto dificuldades chamo a professora e ela ajuda-me...a directora de turma preocupa-se...os professores ajudam quando chamamos por eles...sim...a professora (...) chama a nossa atenção para estudarmos mais...quando não estudamos, passam-nos respanetes...às vezes mandam recados para casa, mas eu não gosto disso porque é queixinhas...

Alunos do 2º. e 3º. ciclos acham importante andarem na escola para preparar o seu futuro e ter uma vida melhor (A9.4, A9.3, A6.5, A9.2, A6.1). A9.4 manifestou a aspiração em ter um curso superior e diz-se movida pelos sonhos que alimenta, porque não se pode deixar de sonhar, como condição de luta pelo que se deseja. A.9. 3, diz que mais importante que estudar é ser um bom futebolista. Os mais jovens não têm opinião formada sobre o assunto (A4.1 e A4.2).

Sobre as dificuldades do dia-a-dia, relacionadas com sua vida escolar, referem dificuldades em ter condições suficientes, nomeadamente espaço para a prática desportiva, computadores pessoais, ter explicações como recurso para conseguirem melhores notas (A9.1, A9.3, A6.5, A9.2, A6.1), coorborando com a opinião dos professores.

Afirmam que na comunidade enfrentam o estigma de viver no bairro, mas no interior do bairro as crianças nunca têm problemas, pois o bairro não é violento como se quer fazer crer, as pessoas é que espalham uma ideia errada por ser um bairro social, um lugar onde só vivem pessoas pobres imigrantes e retornados e ciganos que ninguém quer ver à sua frente (A9.3, A9.4).

A9.3, A9.4 – No bairro? Problemas, não ... As pessoas de fora é que exageram quando dizem que somos violentos. Isso é porque aqui a maioria das pessoas são pobres, retornados, negros e ciganos...Andamos pelo bairro sem

medo porque ninguém ataca ninguém....é tudo invenção deles...Em todos os bairros há pessoas boas e más, não é só aqui que somos todos maus.

Quanto à sua biculturalidade, referem não sentir qualquer diferença na relação com lusos, africanos ou cigano, e acham normal as crianças brigarem quando estão chateadas, tanto faz falar português ou crioulo, que têm amigos portugueses (lusos) que falam crioulo (A9.4, A9.3, A6.5, A9.2).

Nunca tiveram problemas em perceber a língua portuguesa até porque todos percebem o crioulo, mas nem todos o sabem falar muito bem, porque alguns pais obrigam-nos a falar português em casa. Mesmo entre si comunicam-se em português porque dá mais jeito, é mais fácil por causa dos outros meninos. O crioulo não atrapalha a vida escolar (A9.4, A9.3, A6.5, A9.2, A6.1, A41 e A42).

Não sentem qualquer dificuldade em pertencer às duas culturas porque, assim, têm mais facilidade em se relacionar com caboverdianos e portugueses. Todos se sentem mais portugueses que caboverdianos porque não conhecem Cabo Verde e viveram sempre em Portugal, mas gostam das histórias que se contam sobre Cabo Verde e esperam um dia poder conhecer. Não têm dificuldades em relacionar-se com meninos vindos de Cabo Verde (A9.4, A9.3, A6.5, A9.2, A6.1, A41, A4.2).

Questionados sobre se gostariam de ir viver para Cabo Verde, não sabem, é difícil de responder, preferem ficar aqui, onde têm a família e os amigos. Se desejam passar férias em Cabo Verde, respondem que isso faz parte dos seus sonhos (A9.4, A9.3, A6.5, A9.2, A6.1, A6.4).

Ouvem mais música africana principalmente caboverdiana que música portuguesa. Em geral, preferem música africana, e em particular músicas ligeiras caboverdiana. Gostam dos *D'zrt*, do *Boss Ac...*kizomba, Zouk. Gostam de cachupa, do cuscus com mel, da feijoada caboverdiana, de batatas fritas, de hambúrgueres, de cachorros quentes, de coca cola... (A9.4, A9.3, A6.5, A9.2, A6.1, A6.4, A41, A4.2).

3. O contexto comunitário

O trabalho de campo coincidiu com a realização de um curso de agentes de intervenção comunitária, organizado em parceria pela Associação Caboverdiana e o Consulado de Cabo Verde, com o fim de preparar agentes que possam integrar os esforços de educação informal e de educação para a cidadania dos jovens do bairro.

Este curso é constituído maioritariamente por jovens da comunidade caboverdiana, mas foi aberto a jovens de diferentes origens culturais residentes no bairro, encontrando-se na sua composição uma jovem timorense e uma outra da etnia cigana.

O interesse por este grupo de sujeitos deve-se aos factos de a maioria destes jovens da comunidade caboverdiana serem naturais de Portugal, divide-se entre os que têm nacionalidade portuguesa os de nacionalidade caboverdiana, os processos de escolarização destes jovens e dos sujeitos-alvo desta investigação são em tudo semelhantes, identificam-se desde as origens étnicas e culturais, passando pelas instituições escolares e seus actores, o sistema educativo, os processos de formação, os ambientes familiares, o meio e as dificuldades de integração política e social.

3.1. As representações de jovens adultos de ascendência caboverdiana

Este grupo de entrevistados é constituído por indivíduos na sua maioria luso-caboverdianos, que abandonaram a escola para ingressar mundo laborar. Nasceram e cresceram no bairro, tendo frequentado as escolas que constam deste estudo. Em 2005 frequentavam um curso de agentes de intervenção comunitária organizado pela Associação Caboverdiana local, com o intuito de preparar jovens para uma intervenção educativa no seio da população juvenil, sendo uma espécie de promotores de educação social. Com isso se pretende agir para contrariar as tendências de abandono escolar, absentismo, marginalização, marginalidade e outros males sociais, junto da juventude local em geral e, em particular, a de descendência caboverdiana. Integram este grupo, uma jovem timorense e outra de origem cigana.

Partindo da experiência pessoal, da experiência de vida, FAIC1 pensa que as carências familiares e sociais por que passam que as crianças de ascendência caboverdiana, podem ser responsáveis pelo insucesso educativo e que a qualidade e a falta de educação familiar influenciam a educação escolar e social desses jovens:

FAIC1 - Penso que a educação que nós temos em casa, neste caso as crianças aqui do bairro, pode influenciar e muito no seu desenvolvimento na escola, no seu relacionamento com outras pessoas, pode influenciar mal ou bem dependendo, exactamente, da educação recebida(...).

Questionados sobre o acompanhamento que as famílias prestam aos filhos, no desenvolvimento do seu percurso académico, FAIC1 é de opinião de que as dificuldades podem ser devidas ao fraco nível académico dos pais ou por falta de informação sobre como poderão fazer esse acompanhamento, pois as crianças podem chegar a casa com deveres da escola e os pais não terem capacidade para os ajudar o que não significa que não queiram ajudá-los ou que há falta de atenção da sua parte:

FAIC1 - *Eu penso que não porque normalmente os pais das crianças também já têm uma certa dificuldade em entender porque não tiveram a oportunidade de estar na escola durante muito tempo e se calhar se as crianças chegam a casa com um trabalho de casa para fazer talvez não consigam explicar. Às vezes, por causa disso, existe essa falta de atenção e acompanhamento (...). Talvez porque não saibam, talvez até queiram ajudar mas às vezes nem sabem como.*

Para FAIC1, o não envolvimento dos pais caboverdianos não significa que estes não se importem com a escolarização dos filhos, podendo dever-se à falta de tempo para se dedicarem à família, imposta pelas condições de emprego e pela sua situação socioeconómica. Pensa que os pais têm capacidade de distinguir o certo do errado, o que os filhos devem ou não fazer para serem pessoas melhores:

FAIC1 - *Penso que não. Eu penso que de uma forma geral acho que não é porque não querem, é porque não têm mesmo formação para fazer isso da melhor forma. Tipo a educação, tipo nós dizer-mos as coisas que nós aprendemos se eles explicarem "Olha, eu sei que isto é errado, não deves fazer isso!", eu acho que eles são perfeitamente capazes de fazer isso. Agora se eles chegam com um trabalhinho de casa, uma coisa mais complicada para fazer, talvez não saibam ensinar da melhor forma. Mas acho que têm capacidades de ensinar o que está certo, o que a criança deve fazer para ser uma melhor pessoa. Eu acho que eles têm capacidades para fazer isso.*

FAIC2 diz que as crianças dos bairros sociais, entre estas, as de origem caboverdiana estão pouco tempo com a família devido aos problemas de emprego. Os pais caboverdianos podem ter poucas qualificações para ajudar os filhos nos deveres, mas isso não significa que não se preocupam com os filhos. Não têm capacidade para ajudá-los. Além disso, têm pouco tempo livre para acompanhá-los:

FAIC2 - *Por exemplo, as crianças estão pouco tempo com a família, não só as crianças caboverdianas, mas também quase todas nos bairros sociais. Penso que os pais têm dificuldades por várias razões: uma delas é os empregos. Muitos deles não têm empregos, outros têm e estão ocupados todos os dias e não têm possibilidades para fazer um acompanhamento dos filhos. Penso que também poderia haver um melhor acompanhamento das crianças nos seus tempos livres, ia ajudar também na escola das crianças. Em relação ao que a E. estava a dizer, acho que os pais caboverdianos podem ter poucas qualificações também para ajudar as crianças nos trabalhos de casa, não quer dizer que não se preocupem com isso, não é? Se calhar não têm muitas capacidades para ajudar. É isso. Por exemplo, durante o dia as crianças, por exemplo, podem ter a parte da manhã livre ou a parte da tarde livre da escola, não é? Vai haver uma parte do dia que as crianças vão estar sem serem acompanhados pelos pais porque os pais estão a trabalhar. Era isso que eu estava aqui a dizer.*

Segundo FAIC3, existem muitas razões para se explicar a ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos, muito embora estes se preocupam bastante com a educação dos filhos. Entre esses motivos, alegam a falta de recursos académicos que contribui para a pouca cultura geral de que dispõem tendo como consequência a falta de bases para dar o apoio de que estes jovens precisam e merecem. Outras causas apontadas são a falta de tempo, ter de trabalhar para poder dar aos filhos uma vida melhor e sustentar a família em situações e profissões que lhes ocupam muito tempo:

FAIC3 - *Eu acho que os pais caboverdianos de uma forma geral preocupam-se bastante com a educação dos filhos. Acho que se importam sempre com a educação dos filhos. Só que há uma coisa: os pais caboverdianos se calhar não podem fazer muito mais pela educação dos filhos, não acompanham a cem por cento, porque eles também não foram preparados em termos académicos, não tiveram uma boa preparação, não tiveram oportunidade se calhar de estudar mais do que aquilo que eles são, daí que eles chegaram de Cabo Verde, tiveram que trabalhar para poder sustentar a família. E os trabalhos que eles exercem, as profissões que eles exercem na sociedade portuguesa ocupam-lhes o tempo, fazendo com que a função ou o dever que eles têm para com os filhos é mais de não lhes faltar nada em termos alimentação e educação eles acompanham mas através da escola. Por mais que queiram, se calhar, ajudar os filhos não contribuem muito mais porque não têm se calhar aquela preparação adequada em termos de cultura geral. Eles têm mas há uma base que se calhar falta para dar o apoio que se calhar as crianças merecem.*

Para FAIC4, os caboverdianos vieram para Portugal à procura de vida melhor, de dar aos filhos uma vida e uma educação melhor. Preocupam-se mais em trabalhar para sustentar os filhos e acabam por não poder dar atenção à educação. No caso pessoal, os pais não tinham tempo de ir à escola saber dela e dos irmãos. Afirma que a educação dos jovens hoje é diferente daquela que os pais tiveram:

FAIC4 - *É assim, em relação à educação no meio em que estamos a viver... é assim, nós os caboverdianos quando chegamos foi com a intenção de uma vida melhor, pronto, de darmos um futuro aos nossos filhos e uma educação. Eles preocuparam-se mais em trabalhar para sustentar os filhos sem se preocuparem com a educação, eu vejo pela minha situação e pelos meus irmãos, que eles trabalhavam e não tinham mesmo tempo para ir à escola, era só recados através dos professores é que sabiam o que é que se passava. Acho que os pais de antigamente têm uma educação diferente de nós como jovens, porque agora jovens mais recentes têm como objectivo dar uma educação e uma educação melhor e diferente do que aquela que levamos.*

FAIC5 afirma que os pais não vão à escola porque não têm tempo. Dá o exemplo da irmã que trabalha e chega a casa à meia-noite, não tem como ir à escola e sabe da situação do filho na escola através de recados:

FAIC5 - *Eu acho que os pais não vão à escola porque eles não têm tempo para ir à escola. Eu vejo o caso da minha irmã, ela estava a ter uns trabalhos, ela trabalha de manhã e entra à tarde e chega à meia-noite. Ela não tem tempo nenhum para a escola. E só sabe como é que o filho dela vai estando nas aulas através dos recados.*

Na óptica de FAIC5 e FAIC4, as condições económico-sociais, em que vivem os pais, podem ser impeditivos de um melhor acompanhamento da escolarização dos filhos e que é mais fácil pagar explicações do que estar com eles, embora, falem recursos financeiros para isso:

FAIC5 - *E em relação à educação que tivemos e à educação que o meu sobrinho está a ter, agora está totalmente diferente. E mesmo assim acho que nunca há aquele tempo para os meus pais ou para ela darem atenção ao ensino, ajudarem eles nas aulas é mais fácil tipo chegar e pagar uma explicação. Eles não têm tempo, não têm tempo para eles quanto mais para estarem a ocuparem o tempo com os filhos. Há sempre coisas para fazer.*

FAIC4 - *Não, às vezes não há possibilidade de dar explicação. Há pais que não têm condições financeiras para apoiar as crianças. É assim, há pais que não têm condições financeiras e nem têm condições académicas para*

ajudar as crianças na escola.

Nas palavras de FAIC4 percebe-se a falta de capacidade da escola para apoiar os jovens, mesmo nas aulas de apoio, em que, na sua opinião, não se faz nada e não se aprende nada. Assim sendo, quem não tem possibilidades económicas para pagar explicações reprova:

FAIC4 -E então há crianças que têm dificuldades em certas disciplinas e que chumbam na escola porque não têm apoio, portanto, às vezes na escola também não têm apoio, há aquelas aulas de apoio aos alunos mas que não se faz absolutamente nada – que é mesmo assim, é uma grande bagunça e os miúdos não aprendem nada. Depois quem não tem possibilidades económicas para ir para a explicação chumba o ano, como é óbvio.

As dificuldades sociais e financeiras das famílias contribuem para a desmotivação, o insucesso e o abandono escolar. Os jovens quando não têm sucesso procuram diversão, vão por outros caminhos ou começam a trabalhar e já não querem saber da escola, conforme o depoimento de FAIC4:

FAIC4 -Depois é assim, é óbvio que, os alunos caboverdianos, é raro chegarem ao 12º ano porque, primeiro, não têm condições financeiras para pagar explicações; depois existem, como é que eu hei-de explicar, outras actividades, eles procuram a diversão, se a escola não interessa eles vão para outros caminhos. Vão trabalhar, quando começam a trabalhar já não querem saber da escola

Constam, nos depoimentos de FAIC4, FAIC3, FAIC1 e FAIC2, que a escola contribui para a exclusão dos jovens porque a falta de documentos é uma razão para a expulsão dos jovens da escola, quando a escola devia apoiar a sua integração. FAIC4 conhece um caso de expulsão de um jovem do 10º ano a quem a escola devia ajudar a ter uma vida melhor, pois afinal trata-se de uma criança! Afirmam existir injustiça em educação e uma dualidade de procedimentos, relacionado com a posse ou não da nacionalidade portuguesa, sendo que as oportunidades não iguais para todos os pais e filhos e que não se tem os mesmos direitos:

FAIC4 – (...) a escola também não ajuda os alunos porque eu conheço um rapaz que foi agora para o 10º ano, aqui na escola de cima ele conseguiu o 9º. ano, foi para o 10º ano. Exactamente na Escola da (...) que conseguiu o 9º. ano, foi para o 10º ano e a escola expulsou-o porque ele não tem documentos. Agora está cá fora, passa o dia de um lado para o outro porque não tem o que fazer (...) Eu acho que a escola devia ajudar a integrar na escola, a tratar dos documentos porque é impossível que uma criança – porque ele ainda é uma criança, ele está no 10º ano, é uma criança – que pode ter uma vida melhor e a escola não o ajuda a frequentá-la.

FAIC3 – Que se preocupam com a educação dos jovens tinham mas era que ajudar este jovem que está neste momento sem estudar porque não tem documentos.

FAIC1 – Não [sobre igualdade de oportunidade e de direitos]. Há uma injustiça na educação e se calhar a todos os termos nesta sociedade.

FAIC2 – Aí é que está o problema. Porque enquanto um pai, por exemplo, português consegue (...) encontrar um trabalho mais razoável (...) um pai caboverdiano vai ter mais dificuldade em arranjar um bom trabalho e, daí, as condições para o filho estudar e as condições para pagar as explicações e as condições para isso tudo.

Sobre a igualdade de direitos e oportunidades, referem FAIC2 e FAIC3 que este é um problema social e não das famílias. Existe discriminação na atribuição da nacionalidade e isso é da responsabilidade dos Estados Português e Caboverdiano que devem resolver esse problema. Esta situação condiciona o acesso ao mundo laboral em situações em que é exigida a nacionalidade portuguesa e mesmo em outras circunstâncias não explícitas, mas que ocorrem e que penalizam os considerados estrangeiros. As entrevistadas relatam casos pessoais para fundamentar a opinião que existe discriminação como um problema global, com contornos xenófobos:

FAIC2 – Acho que o Estado devia de apoiar mais essas pessoas com mais dificuldades em relação à educação em ajudar os filhos (...). Acho que é um problema social, sim. Tem a ver com toda a sociedade (...). É social. (...) conheço pessoas e tenho amigos que, por exemplo, têm nacionalidade moçambicana ou caboverdiana ou não interessa, e que já meteram propostas em vários sítios e os amigos portugueses deles foram chamados e eles por terem outra nacionalidade já não são chamados. Aliás, a semana passada um amigo meu foi a uma entrevista – ele é moçambicano, não é angolano – e a pessoa perguntou-lhe a nacionalidade e ele disse que não tinha nacionalidade portuguesa e a pessoa disse que ele estava logo fora de questão. Eu acho que muitas vezes também é daí que vem logo o problema. Enquanto que um português é muito mais fácil em qualquer situação arranjar um trabalho. Muito mais fácil! O problema é da sociedade, é global, o problema é global mas acho que as pessoas com outra nacionalidade – seja ela qual for – têm mais dificuldades (...) Acho que há muita discriminação... Sim, eu acho que há.

FAIC3– Eu já passei por isso. Eu própria já passei por isso porque eu estava numa empresa a trabalhar, estava lá há 6 meses, à partida as minhas colegas fizeram contratos de 3 em 3 meses. Eu por ser estrangeira tinha que fazer um contrato de 6 meses e que depois disso não podia fazer mais. Aí o motivo que elas me deram para eu ser despedida foi que não podiam ter lá pessoas com autorização de residência. E foi uma discriminação total porque eu era a única de cor – entre aspas – a trabalhar lá. Para eles não havia motivo, apresentaram esse motivo e outro porque a empresa tinha que reduzir pessoal. Tanto que uma semana antes entrou uma rapariga portuguesa que até hoje está lá, há 3 anos.

A escola deve ter uma atitude mais interventora na relação com a família para que realmente essa relação funcione e dê frutos, ou seja, e contribua para que haja sucesso educativo das crianças, no entanto, a escola desmotiva os jovens e desencoraja a aproximação dos pais, da perspectiva de FAIC3:

FAIC3– Eu acho que deveria haver uma acção mais benéfica por parte da escola e eu como futura agente gostaria que isso acontecesse e que nós pudéssemos ajudar as escolas com esse objectivo.(...) é um bocado desmotivante quando a própria escola não incentiva os jovens e os pais das crianças a terem um melhor acompanhamento.

Quanto aos motivos que contribuem para a situação de discriminação, os entrevistados FAIC8, FAIC4, FAIC2, FAIC7, FAIC5 e FAIC1 referem que depende dos professores, do tom da pele (mais clara ou mais escura), da pessoa ser ou não racista. Além disso, provoca-lhes um certo mal estar quando comparados com outros de pele mais escura, pois notam um tratamento diferenciado devido ao facto de ter um tom de pele clara ou branca, em se colocando na pessoa do outro, afirmam que os portugueses conseguem ser cruéis nestes casos e jogam conforme as circunstâncias:

FAIC8– *Eu acho que depende dos professores. Pelo tom da pele? Não, não é por aí. Mas os portugueses conseguem ser cruéis nestes casos e jogam conforme a circunstância.*

FAIC4– *Eu sinceramente não senti isso porque nesse aspecto acho que não senti nenhuma forma de discriminação por parte... entre os professores nem de ninguém, mas penso que existe. Também porque não pareço que sou caboverdiana, por causa do meu tom de pele e essas coisas todas ninguém diz. Mas penso que existe esse tipo de discriminação. Sim.*

FAIC2– *Eu acho que depende do professor, depende de... eu acho que depende das pessoas. Eu acho que isso é mesmo... Depende da pessoa e não pelo tom da pele. Se a pessoa é racista vai haver uma discriminação de certeza absoluta, se não for não vai haver.*

FAIC7– *Sim, eu acho que existe porque eu já vi quando andava na escola tipo as cantinas, não sei quê, diziam: “Ah, mas tu não és assim tão escurinho, não sei quê! Tu és branco também!”. Os outros que eram mais escuros já não ligavam tanto, maltratavam, falavam logo mal.*

FAIC5– *Eu, por exemplo, as pessoas que têm a pele mais escura (...) sentiam isso, que ele tinha um tratamento e depois não “Ah tu dizes que és branco!”. E depois os brancos “Ah, tu és clarinho mas não és assim tão clarinho, ainda és preto!” (...) ele sofre mais porque é preto de pele. Por vezes é.(...) Por vezes, porque está no meio.*

FAIC1– *Talvez sofresse mais porque se calhar ainda “Tratam-te de forma diferente e agora nós é que vamos tratar-te de outra forma.” Se calhar existe depois com os meus outros patrícios neste caso, com os meus outros colegas e não sei quê, podem achar que eu estou a tentar ser superior ou que eu sou superior a eles de alguma forma e sentem-se também mal por isso. Ou por outra, se isso acontecesse comigo eu de certeza que me iria sentir mal. Eu assumo a minha negritude [há uma grande concordância dos outros entrevistados, acenam a cabeça afirmativamente, perante esta afirmação].*

Por estar situada no bairro, a escola existe com os problemas do bairro. O perfil problemático do bairro pode ou não pode interferir nos resultados académicos dos jovens. Para FAIC3, interfere na medida em que as pessoas (professores) não gostam de ir trabalhar devido à má fama do bairro que pode deixá-las retraídas, talvez não encontram apoio para isso. No entanto, pessoalmente não acha que tenha havido qualquer influência porque nasceu e foi criada no bairro, sempre teve bons resultados na escola e deixou de estudar para trabalhar:

FAIC3– *É assim, eu acho que interfere porque se calhar há pessoas que não gostam de vir trabalhar para cá por ouvirem, é mesmo por ouvirem o que se passa no bairro e que às vezes até nem se passa porque o que se passa aqui passa-se nos outros bairros, não é só aqui mas pronto isto é a [nome do bairro] . Está bonito! E por isso se calhar têm menos apoio. É isso que muitas vezes faz com que pessoas não queiram trabalhar aqui na escola. Se fosse noutra sítio qualquer professor ou formador queria de certeza trabalhar, mas como é na [nome do bairro] teve assalto, tem roubo, tem esse tipo de coisas, ficam um bocado mais retraído. Acho que isso é falta de apoio. Mas, nem sempre assim é, eu falo por experiência própria, estudei aqui, fui criada aqui e a mim não me interferiu nada nos meus estudos. A única coisa que eu fiz foi desistir da escola para ir trabalhar, mas isso é diferente, não foi ninguém que me influenciou do bairro para ir trabalhar, simplesmente eu tive necessidade de ir trabalhar, mas fora isso ninguém me interferiu nos estudos e nunca chumbei nem nada.*

Por sua vez, FAIC2 é de opinião que o ambiente circundante interfere em várias coisas. Dá como exemplos o lixo nas ruas, o que não acontece em outras partes da cidade, até porque os serviços de recolha de lixo passam mais vezes nesses locais. O lixo junto à escola pode influenciar

negativamente uma criança. Não obstante, pensa que o insucesso ou o sucesso depende das próprias crianças, das condições dos pais e do empenhamento da escola para obter melhores resultados. Outra condicionante pode ser a colocação de professores, pois os professores que para lá vão trabalhar talvez não sejam dos mais qualificados e sem outra opção vão trabalhar nas escolas do bairro:

FAIC2– Eu acho que o ambiente interfere e acho que interfere em várias coisas. Por exemplo: se nós formos a outra parte da cidade... vou dizer que acho que é por exemplo o lixo que está na rua - tão simples quanto isso – se formos a outra parte da cidade e vamos à uma porta de uma escola se calhar não vemos um papel no chão ou muito raramente se vê, porque é uma escola que fica noutra parte da cidade, que a Câmara passa lá mais vezes, que são sítios mais acessíveis. Enquanto aqui, por exemplo, nós vamos à porta de uma escola é só lixo à porta. Só a partir daí isso pode contribuir para influenciar negativamente uma criança.
O sucesso escolar depende das crianças, de cada uma delas, do empenhamento na escola para obter melhores resultados e conseguir concorrer com as outras escolas que não as do bairro social. Mas sim, acho que sim. Normalmente os professores que vão ficar aqui são, se calhar, os professores que estão um bocado em segundo plano, que a média se calhar não é tão boa como os outros professores que estão noutra escola qualquer. Acho que isso também contribui um bocado. Porque não querem vir porque o bairro é assim ou assado.

FAIC1 acha que se deve incentivar a relação aluno-escola. Mas um primeiro problema dos luso-caboverdianos a tratar é o da sua identidade cultural. Estes sentem-se mais identificados com a cultura caboverdiana do que com a cultura portuguesa. Da parte portuguesa, a instituição escola deve evitar que se sintam rejeitados e da parte caboverdiana a família é que deve cuidar disso:

FAIC1– Ficam mais retraídos e depois também não é só isso. Depois pode deixar de haver aquele apoio que deve haver na relação escola - aluno. Porque eu acho que um dos primeiros problemas a tratar é a identificação da cultura porque eu acho que eles não se sentem identificados (...) sentem-se mais identificados com a cultura caboverdiana e menos com a cultura portuguesa. E que o que eles devem sentir é que uma vez que a escola é portuguesa e (...) eles devem-se sentir apoiados pela escola, porque não devem sentir-se rejeitados, como apoio das duas partes: da parte caboverdiana que é a família e da parte portuguesa que é a instituição escola.

Alguns dos entrevistados afirmam que o bairro nada tem a ver com a sua desistência e abandono escolar e que isso se deveu a problemas económicos, que poderia ser corrigido se o Estado prestasse maior apoio às famílias (FAIC3, FAIC1 e FAIC4):

FAIC4 - Óbvio. Acho que a maior parte dos alunos que desistem da escola é porque não têm condições económicas. Porque normalmente, falo dos caboverdianos, a família é grande, têm vários filhos e então não conseguem... com o ordenado que eles têm não conseguem ajudar todos.

FAIC1 - Passa por um maior apoio à família por parte do estado. Exactamente.

FAIC3 - Por parte do Estado, porque vamos ver no resto da Europa a educação é totalmente diferente. Eles ajudam mais as crianças, o objectivo deles são o futuro das crianças e aqui não.

Segundo FAIC1, os filhos precisam de mais apoio por parte dos pais, mas que para isso estes teriam de conseguir um trabalho melhor remunerado, em vez de vários, para estar mais tempo em

casa com os filhos e estes menos tempo na rua, para lhes dar todo o apoio psicológico, conhecê-los melhor, pois por vezes nem carinho tem tempo para lhes dar. Para FAIC3, os pais não tem tempo para falar com os filhos, resolver o problema dos pais seria resolver o problema dos filhos. Vai tentar evitar que o seu filho viva privado do convívio com os pais, como foi o seu caso:

FAIC1– Então porque é assim: se os nossos pais tiverem mais tempo em casa porque muitos têm dois trabalhos, têm mais tempo para estar connosco e sabem o que os filhos fazem porque eles em casa são uma coisa e na rua, na escola já podem ser outra. E os pais não têm acesso àquilo que os filhos fazem. E ao estarem em casa têm mais apoio conseguem conhecer melhor os filhos, dar-lhe apoio, mesmo psicológico porque muitas vezes eles não têm carinho porque passam pouco tempo com os pais e às vezes falam com os pais duas, três horas no máximo por dia, uma conversa mesmo normal é duas, três horas por dia e não chega a isso e já é muito.

FAIC3– Os pais não têm tempo para conversar. Resolver o problema dos pais seria resolver o problema dos filhos. Eu como mãe estou a tentar fazer ao meu filho aquilo que os meus pais não conseguiram, porque entre os cinco e os onze anos fui criada num colégio, só ia para casa aos fins-de-semana, não era o suficiente.

Considerando as desistências que acontecem e que são muitas, as expulsões, o acompanhamento que a escola dá às crianças, atendendo à sua diferença cultural, os entrevistados pensam que a forma como está a escola e como os programas escolares estão concebidos podem provocar a marginalidade pela marginalização. FAIC3 diz que nas aulas nunca se falava de Cabo Verde ou da cultura caboverdiana e que alguns professores dão, mas que outros não se interessam. FAIC2 sugere que em História se poderia dar, pois só se dá a História de Portugal e que para si é fastidioso e muito mais será para quem não nasceu em Portugal, provavelmente gostariam de ouvir falar da sua própria História:

FAIC3– Eu, particularmente, não. Nas minhas aulas nunca foi falado nada em relação à cultura. Acho que têm professores que dão e têm outros que nem se interessam, passa ao lado.

FAIC2– Eu acho, por exemplo a História, a disciplina mesmo História, eu para mim sinceramente já é uma seca estar a ouvir a história de Portugal, acho que para as pessoas se calhar caboverdianas ainda é uma seca a dobrar estar a ouvir uma coisa que nem sequer é a cultura deles, nem sequer nasceram... ou nasceram cá mas pronto têm outra cultura e se calhar até gostariam de ouvir a sua própria história e não só a nossa história, porque até para nós é um bocado cansativo isso e para as outras pessoas que têm outra cultura ainda deve ser mais, por exemplo.

Os entrevistados referem tempo perdido na repetição de certas matérias quando se poderia trabalhar outras matérias mais globais, outras culturas que podem ajudar a compreender o mundo em que vivem:

FAIC3– Lembro-me quando eu estudava até pelo menos até ao meu 11º ano, foi quase que como uma obrigação para poder ir passando de ano. Mas quando cheguei ao meu 12º de sociologia adorei ter tido sociologia no 12º ano. Acho que aprendemos bastante sociologia daquilo que nos foi transmitido para podermos olhar para o mundo com outros olhos.

FAIC2– *E em Português isso também acontece: Luís de Camões, Luís de Camões, Luís de Camões (...). Há coisas muito interessantes para estudar sem ser Luís de Camões, Luís de Camões e é sempre Luís de Camões. Eu, pessoalmente, faltam-me duas disciplinas para acabar o 12º, pessoalmente, por exemplo, eu só consegui estudar outras culturas entre o 11º e 12º e foi na minha área e foi na área da economia porque estava a estudar a economia a nível mundial. Porque se calhar se não estivesse na economia se calhar nem sequer tinha estudado outras culturas diferentes.*

FAIC1 acha que a escola portuguesa, contrariamente a outros países, não prepara os jovens para a vida. Diz que estudou pouca coisa com prazer e que devia haver maior preocupação com os professores e com a elaboração dos planos curriculares para se permitir contemplar matérias que fossem do interesse dos alunos.

FAIC1– *Eu acho que a escola portuguesa não prepara as pessoas para a vida, porque eu lembro-me que quando eu... eu já estive na Alemanha e lá os alunos aprendem cozinha, aprendem costura, aprendem as pessoas... pronto é prática, as pessoas aprendem a viver. E depois é assim: nós já temos... e acho... eu pelo menos, falo por mim, tudo que estudei acho que houve poucas coisas que eu estudei com prazer, não é? Acho que é uma perfeita seca. Devia haver uma preocupação maior não só dos professores, mas também da parte do Governo que é quem elabora os planos escolares, de dar matérias que fossem do interesse dos alunos.*

Sobre a questão da nacionalidade, os entrevistados analisam situações de injustiça vivenciados e contestam a situação dos povos africanos de língua portuguesa em relação à atenção que é dada a outros povos, fundamentando-se no tempo de permanência superior em território português, mais ainda pelo direito de nascença que não são tidos em conta para a atribuição da nacionalidade que acham ser um direito seu:

FAIC2 – *também é outra coisa que é muitas vezes, por exemplo, não falando dos povos africanos mas mais de outros talvez do leste ou do Brasil ou isso assim, muitos deles vêm para cá e estão ilegais e as pessoas africanas, a maioria que está cá, já está cá quase desde que nasceu, ou seja, já nasceu cá, mas a nacionalidade não é portuguesa. E então quando as pessoas ouvem que “Ah, qual é a sua nacionalidade? Não é portuguesa? Não, então pronto está fora!” Não contam porque as pessoas já estão cá desde que nasceram, são portuguesas praticamente, só têm outra nacionalidade e já estão cá há 20 anos ou 30!*

Os entrevistados pensam que a imigração africana dos PALOP deve ser entendida de forma diferente das novas correntes de imigração. Acham que não se pode aceitar que um indivíduo esteja cá há 20/30 anos e não consiga um trabalho digno. No caso de FAIC4, nasceu em Portugal, mas tem a nacionalidade caboverdiana e só pode optar pela nacionalidade aos 18 anos e mesmo assim leva 4 ou 5 anos para lhe concederem a nacionalidade. Procura trabalhar e negam-lhe emprego porque é de nacionalidade caboverdiana e já lhe aconteceu isso duas vezes. FAIC2 diz que também está numa situação como a de FAIC4. Aparenta ser lusa, mas não consegue arranjar emprego por não ter o bilhete de identidade portuguesa:

FAIC2 – *Em certa parte... É assim, eu acho que a imigração, pronto, é toda igual, não é? Mas penso que em relação a este aspecto de perguntarem, por exemplo, numa entrevista de trabalho qual é a nacionalidade e a pessoa dizer que não é portuguesa mas já está cá há vinte e tal anos, há trinta e tal anos e não conseguiu um trabalho digno porque não tem a nacionalidade portuguesa é um bocadinho diferente do que uma pessoa que se calhar vem para cá e está cá dois ou três dias. É essa a diferença que eu vejo em relação a isso.*

FAIC5 – [aponta para dois entrevistados] *Por exemplo, aqui no caso dela eles não nasceram cá, mas estão praticamente desde que vieram para cá a tentar adquirir a nacionalidade.*

FAIC4 – *Eu nasci cá, só que nasci em 84. Se eu tivesse nascido dois anos antes tinha nacionalidade portuguesa (...). É assim, eu nasci cá em Portugal, nunca fui a Cabo Verde, infelizmente, porque não tenho condições financeiras para ir mas chego a qualquer lado e pedem-me o bilhete de identidade, eu apresento uma autorização de residência e perguntam-me: “O que é isto?” e eu digo: “É o meu documento, é como um BI.” E depois perguntam-me a nacionalidade e eu digo que é caboverdiana, mas a naturalidade é de [nome da cidade] e ninguém compreende isto. Então acho que foi uma lei um bocado estúpida – entre aspas, não é? Porque é mesmo assim! Porque uma pessoa que nasce num país, eu nasci em Portugal e tenho nacionalidade caboverdiana. E só posso optar pela nacionalidade aos 18 anos e mesmo assim leva 4 ou 5 anos para me darem nacionalidade. Eu procuro um trabalho, eu procuro emprego e negam-me esse emprego porque eu tenho nacionalidade caboverdiana e já me aconteceu isso duas vezes.*

FAIC2 – *Em relação à questão que a [nome] estava há bocadinho a falar que era sobre as dificuldades que a gente tem cá de arranjar trabalho, por exemplo, FAIC2 – Não, eu só estava a dizer que em relação à questão que a [nome] estava à bocadinho a falar que era sobre as dificuldades que a gente tem cá de arranjar trabalho, por exemplo, eu também estou numa situação como ela, ninguém olha para mim e diz que eu sou caboverdiana. E eu também já tive para ir trabalhar na altura quando eu saí da escola para ir para o (...) e quando viram o meu cartão de residência não me aceitaram, simplesmente só porque eu tenho um cartão de residência e não tinha um bilhete de identidade para apresentar.*

Segundo os entrevistados, a família caboverdiana não tem qualquer apoio do Estado Português, particularmente nos processos de legalização, de atribuição da nacionalidade. Acusam haver dualidade de critérios na legalização de estrangeiros e que o Governo caboverdiano, também, devia ter outra atitude e zelar pelas pessoas que estão aqui em Portugal. Sentem-se revoltados com a sua condição de portugueses a quem a pátria não reconhece, não protege, não dá garantias, não confere dignidade e lamentar o facto de alguns verdadeiros emigrantes terem na terra que os viu nascer mais direitos que os próprios:

FAIC3 – *Eu acho que, pronto, eu sempre estudei aqui, vim para cá com dois anos e até hoje ainda tenho uma autorização de residência. E que tem que ser renovada de 2 em 2 anos porque até hoje ainda não encontrei trabalho como deve ser e alguém em Cabo Verde que me mande uma certidão de nascimento enquanto estou a trabalhar para pedir a legalização (...) os processos são difíceis e também por parte do estado, porque também não se admite nós irmos a Lisboa à embaixada pedir uma certidão e dizerem assim de caras “Peça a algum familiar porque nós no máximo é 6 meses.” Não se admite.*

FAIC8 – *Nem parece que estamos no século XXI e temos que nos sujeitar a esta repressão e à impotência em que somos condenados a viver.*

FAIC1 – *Foi um acordo que Cabo Verde fez com Portugal, não sei porquê. Não sei porque é que os brasileiros podem trabalhar para o estado e os caboverdianos que é uma ex-colónia portuguesa, têm mais direitos que nós. Sentimo-nos injustiçados em relação a outras comunidades.*

FAIC3 – *Mas eu acho que o Governo Caboverdiano também devia tomar mais uma atitude de zelar pelas pessoas*

que estão aqui, pelos imigrantes que ele tem aqui.

FAIC1 – No caso da [nome] eu acho que a culpa vai mais da parte do estado do Governo Caboverdiano do que propriamente do Estado Português, porque se houve um acordo entre Cabo Verde e Portugal, acho que Portugal não pode assumir a maior parte da culpa quando Cabo Verde tem cá a comunidade caboverdiana e acho que devia ser o Governo caboverdiano a olhar, a zelar pelos interesses da sua comunidade.

FAIC3 – O problema é o acordo que eles fizeram, entendes? É esse o nosso problema.

FAIC2 – A minha mãe, também, tem cartão de residência e não lhe querem dar o bilhete de identidade. Não, o bilhete de identidade já acabou. Não lhe querem dar a naturalidade portuguesa, nacionalidade. O meu pai é de St. António. O meu pai é caboverdiano e a minha mãe é caboverdiana. Não querem dar nacionalidade à minha mãe. E já estão cá... eu tenho 23 nasci cá!.

Questionados sobre a sua identidade, se caboverdiana ou portuguesa, obtivemos posições que apontam no sentido da existência de uma bi-culturalidade pacífica e perfeitamente gerenciável ou de uma nova identidade fomentada no cruzamento das duas culturas, sendo que as dificuldades sociais de convivência derivam do pertencer a um bairro estigmatizado, “um bairro à parte do resto da cidade” que em nada se relaciona com a sua identidade cultural. Estes jovens sentem-se caboverdianos portugueses:

FAIC4 – [se se sente caboverdiana ou portuguesa] As duas coisas! (...) É estranho porquê? Eu nunca fui a Cabo Verde mas sinto que a minha cultura, o meu coração é caboverdiano. Os meus pais são caboverdianos e praticamente os meus vizinhos todos são caboverdianos mas sou portuguesa (...) consegui conciliar as duas culturas. Sou portuguesa e caboverdiana.

FAIC6 – Sinto-me bem com isso. Portanto, fui criado na cultura caboverdiana dos meus pais, conheço os hábitos dos caboverdianos como também conheço hábitos dos portugueses e fui criado aqui em Portugal e tive que me adaptar. Nunca tive problemas com isso. Consigo realizar isso cá dentro [do peito]. Mas nas situações de discriminação, sinto-me caboverdiano porque quem me discrimina normalmente são os portugueses.

As situações de discriminação agravam-se pelo facto de pertencerem ao bairro, considerado um gueto. Isso é motivo de marginalização, estereótipo, rótulo, dificuldades em conseguir emprego. A situação piora pelo facto de terem nacionalidade caboverdiana e não serem reconhecidos como cidadãos portugueses, independentemente de possuírem ou não características físicas da etnia lusa, o que choca os entrevistados:

FAIC4 – É assim, eu admito que eu já tive uma certa dificuldade em conviver de certa forma com portugueses. Porque é assim eu sempre vivi na [bairro] e [bairro], quer queiramos quer não, é um bairro à parte do resto da cidade (...). Como dizem a [bairro], é um gueto, é um bairro social que só tem bandidos, pretos e ciganos (...). Perturba porque se eu for a algum trabalho, se eu for a uma entrevista de trabalho – já me aconteceu – “Então a sua morada?” e eu digo “Avenida ...”. O.K., tudo muito bem. “E então isso fica aonde?” “Ah vive na (...).” Depois ainda por cima, apresento o documento “Nacionalidade caboverdiana, pois muito bem depois chamamos”. Porque é assim, eu tenho pele clara, cabelo fino, pensam que eu sou portuguesa. Depois apresento os meus documentos e é outra coisa. Nota-se a diferença (...) isso, choca-me, revolta-me.

Os entrevistados mostram-se convictos sobre a sua identidade cultural caboverdiana e emitem

juízos sobre a forma em como realizam a questão da cor da pele e a herança africana, sentem-se melhor se forem chamados negros ou pretos, não aceitam a designação *de cor*:

FAIC3 – *Se existisse alguém que quisesse mudar a sua própria cultura, o seu próprio tom de pele, eu acho que essa pessoa não tinha personalidade nenhuma e deixava de ser alguém e deixava de dizer, se calhar, nem onde pertence. Deixava de fazer parte integrante da sociedade.*

FAIC8 – *Negros.*

FAIC2 – *De cor não porque acho que de cor é um termo... Porque é assim, de cor pode ser amarelo, pode ser vermelho, pode ser cor-de-rosa, pode ser uma cor qualquer. Acho que não. A minha raça é negra!*

FAIC2 – *De cor choca. Não gosto. Para mim é falta de respeito. Na minha maneira de ver é falta de respeito.*

FAIC1 – *Prefiro que me chamem de preta do que me chamem de negra ou de cor. Eu não gosto. Preto, preto é a minha cor. Eu prefiro que me chamem preta do que de cor. Até porque é assim... Porque normalmente dizem “Tu não pareces caboverdiana” quando eu digo que não nasci cá, que sou mesmo caboverdiana, que não tenho qualquer vínculo com Portugal ou com a raça branca, devo ter alguns ascendentes de certeza, mas mesmo familiares brancos não tenho. E depois quando dizem: “Ah, mas não parece”, eu fico chateada, porque eu gostaria não dissessem isso. Irrita essa necessidade de nos associar a isto ou aquilo...aos brancos... Parece que só assim acham que servimos para alguma coisa.*

Relacionados com o ponto anterior, destaco duas respostas que revelam outras interpretações importantes: a primeira, ser preto para uns é ofensivo não pelo tom de pele mas pela conotação pejorativa que é atribuída à palavra; a segunda, os portugueses não conhecem Cabo Verde, com o sentido de não saberem, do ponto de vista antropológico, quem são os caboverdianos, embora sentem-se capazes de produzir juízos:

FAIC3 – *Acho que é mais falta de respeito chamarem-te de preta, porque ao chamarem-te preta está a ser uma ofensa.*

FAIC7 – *Não parece é a quem não conhece Cabo Verde [existem muitos caboverdianos brancos].*

3.2. As representações da Associação caboverdiana

A Associação Caboverdiana tem vindo a desempenhar um papel activo no seio da comunidade caboverdiana local, através da realização de eventos culturais, de acções de formação, de distribuição de diversos alimentos conseguidos através de instituições de solidariedade social. A responsável pela associação tem vindo a assegurar funções consulares que concilia com os interesses associativos, permitindo-lhe prestar um serviço de grande relevância para estes cidadãos. No dia-a-dia, conta com uma funcionária do consulado que também é uma grande activista da associação, com o envolvimento universitários caboverdianos do politécnico no apoio aos mais jovens e no desenvolvimento de actividades associativas.

Em 2005, encontramos um quadro superior a colaborar com a associação, como responsável pelo curso de agentes de intervenção comunitária. As conversas informais tidas com este técnico permitiram-nos perceber que se trata de alguém que tem vindo a desempenhar um papel activo no seio da comunidade caboverdiana na área metropolitana de Lisboa. Revela uma apurada sensibilidade pelos problemas sociais deste grupo de cidadãos e grande capacidade relaccional, aliás características comuns aos três elementos da Associação Caboverdiana.

Em resumo, estes três informantes (AC1, AC2 e AC3), revelam que os processos educativos dos alunos caboverdianos que vivem nesse bairro são semelhantes ao que se passa no resto do país. Para estes, basta ver as estatísticas para se perceber que há um grande insucesso neste grupo. Dão como exemplo o reduzido número de alunos que conseguem aceder ao ensino superior. Revelam que o estado de degradação em que as escolas se encontram e a forma como estes meninos estão na escola, sem as mínimas condições de funcionamento, pode ser visto por quem queira ver. Referem que os alunos do 6.º ano não tem aulas desde que começou a chover e que isso é mau para eles porque ficam atrasados em relação a outros meninos, o que é mau para os pais que se vêem com a vida mais dificultada pelo facto dos meninos terem de ficar em casa.

Na EB 2/3, preocupa-lhes a falta de refeitórios, pois há meninos que vêm de outros bairros e que ficam na escola sem qualquer condição. Sobre a atitude dos professores, pensam que há alguns que se importam com a situação destes meninos. Sustentam que há uma responsabilidade dos pais sobre estes jovens apesar da sua vida ser muito difícil e acreditam que nem todos se empenham ou estão motivados para acreditar no sucesso dos filhos. Referem que os problemas são tantos que para eles passa a ser essencial trahbalhar para que nada lhes falte.

A AC3, funcionária do consulado, pensa que a maioria dos pais vive em condições muito desesperantes do ponto de vista do emprego e que isso é um grande obstáculo à existência de uma família harmoniosa e funcional, onde tudo tem um curso próprio, mas que também há pais que só pensam em bens materiais e estragam os filhos dando-lhes tudo o que querem e deixando-os fazer tudo como querem e quando querem.

Para AC1, AC2 e AC3, o facto de se tratar de uma zona residencial com algum traço de violência, pode ser nocivo para a população estudantil devido a influência dos grupos-par, pois se um amigo ou colega deixa a escola e começa a desviar-se para a delinquência, muitas vezes por falta de ocupação ou por desemprego, isso acaba por ser um mau exemplo para outros jovens.

Sobre o currículo nacional e o conteúdo do trabalho escolar, estes informantes acham que a escola não cativa os meninos. Na generalidade, estes informantes revelam que há uma

desresponsabilização generalidade dos agentes educativos que têm por dever cuidar destas crianças e jovens, implicando um maior acuidado dos políticos, da escola dos professores e dos pais, se realmente se quer mudar a vida, o futuro destes jovens. Afirmam que é preciso intervir vigorosamente para alterar o estado de coisas, pois não se pode continuar a fazer vista grossa perante a situação destes jovens, caso se queira modificar o seu resultado académico e dar-lhes a possibilidade de sair do fatalismo em que vivem.

CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Enquanto todos não tiverem o mesmo acesso aos meios para adquirir competências, a teórica igualdade de direitos não conferirá dignidade às pessoas e estas não serão mais que idealmente iguais.

Adaptado de Lasch (1996)

Lembramos que esta investigação teve como epígrafe compreender se o silenciamento da biculturalidade de que os luso-caboverdianos são portadores constitui um obstáculo ao desenvolvimento, bem sucedido, do seu processo educativo e se a sua identidade cultural é impeditiva do reconhecimento e exercício dos direitos e deveres de cidadania.

Desses ângulos, de acordo com o proposto, foi-nos possível perceber se o currículo nacional e os normativos da sua operacionalização estão ou não concebidos e organizados por forma a considerar a realidade actual do Ensino Básico e certificarmo-nos se a actual reorganização curricular corresponde um projecto de ensino e educação com critérios e orientações indispensáveis para a realização de uma educação democrática tendo em atenção a multiculturalidade que caracteriza a sociedade portuguesa, se as práticas escolares têm em conta tais aspectos e de que modo são operacionalizadas.

Para solucionar o problema, desenvolvemos um quadro teórico delineador dos múltiplos aspectos e dimensões de análise encontrados no percurso empírico, face aos objectivos formulados à priori e aqueles emergentes do processo de investigação e às categorias de análise previamente determinadas.

Com efeito, focalizados nos objectivos (p. 9-10) e nas categorias de análise (quadro p. 151), encontrámos uma pluralidade de respostas à situação educativa dos alunos luso-caboverdianos, no Ensino Básico obrigatório, percebidos como um grupo sobre o qual recai um considerável insucesso educativo, por diversas razões que passaremos a apresentar por categoria, e que abarcam implicações das disposições universais sobre direitos humanos em geral e os direitos da criança particularmente no que respeita à educação; enquadramentos legais do Ensino Básico Obrigatório e realidades reconstruídas das representações dos sujeitos, sobre as instituições, as condições, os processos educativos; e os envolvimento da escola, dos professores, da família e a da comunidade sociocultural de pertença dos luso-caboverdianos. Isso para, a partir destes ângulos, desocultar as correlações

existentes com o (in)sucesso educativo deste grupo de cidadãos.

1. O direito à educação num contexto multicultural

Da 2ª metade do Séc.XX aos nossos dias, assiste-se a um redobrar de sinergias sobre a Educação, cada vez, com maior visibilidade nas preocupações dos governantes influenciados por vários acontecimentos, entre outros, resumidamente e por ordem de ocorrência: a criação da Organização das Nações Unidas e a institucionalização da democracia entre homens e povos e o respeito pela condição humana, nas expectativas criadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos; as preocupações em garantir os direitos universais da criança, entre as quais se destaca o direito à educação em condições de igualdade sem distinção de “raça”, sexo, religião, género etc; os movimentos de contestação dos anos 1960, entre as quais as reivindicações das classes operárias e os movimentos sindicais por melhorias condições laborais e melhores salários; as lutas do movimento feminista pela igualdade entre os sexos; os movimentos de contestação racial contra a cultura da branquitude e pela igualdade de direitos e garantias; os movimentos gays; o fenómeno da globalização económica e suas influências nas políticas e sociedades mundiais, analisados por: Rúbio, Gimeno, Torraíne, Leite, Ferrán, Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, Pinar, Silva, Stoer.

Os fenómenos mencionados têm-se projectado na Educação e vêm sendo integrados nas decisões das políticas educativas acarretando novos entendimentos das funções social e política da escola e dos professores em três grandes linhas: a participação democrática mediante processos de descentralização das decisões educativas e responsabilização de todos os membros da comunidade educativa no acto pedagógico (Gimeno, Pacheco, Lima, Carvalho & Nascimento, Canário, De Landsheere, Chiavenato); a reinterpretção do conceito de cidadania com a apropriação das noções cidadania civil, política, social, transnacional, global, planetária (Torres, Fraser, Gadotti, Cortina); e o cumprimento da meta estabelecida pela ONU sobre a educação para todos (relatório Delors) onde, no quadro do combate à discriminação étnicocultural, se enquadra a educação multicultural como garante da equidade a todos os indivíduos, com efeitos imediatos na potenciação económica das forças produtivas (Bourdieu e Passeron).

Nesse enquadramento, a educação é cada vez mais percebida como uma questão de ideologia e poder (Apple, Silva, Ladson-Bilings, McLaren), entre outros significados, motivo suficiente para que se transforme em território de grandes contestações visando destronar práticas de concepção e de realização, estruturadas de forma a perpetuar os valores naturalizados pela cultura ocidental branca e de classe média alta em detrimento das demais culturas (McLaren).

Naturalmente, defende-se que a educação deva servir os interesses dos grupos menos favorecidos quando se quer usar da justiça social, embora nos discursos políticos este conceito assumia a visão mais reducionista do termo, colocando-se a questão económica acima dos valores sociais, quando se deveria partir da situação dos diferentes grupos marginalizados (Raws) para se perceber as relações de poder, os sentidos e significados dos simbolismos que carregam.

Defende-se o currículo como política cultural em que as categorias sociais, culturais, política e económica sejam tidas como categorias primárias, para se compreender a escolarização contemporânea e suas possibilidades emancipatórias, para perceber como os alunos percebem as suas experiências perante a escola e como é que o conhecimento escolar se relaciona com o poder, para se apreender a ideologia que lhe é subjacente: Giroux, Moreira.

Esta diversidade de entendimentos coloca a educação multicultural nos países ocidentais sob vários prismas, marcados por diferentes ideologias (do liberalismo ao interculturalismo), contextos e actores.

Integrado neste grupo de países, embora um pouco tardiamente, em Portugal, mais especificamente entre os anos 1980 e 1990, a educação multicultural começa a impôr-se como uma das condições incontornáveis no combate ao insucesso educativo dos grupos numericamente minoritária, como é o caso das minorias étnicas, ou socialmente reprimidos, para o estabelecimento de uma maior justiça social pela via da democratização cultural, num esforço por proporcionar a prática dos direitos humanos universais e de cidadania, através da normalização e naturalização das condições da igualdade de acesso e de sucesso em educação, a todos os indivíduos da Comunidade.

Da sua estrutura orgânica às intenções das políticas e às práticas educativas e curriculares, no Sistema Educativo percebe-se uma confluência das tendências liberais na educação multicultural, constituindo-se numa opção ambígua e mitigada. Com efeito, em boa parte, assim como em outros contextos, esta educação multicultural baseia-se na submissão cultural das minorias à cultura dominante.

Nessa base, abrigam uma perspectiva da educação e do currículo assente na implementação de acções de educação multicultural apenas em escolas onde se regista a presença de alunos pertencentes a minorias étnicas. Limita-se a acções de divulgação do folclore, da gastronomia não se preocupando com a integração de conteúdos curriculares que permitam um tratamento mais profundo das diferentes culturas, assim como, não proporciona a discussão acerca dos condicionalismos históricos que estão na origem do conteúdo simbólico de poder e superioridade da cultura ocidental, em relação às demais culturais, para se perceber, desconstruir e destruir essas construções

socialmente enraizadas. Apresenta a escola como o local privilegiado de promoção de relações entre os diferentes grupos étnicos, embora baseada numa compreensão estática da cultura, em que não se procura o diálogo entre culturas visando a potenciação das diferenças e similitudes, mas, apenas, o seu contacto e a sua coexistência pacífica suportada pela tolerância e aceitação do outro “diferente”.

Trata-se de uma educação que não permite qualquer adequação dos conteúdos curriculares, ficando-se por intervenções, de livre escolha, ao nível de estratégias pedagógicas para a integração cultural. Que sustenta a ideia de que o insucesso educativo dos alunos pertencentes às minorias étnicas é proporcionado pela cultura em que foram socializados. Daí a ênfase no contributo, considerado, negativo do contexto cultural em que estes se encontram inseridos, depositando-se nestas alunos baixas expectativas (Cardoso, 1996) justificando-se, assim, os dispositivos de educação compensatória.

Com efeito, a educação é percebida como um meio de compensação das diferenças e não um meio de discussão das diferenças, ou de valorização das diferenças. Assim sendo, fundamenta-se nos modelos assimilacionista, integracionista e pluralista (Soriano, McLaren, Banks, Connell, Cardoso, Souta).

O primeiro modelo reflecte as intenções das políticas educativas e está consagrado na LBSE, no sentido em que se legitima uma filosofia de cariz monocultural que conduz à submissão cultural das minorias através do pressuposto da fidelidade à matriz cultural e património cultural português. Além disso, a própria consagração do direito à educação é reducionista, na medida em que esse direito é concedido expressamente a todo o cidadão português.

O segundo modelo recai sobre as práticas do fracasso da estratégia de educação compensatória, expressas na forma de currículos alternativos, que choca com o princípio da igualdade de oportunidades e com o direito e o respeito pela diferença por vias de integração, podendo as minorias afirmar a sua própria identidade cultural, desde que os seus interesses não choquem com os interesses da cultura “lusa”, não pondo em causa os padrões culturais normalizados. Esta contemplação da diversidade cultural apoia-se na determinação de uma maior tolerância e atenção à diversidade cultural na escola e na sala de aula.

O terceiro modelo recai sobre o entendimento da educação multicultural pela via da coexistência e da convivência pacífica entre as culturas, baseada na igualdade de oportunidades, sem implicar, necessariamente, a sua interacção, primando-se pelo respeito pela diferença, mas sem que se realize o envolvimento entre as culturas.

Assente nestes modelos, o Sistema Educativo Português está longe do que se poderia esperar de uma educação que vise estabelecer a justiça social em educação e conferir a todos os grupos culturais a igualdade de oportunidades de em termos de sucesso educativo. De igual modo, longe de uma educação multi e intercultural onde as culturas não só são valorizadas nas suas diferenças, como também são transformadas em potencial de formação, permitindo, pelo diálogo entre culturas a partilha cultural e o enriquecimento colectivo.

Consistimos que a incapacidade da Escolaridade Obrigatória em resolver problemas estruturais ocultados pelo incumprimento da oferta de formação do aluno, deve-se, sobretudo, a determinações e práticas de gestão e pedagógicas que condicionam a instituição escolar e os agentes educativos a funcionarem em modos discriminatórios; ao currículo monocultural com ausência de uma política clara sobre a diversidade e sobre o pluralismo; à conservação pelo poder central de uma mentalidade etnocentrista e a manutenção de um currículo nacional comum e uniforme; ao mau aproveitamento que é dado a áreas como a de projectos e a de educação para a cidadania, este último, a ser assente na ética das relações humanas interpessoais e na defesa dos valores consagrados pelos direitos humanos, por si só, poderia promover a convivência multi e intercultural num quadro de cidadania democrática e cultural; à falta de uma formação de professores construída tendo por base a abordagem multicultural; a centralização das decisões curriculares, que faz perpetuar a insatisfação no interior do sistema e contribui, entre outras deficiências, para a insaciável necessidade de legislar, sendo a escola fustigada por leis, quase quotidianamente, sem se equacionar o seu envolvimento nessa elaboração e sem se pôr em causa o necessário espaço de consolidação.

No que se refere à formação de professores, neste sistema educativo, vários são os motivos que retardam a apropriação, por parte destes, de posturas e procedimentos mais consentâneas com a educação intercultural, sendo recorrentes práticas docentes etnocentristas, caracterizadas por explicar as dificuldades de aprendizagem dos indivíduos pertencentes às minorias étnicas como consequências de *handicaps* culturais derivadas da sua formação etnicacultural, quando se deveria questionar a (im)pertinência das práticas docentes monoculturais, face às necessidades educativas destes grupos.

Pensamos que é preciso envolver conteúdos e estratégias na formação de professores para, de acordo com Jordán (1994), compreender a complexidade do multiculturalismo na actual conjuntura e a sua ocorrência na educação; aprender a descobrir as contradições entre as intenções e o projecto educativo ou qualquer regimento da escola e a sua acção educativa regular; desenvolver sensibilidades para perceber a diversidade como uma dimensão enriquecedora e não como um défice, contribuindo, desta forma, para desenvolver atitudes positivas e favoráveis à educação multicultural;

empreender estratégias pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de processos educativos interculturais em substituição do modelo educativo vigente; aprender a introduzir as famílias dos alunos das culturas numericamente minoritárias nas dinâmicas da escola para estimular a participação destas nos processos dos seus educandos.

Todavia, mais do que a formação, é necessário mudar mentalidades, geralmente um processo lento e e difícil de concretizar. Nesta realidade, os processos de socialização pessoal e profissional da maioria dos professores foram realizados sob pressupostos coloniais e/ou conservadores, que actuavam e actuam ancorados em concepções discriminatórias condicionadoras da prática da pluralidade e da educação intercultural.

Ora, a sociedade actual é fruto dessa herança cultural e os professores têm nas suas crenças representações e tradições configuradas neste espaço de significações. Primeiramente, é preciso reconhecer este constrangimento para poder lidar com isso de forma a libertarem-se dos preconceitos e procurarem vias de realização da sua docência com vista à educação intercultural. É evidente que nem todos estão preparados para romper os preconceitos que foram um dia preceitos sociais institucionalizados.

Este problema é grave e a família, enquanto primeira instância de socialização das crianças, tem muita responsabilidade sobre a passagem destes preconceitos discriminatórios. Reconhece-se também responsabilidades aos professores e à escola na perpetuação desta condição, pois são o fruto da sociedade a que pertencem. Hoje, como ontem, estes preconceitos encontram-se fortemente enraizados, tanto na sociedade como neste grupo de profissionais, sendo até, em certos casos cultivados e noutros casos, renegados por convicções éticas.

Pelo que dissemos, em Portugal a realização sociocultural do cidadão que o sistema educativo serve não poderá afirmar-se enquanto não se determinar a aproximação entre oferta e expectativas de formação, tendo em atenção a diversidade e as necessidades de auto-realização cultural das crianças e dos jovens na generalidade.

2. Escolaridade básica obrigatória para a sociedade multicultural

Os actuais normativos da Escolaridade Obrigatória procuram integrar intenções impulsoras da educação multicultural na escola, com vista a proporcionar a integração das minorias etnicoculturais, ou outras, constituindo-se na exteriorização dos modelos de educação multicultural liberais presentes nas opções das políticas educativas e curriculares nacionais. Com isso, consegue-se induzir que

estamos a viver um período de maior tolerância face à diferença e às necessidades de participação das minorias na esfera cívica, criando a ilusão de tolerância e contemplação perante a sociedade multicultural.

As impossibilidades de realização de uma educação para a diversidade cultural, encontradas nas orientações das políticas e práticas educativas e curriculares, em boa parte, parecem estar relacionadas com a ausência de matérias curriculares que satisfaçam as necessidades educativas das minorias, bem assim pela exaustiva carga conteúdal, que, de certa forma, dificulta a recontextualização curricular, por parte do professor, mediante a exploração de conteúdos passíveis de enquadramento da diversidade cultural.

Efectivamente, é impossível, no quadro da existência de um currículo nacional comum e uniforme, falar-se de igualdade de oportunidades, uma vez que este currículo defende interesses políticos e ideológicos que dificultam a realização da educação verdadeiramente democrática e inclusiva de todos os alunos. Por essa mesma razão, também impede aos incluídos na cultura dominante o acesso a conteúdos que possam contribuir para fortalecer sua capacidade crítica e liberdade de escolha, importantes no desenvolvimento da consciência crítica.

De igual modo, torna angustiante a situação escolar dos grupos minoritários que não se vêm representados no currículo, sentindo-se discriminados e fragilizados na sua auto-estima ou auto-conceito, chegando ao ponto de negarem a sua própria cultura e de a considerar menos digna. Esta opinião é partilhada pelos professores e pelos luso-caboverdianos agentes comunitários para quem a escola portuguesa não prepara os jovens para a vida.

Para um luso-caboverdiano entrevistado, estuda-se pouca coisa com prazer. Devia-se preocupar mais com a preparação e colocação dos professores e com a elaboração dos planos curriculares com matérias que permitissem contemplar o interesse dos alunos para se evitar a discriminação e a exclusão, proporcionadas pelo sistema.

Da parte da Administração Central, a apropriação da autonomia, o reforço da cidadania e a operacionalização da autonomização dos alunos são apresentados como soluções para os problemas do ensino básico. Para facilitar essa condição, foram introduzidos os projectos de escola e as áreas curriculares não disciplinares como instrumentos de autonomia. Só que, do ponto de vista curricular, trata-se de uma autonomia circunscrita à gestão e realização do currículo prescrito.

Conforme depoimentos de professores entrevistados, não tem sido proporcionado mudanças desejáveis para satisfazer as necessidades específicas dos jovens de origem cultural diferentes. Há muitas dificuldades impostas pela impossibilidade de contrariar a legislação no domínio do currículo e

pelas incompatibilidades materiais, técnicas e humanas da escola para dar resposta à multiculturalidade da sua população estudantil, que tem vindo a crescer em número e em diversidade.

As mudanças previstas através da implementação de projectos, em parte, são também condicionadas pela formação de professores que não se encontra preparada para desenvolver essa dimensão. Regista-se em acréscimo, a falta de esclarecimentos necessários, a falta de divulgação e a não clarificação das linhas orientadoras sobre exigências para as quais as pessoas não estariam devidamente preparadas.

No que se refere às novas áreas curriculares não disciplinares, alguns dos depoimentos conduzem à interpretação de que estas podem não estar a contribuir para que a escola trabalhe as questões da multiculturalidade e da interculturalidade, pois a institucionalização em moldes de áreas curriculares não disciplinares fez com que perdessem um pouco o valor em conteúdos que já se trabalhavam antes da sua legalização, como, por exemplo, as questões de cidadania e valores. Como afirma a directora da EB1, o pacto pedagógico não funciona, pois atribuir responsabilidades a uns levou á desresponsabilização de outros.

Também o facto de serem contempladas áreas curriculares não disciplinares no currículo obriga as pessoas a programar e a pensar de forma estanque quando essas matérias devem ser pensadas como um todo na transversalidade dos conteúdos e das disciplinas curriculares, pois estas áreas não só devem envolver os professores que lhe são atribuídos, mas também os professores da turma. Este pressuposto não está a ser conseguido, principalmente nos 2.º e 3.º ciclos, conforme entrevistados. Além, disso, até à altura, parece não ser conhecido, pelos professores, o impacto das novas áreas curriculares na valorização pessoal e social dos alunos.

Os alunos da comunidade caboverdiana, pelas situações que condicionam o seu processo educativo, são alunos que têm problemas de foro psicológico, sendo necessário capacitá-los com requisitos que os ajudem, no seu dia a dia e na relação com os outros, permitindo-se caminhar pelos seus próprios pés, coisa que estas áreas não têm resultado bem. A escola deve fazê-los acreditar em si próprios, apesar dos problemas económicos e sociais que os circundam. Muitos destes jovens têm necessidades das mais elementares, como é o caso de não terem documentos de identificação!

Uma outra questão, a organização das escolas em regime de agrupamento tem a vantagem do conhecimento do funcionamento entre os professores dos diferentes ciclos. Mas, nesta altura ainda persiste muita descoordenação. Conforme defende a Directora da EB1, se bem organizado, o agrupamento pode ser uma via de promoção do trabalho colaborativo entre os professores, facilitadora da troca de experiências e de aprendizagens em contexto de trabalho. Esta possibilidade implicaria, no

entanto, uma mudança de mentalidades pelos professores e o seu comprometimento com a assunção de uma postura mais receptiva, dialogante e colaborativa. Este trabalho conjunto, onde ensinar e aprender envolve tanto professores e alunos entre si, como os professores entre colegas, possibilita uma abordagem de conteúdos culturais, os de integração e os de orientação interdisciplinares permeabilizada por uma estratégia comum de superação dos constrangimentos propensos à promoção da discriminação e comprometimento da igualdade de oportunidades educativas.

Da perspectiva dos professores entrevistados, a prática pedagógica tem-se revelado mais complexa, por uma série de obstáculos, destacando-se a falta de recursos financeiros e materiais para proporcionar aos jovens experiências significativas de complemento curricular e as dificuldades de diálogo e de coordenação de actividades entre os educadores no agrupamento, impondo-se como uma das maiores batalhas, quando poderia constituir-se numa troca de experiências entre ciclos envolvendo os alunos, com ganhos para a aprendizagem, a motivação e a valorização das suas potencialidades.

Apurámos que há conteúdos estruturantes da acção pedagógica que actualmente não são valorizados na formação de professores e que isso pode explicar, em parte, a má preparação dos professores em matérias como a multiculturalidade nos projectos, às técnicas de ensino, de gestão de conflitos, à capacitação de como programar e como desenvolver um trabalho integrado para um público diverso.

De igual modo, a formação contínua pode não estar de acordo com as necessidades dos professores, pois, apesar da oferta de formação dos Centros ser considerada importante no seu desenvolvimento profissional, refere-se que ela está desarticulada com as necessidades de formação dos professores, mas também com as reais necessidades educativas que estes alunos culturalmente diferentes necessitam. Apresenta-se como solução mais eficaz a opção por uma formação contínua a todos os professores, dentro das actuais necessidades de formação, numa intervenção contínua e sistemática e de frequência obrigatória.

Um investimento na formação contínua de professores incisiva sobre os pontos críticos, que na actualidade estão relacionadas com a uniformidade curricular *versus* gestão da diversidade da população estudantil na escola e na sala de aula, pode significar um meio de desenvolvimento de comportamentos mais adequados à educação multicultural em conteúdos que promovam a normalização da diferença, em estratégias de ensino promotoras da desmistificação de situações em que se produzem desigualdades, em medidas de combate ao racismo e à marginalização entre as diferentes etnias culturais presentes na escola.

Uma formação contínua de professores que permita não só o reconhecimento dos contextos de

trabalho e capacite os professores para actuarem em contextos multiculturais, mas também a atenção ao ser humano como ser único e diverso. Uma formação que dê mais atenção a situações práticas, situações reais sobre o quotidiano das escolas e que se constitua num espaço de discussão dos problemas existentes, na generalidade e em diferentes zonas do país.

Da reforma da Administração, a descentralização da acção educativa, pretende permitir responder, com eficácia e eficiência, questões fundamentais que emergem do contexto da aplicação do projecto socioeducativo, relegando para a autonomia da escola a resolução de questões passíveis de serem solucionadas neste contexto. Entre estas, percebemos as que referem situações de diversidade que envolvem a população discente, particularmente, no que concerne à sua multiculturalidade.

Este entendimento converge na focagem da Administração central na procura de resolução de situações específicas, localizadas ao nível da gestão educativa e curricular e visa permitir que a escola assuma uma posição crítica e recontextualizadora face à inevitável construção de um projecto socioeducativo único e nacional, alheio aos interesses regionais e locais.

O sistema educativo, tal como está decidido, desde a sua estrutura orgânica até ao suporte legal, tem subjacente a ideia de que a educação pode ser contextualizada ao nível das estruturas de gestão e de realização, conferindo espaço de intervenção aos actores educativos localizados nestes contextos de decisão curricular, pela assunção de uma estratégia de funcionamento mais autónomo no espaço escolar.

A noção instituída pela LBSE de autonomia de escola que se pretende que ganhe operacionalidade, conforme o Decreto-lei 43/89 de 3 de Fevereiro, situa-se nos âmbitos da gestão administrativa, financeira, pedagógica e cultural, envolvendo, respectivamente, a admissão de alunos, exames, a gestão de equipamentos e instalações; a elaboração da proposta de orçamento e relatório de contas de gerência, a organização de receitas próprias, a gestão por objectivos; a coordenação e gestão de planos curriculares, de programas e actividades, a definição de critérios de avaliação e de orientação, o acompanhamento dos alunos a gestão dos espaços e dos tempos curriculares; a organização e gestão de acções de extensão educativa e de difusão cultural.

Neste enquadramento, os projectos educativo e curricular de escola e o curricular de turma são apresentados como meios privilegiados de materialização da autonomia, mas também da participação da comunidade educativa na vida e decisões escolares.

Com efeito, o Projecto Educativo de Escola (PEE) decorre da aplicação das políticas educativas consubstanciadas na LBSE e Decreto-lei 43/89, Cap. VI, sobre a Administração do Sistema Educativo,

nos artigos 43.º a 45.º, que introduzem no sistema a noção de Projecto Educativo de Escola.

Na complementaridade desta legislação, estabelecem-se orientações globais sobre como se pretende que seja construído, executado e avaliado tal projecto, visando concretizar a autonomia de modo que a escola possa redimensionar o projecto socioeducativo e ajustá-lo às especificidades e necessidades contextuais, estes procedimentos instituídos de forma exaustiva podem contribuir para algum desinvestimento na capacidade criativa e reconstrutiva das escolas e dos professores.

Na formulação deste projecto, o seu conteúdo deve englobar as políticas educativas, a caracterização da Escola e meio envolvente, problemas e potencialidades que possam influenciar as decisões tomadas ou a tomar e, ainda, orientações para a construção do Projecto Curricular de Escola (PCE). Na sequência das disposições legais referidas, procuram-se formas de materialização do PEE na sua dimensão curricular, confluindo nos Projectos Curricular de Escola (PCE) e Curricular de Turma (PCT).

O Projecto Curricular de Escola (PCE) tem como objectivo adequar o Currículo Nacional à Escola, contempla a definição das prioridades curriculares. Define os objectivos a alcançar, prevê estratégias, meios e recursos necessários para o seu alcance. É um plano de acção cuja realização é da Responsabilidade do Conselho Pedagógico.

Quanto ao projecto curricular de turma, constitui-se num documento de realização da oferta de formação, consubstanciando um conjunto de decisões partilhadas por professores e alunos de uma turma, com a intenção de dotar de maior coerência a sua actuação visando concretizar as orientações curriculares nacionais e o projecto de escola, em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica ajustadas ao contexto específico da turma. Este projecto pretende ser uma simbiose entre as intenções do Projecto Curricular de Escola e o contexto socio-económico, cultural, escolar e psicológico de uma turma específica. Por isso, deve resultar também de uma avaliação global da turma que permita desenhar prioridades e acções específicas, conforme se pode ler no texto da reorganização curricular do ensino básico.

No que se refere à natureza e termos da oferta de escolaridade básica face às exigências de um contexto social multicultural, da análise do subsistema da escolaridade básica obrigatória sobre os elementos que visam uma educação básica mais democrática e inclusiva, baseada nos conteúdos curriculares e nos depoimentos dos professores atrás referidos, percebemos que esta inviabiliza, em boa parte, o desenvolvimento das capacidades e destrezas que constam dos perfis de competências do aluno nos anos terminais de ciclo, particularmente no que respeita àquelas que consideramos pilares da formação de personalidades comprometidas com a sociedade multicultural e que não são atingidas.

Com efeito, na categoria 1. auto-imagem/relações interpessoais, no 1º. ciclo, o aluno em geral e o culturalmente minoritário em particular não reúne as condições psicológicas e afectivas para revelar o bem-estar em relação à Escola, significativo de uma transição equilibrada dos contextos sócio-afectivos anteriores para o escolar; ou a autoconfiança com base nas novas destrezas, conhecimentos e competências adquiridas (físicas, cognitivas, técnicas relacionais...); ou a capacidade de tomar iniciativa no âmbito dos seus interesses e gostos, carecendo de um enquadramento consistente para a sua concretização; ou, ainda, a interiorização de novos padrões de convivência social baseados em regras que lhe são explicadas e em que a sua participação é enquadrada.

No 2º. ciclo, o aluno não está habilitado para manifestar a capacidade de se adaptar a contextos diferenciados e mais complexos (escolares e outros), apoiado no sentido de pertença a grupos e nas referências dos adultos significativos; ou integra-se nos grupos em que está inserido, adquirindo consciência do seu papel e do dos outros; ou, ainda, reconhecer a importância social da regra como factor enquadrador e estruturante, e assume um papel mais activo na sua discussão.

Na mesma categoria, no 3º. ciclo, não revela capacidade de novas situações (escolares e outros) dependendo do seu esforço pessoal; ou manifesta segurança e uma auto-imagem positiva, correspondendo a uma consciência mais clara da capacidade de accionar por si próprio as capacidades e competências adquiridas; ou reconhece o corpo como parte integrante da sua globalidade como pessoa; ou, ainda, interioriza a necessidades social das regras que concebe como construções revisáveis em que deseja participar de modo activo.

Também da categoria 2. Autonomia/ participação em grupo, no 1º. ciclo, o aluno não reúne competência para colaborar na vida do(s) grupo(s) compreendendo a existência de perspectiva diferentes da sua, embora ainda assuma a sua como dominante; não aceita a norma como factor regulador dos conflitos.

Assim como, no 2º. ciclo, na mesma categoria, não consegue colaborar na vida do(s) grupo(s) compreendendo a existência de perspectiva diferentes da sua, embora ainda assuma a sua como dominante; não aceita a norma como factor regulador dos conflitos. E, no 3º. ciclo, não revela criatividade, autonomia e sentido de responsabilidade na concretização das suas tarefas e iniciativas, sendo a influência do grupo e dos adultos ainda forte, mas já não é determinante; ou reconhece o papel social das normas mas é acessível à necessidade do consenso na resolução dos conflitos, considerando as acções e as intenções.

Na categoria 4. Atitude e valores, no 1º. ciclo, os alunos não revelam sensibilidade a regras de convivência democrática, mostrando atitudes de cooperação em contextos propostos; ou reconhece

desejos e interesses dos outros, diferentes de si; ou, ainda, revela sentimentos elementares de pertença à realidade cultural portuguesa e não reconhece a existência de valores éticos e/ou espirituais que identifica com atitudes ou indivíduos que o impressionam.

No 2.º ciclo, não colabora na vida do(s) grupo(s) compreendendo a existência de perspectiva diferentes da sua, embora ainda assuma a sua como dominante; não aceita a norma como factor regulador dos conflitos; ou se mostra capaz de cooperar democraticamente em grupo segundo regras previamente definidas; não respeita os interesses dos outros com base em critérios de reciprocidade”.

No 3.º ciclo, não se revela capaz de participar democraticamente e de forma responsável, colaborando na definição de regras; não respeita os outros com base em princípios de justiça e solidariedade; ou revela consciência e capacidade de intervir autonomamente nos meios em que se insere; ou compreende a especificidade da realidade cultural portuguesa, assumindo a sua pertença de forma mais consciente e crítica; ou, ainda, reconhece o papel dos valores éticos e/ou espirituais na vida dos homens e das sociedades, começando a assumir algumas opções nesse domínio.

Segundo a Directora da EB1, se deveria investir mais nos professores, pois no sistema educativo tudo vem de cima predefinido e os professores são pouco chamados a reflectir, discutir ou apresentar propostas, quando não são simplesmente ignorados.

A bem da verdade, é na sala de aula que o currículo oficial (Cap. II) é implementado nas formas de *currículo realizado* ou *currículo experienciado*, produzindo o *currículo real*, o *oculto* e o *avaliado*. Sem dúvida nenhuma que os professores enquanto eles responsáveis pela ligação entre o currículo formal e as necessidades educativas dos aprendentes, necessitam de ver a sua função alterada no processo de desenvolvimento curricular, de modo a constituírem-se em vozes efectivamente activas nos processos de decisão curricular.

3. Oferta educativa da escola à comunidade escolar multicultural

Das opções educativas da escola quisemos observar as que contemplam a realidade multicultural na interpretação da reorganização curricular do ensino básico, do modelo de avaliação dos alunos e opções específicas da escola, no esforço por abranger e promover uma educação multicultural, numa análise em que não foi esquecida a adequabilidade do espaço físico às necessidades educativas da população escolar multicultural. Para tal, analisámos os projectos de escola, na condição de instrumentos de trabalho que visam proporcionar o ajustamento entre a oferta nacional de formação e as necessidades locais.

Assim, para avaliar a (re)interpretação local das orientações das políticas sobre a educação multicultural, seguimos o roteiro dos referenciais construídos para o efeito (pp. 153-154) cientes de que os referenciais são instrumentos que nos permitem construir um processo de análise conducente a uma, cada vez maior, aproximação do interesse da análise.

Na generalidade, o agrupamento atribui muita importância à educação multicultural, ao envolvimento com parceiros comunitários destacando em grau de importância à relação escola-família e o envolvimento das instituições sociais no combate à exclusão escolar e social. Isso se reflecte tanto na acção do executivo, quanto da acção dos professores, como, também, dos técnicos especializados que actuam no interior do agrupamento nos serviços de apoio psicológico, social, cultural. Apesar disso, não existe uma estratégia de acção definida nesse sentido, pelo que conseguimos captar da análise dos depoimentos.

Outrossim, percebe-se muita preocupação com a condição económica e social do jovem e do seu agregado familiar, acreditando que por se tratar de um meio económico e socialmente desfavorecido, etnicamente diverso e problemático, a falta de apoio e acompanhamento pode ser um empecilho ao sucesso educativo das crianças e jovens da comunidade. Assim se justifica a ênfase colocada na precariedade das condições físicas, materiais e humanas da escola, e a preocupação em prestar um serviço educativo de qualidade, numa comunidade onde as carências ocupam todos os espaços, nas dimensões material e psicológica.

Na transversalidade, todos projectos analisados reflectem a vontade de se alterar a situação de debilidade em que se exerce a educação escolarizada das crianças e jovens do agrupamento. Esta preocupação está também presente nos depoimentos dos professores. Para estes, trata-se problema político, pois vivemos hoje numa onda de desalento e há pouco investimento público na educação, ou na criação de condições físicas e materiais de beneficiação das escolas, assim como há pouca preocupação com a qualidade da educação.

O sistema educativo e curricular proporciona uma excessiva valorização de conteúdos científicos em prejuízo de outros necessários à preparação dos futuros adultos. Para além disso, conta-se com a extensão dos programas de ensino que condiciona a acção dos professores e a motivação e dedicação dos alunos, em geral, aos estudos e à escola. Ora, o progresso do sistema de ensino implicará o investimento público na educação para a melhoria das condições de acolhimento dos jovens, em oposição à posição que tem sido assumida pelas instâncias do poder que se tem manifestado em forma de desinvestimento e abandono.

De encontro às preocupações dos professores, os luso-caboverdianos agentes comunitários

assumem posições críticas em relação à condição escolar dos jovens luso-caboverdianos, responsabilizando o sistema pelas desistências e expulsões destes jovens de origem cultural lusocaboverdiana assinalando que as suas particularidades culturais não estão representadas nos conteúdos de trabalho da escola, nos programas escolares ou nas práticas de certos professores. Muito do tempo lectivo que se perde na repetição de certas matérias no mesmo ano ou de ano para ano, sem acrescentar nada ao conhecimento sobre estas, quando se podia aproveitá-lo para integrar conteúdos de realização cultural das minorias no currículo.

As posições de uns e outros reforçam efectivamente a ideia da necessidade de se repensar o currículo do Ensino Básico e de reestruturá-lo para um melhor aproveitamento do tempo para o enquadramento curricular da diversidade proporcionando a existência de um currículo multicultural.

Uma outra preocupação generalizada diz respeito à colocação de professores. Sobre esta questão os entrevistados defendem que o insucesso pode ter como uma das causas a instabilidade do corpo docente. As dificuldades surgem porque nem todos os professores querem vir trabalhar para o bairro devido a imagem estereotipada dos seus habitantes, por isso muitos dos professores colocados não têm motivação, ou não tiveram outra alternativa, ou têm fracas qualificações.

Na opinião de todos os grupos de entrevistados, a imagem negativa que a sociedade local construiu sobre o bairro social, em boa parte, não corresponde à realidade. Para os professores, esta imagem só é por si desconstruída e redimensionada após colocação nessa comunidade. Nessa altura apercebem-se das reais condições socioeconómicas e culturais das famílias e dos constrangimentos que condicionam a sua integração social.

Dos professores que exercem nas escolas, alguns estão aí porque têm que estar, mas a maioria é porque gostam de estar e trabalham, por assim dizer, “em regime de voluntariado”. Da opinião dos entrevistados, os problemas que enfrentam não se devem ao seu contexto de trabalho, mas sim às políticas educativas e às condições de funcionamento e recursos do agrupamento.

Realmente, as dificuldades relativas à colocação de professores podem ser impeditivas da realização de um trabalho contínuo e sistemático com estes jovens, que seja promotor de uma maior estabilidade emocional, geradora de confiança na escola e seus professores, constituindo-se num facilitador das aprendizagens. Dos professores do agrupamento, há os que conseguem melhores desempenhos que outros, como em outras profissões. E, o que distingue alguns dos professores é a sua disponibilidade e capacidade afectiva para com os alunos.

As escolas defendem como seus valores: democracia, respeito pelo outro, tolerância nas relações interpessoais, ajuda, comunicação intercultural, regras de higiene, a não-violência, a

solidariedade, perceptíveis nos projectos e na acção dos professores. Mas, apesar da vontade de mudar os estado de coisas (como se pode perceber dos depoimentos das direcções e dos professores) nos Projectos Educativo de Escola e Curriculares de Escola e de Turma da EB1, assim como o Educativo e o Curricular de Escola da EB 2/3, não encontramos instrumentos, estratégias e actividades curriculares concretas para a realização de uma educação multi e intercultural, o envolvimento de parceiros ou, ainda, a dinamização de uma acção educativa conjunta entre a escola e a família, do ponto de vista curricular tais valores resumem-se ao plano das intenções.

No PCT1, consideram-se com necessidades educativas especiais as crianças com dificuldades de aprendizagem com base nos *handicaps* dos processos de socialização. Desta classificação resulta a sinalização de crianças para apoio educativo acrescido, como é o caso que uma das crianças que participa deste estudo, que se assume necessitar de apoio individualizado e de grande motivação para a realização das aprendizagens. No PCE-EB 2/3, fala-se de apoio à educação sexual, à educação para a cidadania e à educação para a saúde, sem, contudo, clarificar que tipo de apoio, em que moldes, por quem, quando ou como. Pensamos que a existir propostas concretas nos projectos, nestas dimensões, poder-se-ia contribuir para a consciência cidadã e para a educação multicultural, desde que formulada em termos acção.

Apesar de se apresentarem sensíveis e atentas à multiculturalidade da população estudantil, de revelarem o seu cuidado e preocupação para com os jovens, de reconhecerem que se trata de uma escola de minorias, já que, em si, os lusos também constituem uma minoria, não existem nesses projectos, estratégias e actividades e conteúdos curriculares específicas para a promoção de uma educação multicultural integrada no desenvolvimento do currículo de formação instituído.

Dos projectos educativos das escolas e dos testemunhos dos professores, percebemos que são realizadas actividades que se enquadram no que se caracterizou como sendo o multiculturalismo folclórico, onde as culturas são convidadas a envolver-se em manifestações culturais (Cap. I). Mas não há nenhuma tentativa de aproveitamento da aula para realizar aprendizagens multiculturais, reafirmando o vazio em conteúdos que proporcionem a educação multicultural⁷⁰.

⁷⁰ Para uma apropriação mais ampla da situação da realização da educação multi e intercultural a nível nacional, curiosamente, procurámos evidências curriculares em algumas escolas básicas e secundárias do Norte do País. Através dos projectos educativos, analisámos uma escola de Arcos de Valdevez, que faz referência à igualdade de oportunidades, tolerância, respeito e solidariedade; uma escola de Mogadouro, que refere a tolerância e respeito pelas minorias, a igualdade de oportunidades e assume-se capaz de enfrentar os problemas da sociedade contemporânea contribuindo para a diminuição da exclusão social; uma de Viana do Castelo sem qualquer referência que possa induzir a sensibilidade para a realização da educação para a diversidade cultural ou outra; uma escola de Ponte da Barca que discursa sobre a igualdade de oportunidades para promover o sucesso educativo numa perspectiva de formação integral do aluno atendendo ao desenvolvimento articulado do currículo com o contexto socioeconómico e cultural local; uma escola de Maximinos em Braga que valoriza valores como liberdade, participação, responsabilização, tolerância, solidariedade na formação de cidadãos que primam pelo respeito para com os outros e para consigo mesmos; uma escola do centro de Braga que defende a promoção da igualdade de oportunidades de sucesso através de medidas que compensem as desigualdades sociais, a promoção de projectos interdisciplinares que envolvam os alunos e suas necessidades.

Estas manifestações culturais na escola resultam em eventos gastronómicos e de dança. Nessas alturas regista-se muita partilha, não só entre os alunos de origem caboverdiana, mas também entre alunos de outras nacionalidades e culturas. Outras situações, estas muitas vezes surgem provocadas pela utilização do crioulo em sala de aula, entre alunos de origem caboverdiana e são momentos em que a Secretária da turma do 3º. ciclo diz aproveitar para canalizar a aprendizagem para algum tipo de trabalho com os alunos, embora nem sempre o consiga fazer dada a vastidão do programa.

Do ponto de vistas das relações interpessoais, os professores procuram valorizar as vivências culturais e contextos de pertença dos alunos na procura de sucesso educativo, pois acredita-se que, embora seja difícil atender as necessidades educativas de cada aluno tendo em conta o seu elevado número por turma, estas referências do contexto podem contribuir para se atingir para se ter sucesso educativo.

4. Inserção da escola no meio multicultural

A direcção do agrupamento acredita no desenvolvimento de uma acção educativa integrada com os parceiros comunitários, em especial com a Câmara Municipal e com as famílias.

A relação cooperação com a Câmara tem vindo a assumir a forma de projectos de intervenção conjunta, aproveitamento a mais valia da Câmara que dispõe de técnicos afectos à educação. Repara-se que apesar da vontade de cooperação, os mecanismos para a sua dinamização não têm sido eficazes.

As justificações que explicam os embaraços no trabalho em parceria com a autarquia não tenha sido bem sucedida são a incapacidade da escola em participar nas iniciativas e projectos locais, devido à falta de tempo dos professores para corresponder a todas as solicitações, pois todas as instituições querem trabalhar com a escola. Este problema é agravado por alguma descoordenação no planeamento que é feito sem uma prévia consulta à escola, limitando a sua possibilidades de intervenção na definição dos projectos face às reais necessidades educativas, quando deveria passar por uma planeamento conjunto e articulado entre as instituições, permitindo uma melhor gestão de recursos e de tempo no interior da comunidade educativa. Registam-se, também, problemas de comunicação por parte do coordenador de projectos da Câmara como outro aspecto negativo digno de registo.

Além desses embaraços, o relacionamento da escola com as instituições da comunidade não

tem sido eficaz, segundo consta porque os procedimentos têm sido inadequados e têm dificultado o seu envolvimento. A estes problemas somam-se os constrangimentos de natureza económica, que também contribuem para comprometer a realização de projectos em parceria.

Um ponto de encontro do agrupamento com a comunidade faz-se no aproveitamento de dias temáticos para promover a educação para a formação pessoal e social, trabalhar a integração cultural, a integração social do idoso. Isto com vista a melhorar o desempenho dos jovens na escola e alterar hábitos na comunidade.

Destacámos um aspecto interessante colocado pela Directora da Turma do 1.º ciclo, que realça a valorização da participação da igreja na socialização dos seus alunos de ascendência caboverdiana, na transmissão de valores que, de certa forma, acontece em complemento do papel da família. Uma mais valia na minimização das dificuldades de acompanhamento das crianças por parte dos pais.

A relação entre a escola e a família, na generalidade dos casos, tem sido uma relação de afastamento motivada por um conjunto complexo de razões, apresentadas nos projectos de escola e nas falas dos entrevistados. Consta-se que, face aos problemas socioeconómicos das famílias que as empurra-as para a situação de emprego precário ou de sub-emprego, agravados pelo baixo grau de escolaridade, a maioria dos encarregados da educação só vão à escola quando chamados a resolver problemas com os seus educandos. Poucos dos encarregados da educação entrevistados fogem a esta regra.

Conforme alguns relatos os pais não revelam qualquer entusiasmo na escolarização dos filhos, mesmo quando transitam de ano, num comportamento de completa indolência. Acredita-se que as limitações académicas dos pais podem impedi-los de ver a escola como uma mais valia para os seus filhos. Este constrangimento é agravado pelo problema económico e social que condiciona os pais a estarem muito tempo fora de casa, constituindo-se num impeditivo ao acompanhamento dos filhos que acabam entregues a si próprios e à influência dos grupos-par. Conforme os professores, estes pais não conseguem planear o futuro com os filhos, nem mesmo mostrar-lhes as implicações da escolarização no seu futuro. Do lado da escola, têm-se a sensação de que em casa não se aborda muito esta questão.

Em matéria de comunicação entre as escolas e as famílias, no dia-a-dia as escolas estão receptíveis à presença dos pais e empenham-se na criação de mecanismos e estratégias para fazer chegar a estes pais informações sobre a situação escolar dos educandos.

Há grande desmotivação por parte dos jovens de origem cultural lusocaboverdiana. Como afirmam os professores, isso se deve ao facto de estas estarem muito socializados na rua em

consequência da ausência dos pais, dificultando a passagem de valores. Além disso, como os agregados familiares são numerosos, pensa-se que há falta de tempo dos pais para darem atenção a todas as crianças e com isso têm dificuldades de adaptação dos valores que trouxeram de Cabo Verde à realidade portuguesa e às necessidades de formação pessoal e social dos seus filhos. Esta situação leva à unanimidade de opinião de que se forem melhoradas as condições de integração dos pais poderão ser melhorados os processos educativos dos filhos.

Da perspectiva dos professores, a localização da escola no bairro levanta sério problemas educativos aos luso-caboverdianos e aos jovens em geral, devido à repercussão dos problemas sociais existentes no seu desempenho académico, com ênfase para a condição de estarem fortemente influenciados pela cultura do bairro. Acredita-se que estes jovens deveriam ser integrados em várias escolas para evitar a sua concentração, assim como se acredita na necessidade de se repensar as políticas sócias de alojamento, pois entende-se que há uma reprodução da cultura do negativismo de bairro. Ora, as carências afectivas, a ideia negativa que se tem do bairro e o descrédito que estes alunos têm em si próprios são motivos suficientes para assumirem comportamentos que justifiquem a sua má fama, uma vez que não lhes resta mais nada.

A professora membro do executivo refere que tenta apoiar estes jovens incentivando-os a lutar contra o fatalismo, sugerindo que se apliquem mais aos estudos e que procurem construir outras oportunidades só conseguidas com muito estudo. Acredita que o ambiente familiar pode pôr em causa todo o trabalho feito na escola, pois quando estes jovens chegam a casa encontram os pais cansados, com dificuldades, entre as quais, de viver com pouco dinheiro e não estão psicologicamente disponíveis para educar os filhos. Em se tratando de jovens sem acesso a muitas coisas e uma coisa traz a outra daí que se torna difícil sair do fosso. Tratam-se de jovens sem raízes ou com poucas raízes que para aguentar é uma grande dificuldade.

Nos depoimentos, reconhece-se que as situações em que se encontram estes jovens não é só dos pais, mas envolve outras entidades, destacando-se o Estado e a própria sociedade civil. Nos seus processos educativos, reconhecem-se influências restritivas provenientes da problemática integração social, das contradições inerentes às fases de pré-adolescência e adolescência em que se encontram, das influências de grupos-par sobrepondo-se às orientações da família ou à falta dela, do grande abandono das crianças por outras instâncias de poder, tudo isso numa altura crucial para as suas vidas.

Estes jovens vivem uma desmotivação densa que já é parte integrante da cultura do bairro e que afecta a maioria dos que aí vivem. Assim, estar na escola é mais uma forma de ocupação do seu

tempo “livre” que parte do seu projecto de vida. Nas suas vivências comunitárias, dado que as pessoas influenciam umas às outras, estes jovens têm maus exemplos que permeiam a forma como encaram a sua escolarização, isto é, são fatalistas em relação ao seu futuro, pensam que ter ou não um bom nível de escolaridade não vai alterar o seu futuro, tanto podem encontrar trabalho escolarizados como sem grande escolaridade, afinal as suas histórias de vida envolvem a comunidade onde provêm e que tem sido penalizada em matéria de trabalho e emprego.

Dos depoimentos registam-se que estes jovens têm uma vida muito sofrida, muito sacrificada, onde parece que nada de positivo acontece nas suas vidas. Não conseguem explicação para as suas interrogações, nada é estável, não têm suporte emocional e, por tudo isso, têm problemas de organização psicológica, de isolamento, sendo muito solitários. É assim que a escola representa para si uma espécie de porto de abrigo, um porto seguro, uma referência e não instituição onde se ensina e se aprende. É mais o refúgio contra a solidão, um espaço onde procuram resolver as suas carências afectivas e emocionais.

Os papéis da instituição escolar e dos professores têm-se manifestado na criação de oportunidades de frequência às aulas de apoio e de estudo acompanhado, para aprofundamento; na realização esporádica de actividades culturais de divulgação; em modelação dos discursos na escola e na sala de aula, procurando-se cultivar o respeito pelas culturas dos grupos minoritários, mesmo para os já nascidos em Portugal e que são de famílias estrangeiras; no encorajamento à aceitação e valorização das culturas pessoais e grupais através de actividades pontuais que têm vindo a incidir sobre o lado lúdico destas culturas, na expectativa de desmistificar o sentimento de que ter uma cultura diferente poder significar fracassar na vida, tentando-se moralizar estes jovens incentivando-os a estudar, a investir nas suas capacidades para ter uma profissão que não passa apenas por ser operário da construção civil, ou operário de obras públicas ou de empregada doméstica ou de empregada de limpeza nas grandes superfícies (sem qualquer menosprezo por estas profissões).

As situações problemáticas que afectam estes jovens constituem pressupostos para que os educadores revelem baixas expectativas em relação à escolarização dos filhos e que os filhos hesitem em relação à escola, como uma mais valia para a sua vida, entregando-se à frustração e a um certo determinismo. Assim, estes são facilmente iludidos por bens materiais e, na falta de uma forte estrutura psicológica de valores, valorizam o supérfluo em detrimento da escolarização, provocando uma certa inversão de valores propensa a práticas ilícitas.

Ora, a concentração destes jovens numa mesma escola ou agrupamento é o resultado do compulsivo alojamento em bairros sociais, atrás referido, que tem proporcionado a cultura de gueto, a

exclusão social e a marginalização das minorias culturais. Anteriormente, abordámos o racismo (cap. I) e concluímos que a violência, neste caso, pode surgir em resposta a comportamentos ostracissantes.

Aqui o racismo existe. Nas palavras de professores dos luso-caboverdianos alunos, dos luso-caboverdianos adultos e dos pais, no espaço escolar, o racismo surge sob diversas roupagens. Uma delas manifesta-se sob forma de comentários depreciativos acerca dos negros, de inferiorização em relação à cultura dominante. Outra, a tonalidade da pele entre os negros por vezes surge como meio de valorização pessoal e que os que têm a pele mais clara chamam de pretos aos de pele mais escura, numa consequência directa da representação social do negro que impele para a negação da própria negritude.

A violência na escola, pelo que apurámos, é entendida como um comportamento comum entre as crianças e não como uma consequência da sua origem, pelo que em nada tem a ver com o factor cultural, não sendo verdadeiro associar o racismo a comportamentos violentos. Estes comportamentos existem, envolvem luso-caboverdianos e estão comprometidos com as frustrações destes jovens perante a solidão, a falta de acompanhamento e as vivências de bairro onde são socializados na rua e onde convivem com o estigma da marginalização social. Na sociedade, a imagem estereotipada dos caboverdianos condiciona a sua motivação e participação e lança estes jovens para um estado de conformismo fortemente enraizado.

Sobre em como a escola pode contribuir para a integração social das crianças de origem cultural caboverdiana, pensa-se que a escola é importante enquanto parte integrante da sociedade, mas o país não tem sabido dar respostas eficazes nem a meninos caboverdianos nem a portugueses. Afiança-se que, hoje em dia, os meninos chegam à escola, cada vez, com mais problemas familiares, sociais, económicos e os professores não têm respostas a dar a isso. Afirma-se que a sociedade portuguesa tem passado por muitas privações e que não tem havido uma capacidade material, técnica e humana, da parte da escola portuguesa, para lidar com as necessidades dos alunos e que o sistema educativo não está legalmente determinado para contrariar estes constrangimentos, daí que a melhoria do acompanhamento dos alunos pelos professores tem sido praticamente o único recurso.

5. Práticas de educação multicultural dos professores

Em comum, os professores entrevistados revelam uma certa facilidade em trabalhar neste contexto onde a multiculturalidade é uma questão central nas relações interpessoais e pedagógicas. Daí que há uma certa facilidade em se admitir que não se trata de uma dificuldade acrescida na

integração dos jovens. Além do mais, reconhecem que, independentemente da problemática da multiculturalidade, as turmas são heterogéneas em função das idades, das dificuldades e das capacidades, pois nas escolas existem diversidades culturais e pessoais.

Por essas razões, procura-se acentuar a valorização do indivíduo em si mesmo neste agrupamento, onde existem meninos de várias origens culturais, podendo esta diversidade estar concentrada numa turma, pelo que ela é uma realidade inabalável.

Muitos alunos de origem cultural caboverdiana, salvo poucas excepções, estabelecem uma relação afectiva com os professores, para além da relação de respeito e da relação institucional. Os professores, através das suas práticas, tentam combater situações conflituosas entre os alunos, assim como procuram promover actividades lúcidas de divulgação cultural. Contudo, na prática, por vezes a integração não acontece apesar dos esforços em potenciar da melhor forma as experiências e as vivências dos alunos, para promover uma troca de culturas entre si. Isto pode ser explicado, entre outras razões, pela falta de conhecimento organizado que impede os professores de ultrapassar limites que só a formação em educação multicultural lhes poderia proporcionar.

Mas entre os professores da EB1 costuma-se debater a diversidade. Costuma-se discutir os problemas da escola entre si, entre estes a avaliação. São produzidos relatórios que permitem estabelecer a comunicação entre todos. Em conselho de docentes todos falam sobre a turma nomeando os nomes dos alunos e respectivas facilidades ou dificuldades de progressão, discutem os projectos curriculares e conferem se os seus objectivos estão ou não a ser atingidos. Fazem a avaliação e discutem questões de carácter pedagógico, prático e funcional das escolas.

No que concerne à definição dos temas gerador dos projectos curriculares de turmas da EB1, este é decidido pelos professores, embora se reconheça que a forma mais adequada de o fazer devia ser pelo envolvimento dos pais, dos jovens e dos funcionários, com o recurso a questionários. No entanto a dificuldade em se enveredar por esta via se deve à instabilidade do corpo docente. Para a Directora da EB1 é possível envolver os meninos, mesmo os do 1º ano, na escolha do tema gerador do PCT desde que os professores os ajudem a direccionar-se e se forem claras as suas orientações de modo a que estes alunos percebam o que se espera deles e sobre o que serão avaliados. Defende, por isso, que os projectos devam ser construídos com os alunos.

Perante a diversidade da população estudantil, as posturas dos professores variam com a sua sensibilidade, havendo os que estão mais receptivos que outros alheios a estas questões e que apenas acham que estão aí para ensinar e os alunos têm o dever de aprender.

A professora membro do executivo pensa que, por vezes, é necessário comportar-se como se

fosse assistente social, pois acredita que em certas alturas é preciso que assim seja, embora existam professores que não pensam dessa forma. Na continuidade, defende que as atitudes do professor devem corresponder ao nível de escolaridade, pois disso depende muita coisa. A seu ver, não é pelo “despejar de conteúdos” que se resolvem os problemas da docência. Complementa dizendo que, na escola EB2/3, não existe quadro de excelência, não porque os alunos sejam “burros”, mas porque a situação em que se encontram não lhes é favorável a grandes desempenhos, por isso compreende que os alunos devam ter outras opções educativas mais adequadas à sua condição e que os pudessem motivar.

Dos discursos dos professores, percebemos que as dificuldades de aprendizagem dos alunos de origem cultural caboverdiana estão sobretudo relacionados com as carências do seu processo de socialização na família e na comunidade e com as condutas desviantes que foram ocupando os espaços devidos a esta lacuna. Este problema é, acima de qualquer outra explicação, fundamentado nas diferenças culturais, entre os quais é costume apontar-se o bilinguismo.

Na realidade, pode haver dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos de origem cultural caboverdiana pelo facto de serem bilingues, de serem possuidores de uma outra língua com a qual constroem as suas vivências familiares. E isso pode repercutir negativamente no domínio do português, podendo proporcionar dificuldades em se perceber o que é dito e também em se organizar as ideias nesta língua. Além disso, pode, ainda, reflectir-se negativamente nas outras disciplinas. Contudo esta dificuldade não é exclusiva dos meninos de origem caboverdiana, é-o também de outros meninos e não se constitui, por si só, motivo suficiente para se explicar o insucesso educativo destes jovens.

Dá-se a entender que a dificuldade linguística coloca-se provavelmente mais nos alunos do 1º. ciclo em geral, por todos estes precisarem de aprender a usar correctamente a língua portuguesa, falada e escrita. Este assunto tem sido objecto de debate entre os professores, para quem este problema não constitui motivo suficiente para a falta de aproveitamento.

Na escola, o convívio entre os luso-caboverdianos e jovens de outras origens culturais pode por vezes produzir situações de conflito na sala de aula. Contudo, estes conflitos podem não ter qualquer relação com o que se poderá entender por um conflito étnico. Na generalidade, os professores acham que por alunos de origem cultural caboverdiana estão bem integrados nas escolas do agrupamento e se há conflitos é mais porque as crianças como os jovens têm problemas relacionais independentemente de questões culturais ou étnicas. No entanto, percebe-se que os alunos de origem cultural caboverdiana reagem mal quando se ofendem os pais com más palavras.

Na maior parte das vezes, as situações de conflito na sala de aula relacionam-se com o não

cumprimento de regras. Pensa-se que as suas existências familiares e comunitárias, onde muitas vezes estão durante muito do seu tempo estão entregues a si próprios, favorece alguma incapacidade da sua parte em interpretar as regras escolares.

Uma outra situação que ocorre é devida a questões relacionadas às alterações do corpo e da mente próprias das idades e agravadas pelo facto de este tipo de assunto não ser matéria de conversas familiares, são assuntos praticamente intocados nas conversas com os pais e toda a sua frustração individual perturba a sua relação com os professores, podendo surgir em forma de comportamentos violentos, reflectindo a violência familiar entre os seus membros. Estes comportamentos manifestam-se nas formas de bater a porta, sair da sala sem autorização, incapacidade de diálogo, elevar o tom de voz perante a repreensão do professor.

Do relacionamento entre os luso-caboverdianos com outros alunos, não existem problemas de maior cuidado. Em geral, de acordo com os depoimentos dos professores, estes jovens são pouco tolerantes e o trabalho que hoje se faz, através do projecto curricular de turma e reuniões da turma, tem vindo a contemplar o problema, que também afecta as crianças lusas. Sendo uma dificuldade que toca todos os grupos culturais, reforça-se a ideia de que este problema poderá estar relacionado com o meio social em que se encontram inseridos, provavelmente pelo tipo de comunicação interpessoal que experimentam nas suas vivências fora da escola.

Na opinião dos professores, a integração destes jovens na vida activa, no futuro, está igualmente condicionada pelas suas vivências comunitárias, com resultados nefastos nos seus processos de formação pessoal e social, pois procuram seguir práticas desenvolvidas por outros jovens, como por exemplo não se preparar para os testes ou outras exigências escolares e faltar às aulas como uma prática generalizada entre os alunos. Assim, a continuidade do estudo por esses jovens está condicionada pelo tipo de incentivo que tiverem no interior da família ou na convivência com os grupos-par.

Com estas condicionantes, a integração destes jovens na sociedade e o seu progresso educativo, acaba por depender de si próprios, da sua força de vontade e da sua determinação em vencer. Sendo que, para ajudá-los os professores procuram apresenta-lhes as possibilidades, fornece-lhes acompanhamento por profissionais, restando-lhes conseguir o suporte material e emocional em casa para trilhar o seu percurso de formação.

No tocante às condições de trabalho oferecidas pelo agrupamento aos seus professores, percebe-se que estes têm muitas carências. Queixam-se muito, sentem-se angustiados e desmotivados e muitos querem abandonar a escola, pois sentem que as suas estratégias falham, porque não vêm

resultados positivos e isso torna-se muito fatigante. Este sentimento afecta também a assistente para quem, no que se refere ao apoio dos pais e às condições de funcionamento, confessa sentir o mesmo desalento dos professores.

6. Inserção do aluno culturalmente minoritário na família, na escola e na comunidade

Em 1995, o Ministério da Educação identificava um conjunto de factores promotores do abandono escolar nos 2º e 3º ciclos, por jovens pertencentes à comunidade caboverdiana em Portugal, sendo impeditivos da realização da Escolaridade Obrigatória. No trabalho de campo, realizado identificámos um grupo de constrangimentos corroborantes com esses indicadores de insucesso nos testemunhos dos professores entrevistados, das famílias e da comunidade, alguns já apresentados nas categorias anteriores.

Para que se percebam os fenómenos impeditivos de uma Escolaridade Obrigatória bem sucedida, o determinismo das condições escolares, familiares e comunitárias, interessa conhecer algumas situações que ocorrem nesta comunidade juvenil e que ilustram um lado das suas vivências conturbadas.

No que concerne às vivências familiares, muitos destes jovens provém de famílias caboverdianas desestruturadas. No discurso dos entrevistados assinalámos a ausência de pais; situação de prisão da mãe; jovens que não estão com a família e vivem em casa de conhecidos sem a presença dos pais; a instabilidade de residência derivada de se estar constantemente a mudar de casa ora estando com uns, ora com outros; as condições de trabalho e vínculo laboral precários que afectam os pais reflectindo negativamente sobre os filhos; a situação de filhos entregues a mães e a ausência da figura paterna na sua educação; um número elevado de filhos por casal; a falta de tempo para cuidar dos filhos devido a necessidades laborais; a falta de condições económicas; as práticas de educar mediante castigos corporais; a bigamia masculina como uma dificuldade de atendimento aos filhos e à família; os irmãos mais velhos faltam às aulas para tomar conta dos mais novos.

Os depoimentos revelam que o problema socioeconómico dos pais é uma dificuldade acrescida na medida nos processos educativos dos jovens descendentes. Os caboverdianos constituem uma minoria étnica a residir em Portugal deste o período colonial, tendo deslocado a este país com a intenção de contrariar a situação de miséria em que viviam em Cabo Verde, pelo que o problema económico é o motor principal desta imigração.

Aqui chegados, muitos destes pais viram as suas expectativas defraudadas, apesar de todos

reconhecerem que a sua vida melhor para melhor, do ponto de vista financeiro. Isto porque, em termos profissionais os indivíduos do sexo masculino eram e continuam a ser absorvidos pela construção civil, as obras públicas e o serviço doméstico muitas vezes porque pela sua situação académica, outras vezes pela falta de oportunidades laborais que em boa parte estão relacionados com a sua condição de imigrante e a fraca possibilidade de participação política na sociedade civil.

Na actualidade, um menor número de caboverdianos deixa o país e isso pode ser explicado pelo desenvolvimento conseguido após a independência e a criação de outras oportunidades aos nacionais, nomeadamente as possibilidades em formação devidas ao investimento feitos neste domínio, bem assim, investimentos públicos e privados na economia, o desenvolvimento de políticas sociais, mas também pelos limites colocados à emigração na União Europeia.

A integração destes indivíduos na sociedade portuguesa tem sido pela via da aculturação, ainda que tenham a particularidade de preservar os seus traços culturais mais significativos, que são reproduzidos na família e nas vivências de bairro e nas ligações físicas e afectivas com Cabo Verde. Factores explicados pelo desenraizamento cultural, pelas dificuldades de adaptação, pelas dificuldades perante o emprego, e pelas manifestações de racismo e xenofobia têm contribuído para a instabilidade emocional desta comunidade, originando situações que degeneram em conflitos étnicos.

Um dos problemas mais graves que a comunidade caboverdiana enfrenta actualmente é o da inserção e a permanência no mercado do trabalho. A maioria da população encontra-se em idade activa. Do grupo dos caboverdianos regista-se um baixo índice de escolaridade (a maioria destes indivíduos tem habilitações até o 2º. ciclo). Muitos são jovens que não concluem os estudos devido às condicionantes identificadas ao longo deste estudo e procuram uma solução na actividade laboral. O desemprego nesta comunidade afecta uns e outros e é muito elevado. Quando acontece o emprego, as condições contratuais são precários, comprometido as garantias sociais a curto e médio e longo prazos.

Na realidade, todos os grupos de entrevistados apontam estas dificuldades e são de opinião de que a melhoria da situação socioprofissional desta comunidade contribuiria sobremaneira para a melhoria dos processo educativos das crianças e jovens, uma melhoria que passasse pela melhor regulação dos expedientes contratuais, supervisão do Estado sobre o cumprimento das leis laborais, a melhoria das condições sociais e de alojamento e a criação de oportunidades legais de integração passíveis de conferir direitos de cidadania.

Quanto às duas ultimas condições, regista-se que um elevado número dos caboverdianos vive em Portugal por mais de 10/20 anos e não têm a sua situação de residência reconhecida. Consta-se

que dos entrevistados, a quase totalidade não tem a nacionalidade portuguesa e gostaria de a conseguir. Uma boa parte das crianças nascidas em território português não tem a nacionalidade portuguesa. A situação agravou-se quando entre leis da nacionalidade, é o próprio Estado a introduzir a discriminação no seio das famílias. Referimos os casos em que há filhos que têm a nacionalidade reconhecida e outros não, em consequência das mudanças da lei da nacionalidade. Nestes casos, as oportunidades para uns e outros são diferentes já dentro da casa! A uns são reconhecidos os direitos e deveres do cidadão, pelo menos do ponto de vista legal, e a outros não. Mesmo assim, em comum todos têm de lutar pela sua aceitação na sociedade de pertença.

Os luso-caboverdianos adultos lutam contra certas condicionantes que os penalizam e retardam as suas possibilidades de emprego e inserção profissional, destacando-se: o não reconhecimento da sua nacionalidade, descender de uma minoria étnica e viver no bairro de residência considerado um cancro social. Estas três situações são imediatamente factores de exclusão nas entrevistas de emprego, independentemente da cor da pele ser negra, mulata ou branca com características físicas europeias.

As condições habitacionais que estão ao alcance da maioria dos caboverdianos e seus descendentes são proporcionadas pelo alojamento em bairros sociais, geralmente locais de grandes conflitos, motivadas pela compressão de grupos étnicos minoritários num mesmo espaço e de forma massiva; a falta de garantias sociais e abandono pelos serviços de apoio comunitários que, segundo os entrevistados, são atirados para esses bairros para não criarem problemas às cidades, proporcionando o “reajuntamento-gueto”.

Para alguns, pode até ser uma forma de mantê-los controlados. Veja-se, por exemplo, o caso dos jovens da Quinta do Mocho que, em 2006, teriam causado distúrbios à saída da escola num centro comercial. Para solucionar o problema que no fundo é o resultado dos problemas sociais e familiares que os jovens enfrentam, a polícia passou a escoltá-los até ao bairro onde eram deixados, por aí já não constituírem perigo ao bem-estar e à moral pública! Este nível de violência, de violação da condição humana e cidadã é esclarecedor das respostas que são dadas pelas instâncias do poder local.

As vivências e as condições existenciais e habitacionais do bairro são apontadas por todos como um factor de peso no insucesso das crianças e jovens luso-caboverdianos. Os motivos mais referidos foram a condição socioeconómica (pobreza, desemprego, subemprego, discriminação, racismo, falta de resguardo social e política), a desmotivação generalizada e o conformismo, o estado decadente da escola, a forma como as pessoas foram induzidas a viver nessa localidade (a disposição das

habitações, os longos corredores a atravessar os apartamentos, o isolamento, a indignidade conferida pelo alojamento das pessoas em condições pouco humanas) e das influências dos impacto dos grupos-par.

As dificuldades de acompanhamento dos filhos pelas famílias derivam das limitações escolares dos pais, a falta de informação sobre como poderão fazer esse acompanhamento, pois as crianças podem chegar a casa com deveres da escola e os pais não terem capacidade para os ajudar o que não significa que não queiram ajudá-los ou que há falta de atenção da sua parte. A falta de envolvimento parental não é encarada pela maioria dos professores, pelos encarregados da educação e pelos lusocaboverdianos adultos como falta de interesse ou por desleixo. A maioria afirma trata-se da luta pela sobrevivência, onde o motivo superior é precisamente a necessidade de trabalhar para que nada falte a estes jovens para que possam seguir outros percursos na vida que só a escolarização pode proporcionar.

Sobre a forma em como os pais caboverdianos encaram a escola, a professora membro do executivo, trabalha na EB2/3 para mais de 16 anos e revela que os pais têm grande respeito pela escola, mas o facto de trabalharem de manhã à noite não lhes sobra tempo para mais nada. Além disso, se têm conhecimento de que os seus filhos se portaram mal na escola, reagem muito mal e castigam-nos severamente porque sentem uma enorme vergonha.

Mais se afirma que muitos destes pais não sabem ler ou escrever, muitos dos meninos estão entregues a avós, as famílias estão desenraizadas e têm de sobreviver, vivem rodeadas de dificuldades económicas, encontram-se em situações sociais muito desfavorecidas. Além disso, há muitas famílias desestruturadas em que os pais estão separados ou um deles se encontra em Cabo Verde. Tudo isso torna da situação de acompanhamento familiar ainda mais complexa. As frustrações dos pais reflectem sobre estas crianças em comportamento repressivos ou permissivos, não há meio-termo. Os pais têm expectativas muito baixas em relação aos filhos, muitas vezes eles descrevem dos filhos apenas os defeitos como se eles não tivessem também qualidades.

A Directora da EB1 diz que os comportamentos dos pais se dividem em duas situações: pais que demonstram muita responsabilidade respeitam e valorizam a escola e os professores, pois para estes são valores da família, muito enraizados, o respeito pelo outro, pelo professor e pela instituição escolar e vêm há escola com frequência, enquanto há pais que assumem posição contrária, em muitos casos encontrando-se na situação de famílias desestruturadas.

É opinião generalizada que os filhos precisam de mais apoio por parte dos pais, mas para que tal seja possível teriam de conseguir melhores empregos e mais remunerados, em vez de vários

trabalhos, podendo assim estar mais tempo com eles em casa, fazer uma vida familiar normal, tirá-los da rua, dar-lhes o apoio psicológico necessário, passar-lhes valores, conhecê-los melhor, dar-lhes afecto e tranquilidade emocional.

Para todos os entrevistados, resolver o problema dos pais seria resolver o problema dos filhos. Afirmam que a família caboverdiana não tem qualquer apoio do Estado Português, particularmente nos processos de legalização, de atribuição da nacionalidade. Acusam haver dualidade de critérios na legalização de estrangeiros e que o Governo caboverdiano, também, devia ter outra atitude e zelar pelas pessoas que estão aqui em Portugal.

Os luso-caboverdianos sentem-se revoltados com a sua condição de portugueses a quem a Pátria não reconhece, não protege, não dá garantias, não confere dignidade e lamentam o facto de alguns verdadeiros emigrantes terem, na terra que os viu nascer, mais direitos que eles. Não querem ser a 2^o geração de imigrantes, porque não se revêem nessa condição, querem ser nacionais portugueses com direitos e garantias.

Na escola, as condições físicas e materiais de acolhimento da escola sede do agrupamento são de completa negligência e abandono pelas estruturas administrativas; o bilinguismo que pela proximidade com o português dificulta o seu processo de formação principalmente nos primeiros anos de escolaridade onde a cultura linguística familiar chocam com as regras de utilização da língua portuguesa; as dificuldades em matéria de colocação de professores, a falta de formação em educação multicultural, o elevado número de alunos por turma dificultando um ensino mais individualizado.

Destacamos da análise da situação escolar da comunidade caboverdiana que os luso-caboverdianos, apesar do insucesso educativo e do abandono escolar, são o grupo com maior nível académico nesta comunidade. Constituindo-se no grupo de indivíduos com a naturalidade portuguesa, revela melhoria da escolaridade situando-se as maiores percentagens de escolaridade entre o ciclo preparatório e o ensino secundário.

As idades apontadas, por este estudo, como sendo aquelas em que há mais abandono escolar situam-se entre os 13 e 17 anos, e está relacionado com as situações em que há “índices de insucesso que prolongam a estadia do aluno na escola até atingir as idades de poder começar a trabalhar. A escola, para alguns alunos caboverdianos, funciona apenas como um lugar de espera enquanto não surgem oportunidades de trabalho” (Embaixada de Cabo Verde, 1999:118).

Para os luso-caboverdianos adultos, a escola contribui para a exclusão dos jovens porque a falta de documentos é uma razão para a expulsão dos jovens da escola, quando a escola devia apoiar a sua integração e afirmam existir injustiça em educação ditada pela dualidade de procedimentos

relacionados com a posse ou não da nacionalidade portuguesa, sendo que as oportunidades não iguais para todos os pais e filhos e que não se tem os mesmos direitos.

Sobre a igualdade de direitos e oportunidades, é um problema da sociedade e não das famílias. O acesso ao mundo laboral, em situações em que é exigida a nacionalidade portuguesa, e mesmo em outras circunstâncias não explícitas, mas que ocorrem, penaliza os considerados estrangeiros. Dos depoimentos, destacam-se relatos na primeira pessoa sobre discriminação como um problema global com contornos xenófobos.

As situações de discriminação em sala de aula dependem dos professores que se tem, do tom da pele (mais clara ou mais escura), da pessoa ser ou não racista. Este grupo de entrevistados sente um certo mal-estar quando comparados com outros de pele mais escura, pois notam um tratamento diferenciado devido ao facto de ter um tom de pele clara ou branca, em se colocando na pessoa do outro.

A biculturalidade dos luso-caboverdianos não é impeditivo da realização social e escolar conforme os depoimentos dos pais, dos alunos luso-caboverdianos e dos luso-caboverdianos agentes comunitários. Nas suas vivências, estes não tem qualquer dificuldade por possuir uma cultura própria resultante da harmonização dos padrões da cultura caboverdiana com aqueles da cultura portuguesa.

Isto explica-se, pelas facilidades proporcionadas pelos pontos de convergência entre as duas culturas, expressos em forma de valores morais, éticos e linguísticos, em dois contextos fortemente socializados sob os pressupostos da moral e religião católica, com raízes históricas mergulhadas nos processos de colonização a que os caboverdianos se viram envolvidos. Lembramos que à altura da expansão, os registos históricos dizem que as ilhas eram desabitadas. Todo o processo de desenvolvimento civilizacional foi conduzido pelo Portugal colonial. Sabendo que nos sistemas de dominação colonial a cultura do colonizador esmaga a cultura do colonizado.

Neste caso, a cultura do colonizador anulou as culturas africanas trazidas para o território caboverdiano pelos africanos continentais, mediante o desenraizamento das populações e a implementação de uma estratégia de valorização do seu valor comercial, na condição de escravos, pela via da latinização. Assim, em termos culturais, da mãe África o caboverdiano guarda as emoções, as reacções, o espírito comunitário solidário e um punhado de palavras derivadas; do pai Portugal, interioriza a cultural ocidental, um apelo à razão, ao racional, e a língua portuguesa. Dessa simbiose, edifica-se como um ser cultural bilingue singular, detentor das línguas portuguesa e caboverdiana com que exterioriza a razão e as emoções.

Esta formação étnica dos pais dá forma à caboverdeanidade. Do encontro entre a caboverdeanidade e a cultura “lusa” contemporâneas resulta a biculturalidade dos luso-caboverdianos, resumindo-se numa forma de ser e estar onde a simbiose entre essas duas culturas tão distintas e tão próximas entram em contacto e se manifestam de forma selectiva, conforme a estabilidade ou a instabilidade emocional dos seus portadores.

Questionámos todos lusocaboverdianos entrevistados sobre a sua identidade, se caboverdiana ou portuguesa, obtivemos posições que apontam no sentido da existência de uma biculturalidade pacífica e perfeitamente gerenciável ou de uma nova identidade fomentada no cruzamento das duas culturas. Se considerarmos a identidade cultural com carácter multidimensional, é compreensível que estes jovens possuam uma identidade composta e não duas identidades em confronto, na medida em que “o indivíduos que participa em mais de uma cultura constrói, a partir de cada uma delas, uma identidade sincrética, e não uma dupla identidade” (Malheiro, 2003:35).

Com efeito, este grupo revê a si próprio como pessoas que não sentem nenhuma diferença no relacionamento com lusos, africanos ou ciganos. São jovens que, tanto brincam, como brigam com outros jovens, quando se sentem importunados, pela simples razão disso ser uma decorrência natural nas relações entre jovens. Para si, é natural falar português ou crioulo, pois não vêm nenhum mal nisso e têm amigos portugueses (lusos) que também falam crioulo. Afirmam nunca terem sentido dificuldades em se expressar oralmente na língua portuguesa, mas sabe-se que muitos tiveram e/ou têm dificuldades na expressão escrita. Todos percebem o crioulo, mas alguns não se expressam correctamente em crioulo porque há pais que habitam os filhos a comunicarem-se apenas na língua portuguesa. Entre si, comunicam-se mais em português porque “dá mais jeito” em atenção a outros meninos. Da sua perspectiva, o crioulo não atrapalha a sua vida escolar.

Dizem não sentir qualquer dificuldade em pertencer a duas culturas, traz-lhes a vantagem de perceber bem e de se relacionarem com caboverdianos e portugueses. As suas reacções estão muito marcadas pela emotividade africana, por isso, enquanto as coisas correm bem, todos se sentem mais portugueses que caboverdianos, mas, em situação de discriminação, assumem-se como caboverdianos e reagem mal perante actos considerados de racismo.

Adoram tanto a música das bandas jovens portuguesas como as músicas caboverdianas especialmente o funaná e o Zouk. Todos revelam relação afectiva com Cabo Verde. Tanto gostam da gastronomia portuguesa, o *fast food* principalmente, como gostam de pratos caboverdianos como a catchupa. Gostam de roupa jovem e, como todo o jovem contemporâneo, gostam de vestir roupas de marcas.

Reclamam a sua nacionalidade portuguesa porque acham que a ela tem direito por ser o seu território de nascença, porque lhes dá maior estabilidade emocional o reconhecimento legal da sua nacionalidade. Isso poderá também constituir-se num meio para que os próprios apaziguem as angústias proporcionadas pelos conflitos de identidade, colocados pela representação política e social deste grupo de cidadãos, que os rotula de emigrantes de segunda geração.

Ser emigrante de segunda geração é um drama na vida destes jovens. Uma das dificuldades é o conflito que surge na sua busca de identidade. Procuram desesperadamente equacionar o como poderão ser emigrantes de segunda geração se aqui nasceram, se este é o seu território, se não se sentem imigrantes. Isto coloca outros dilemas à sua existência: porque a sociedade os discrimina e porque não são reconhecidos os seus direitos de cidadania. Alguns destes jovens dizem sentir-se um pouco filhos de pátria alguma, pois a que os viu nascer não os reconhece e a que os reconhece não é conhecida por eles. Querem poder construir as suas vidas em Portugal em igualdade de circunstâncias jurídicas, sociais e políticas que os outros cidadãos, conferidos pelo direito ao reconhecimento da sua condição de cidadão nacional.

Na comunidade contam-se factores de insucesso como a influência dos grupos-par, a socialização das crianças na rua porque os pais saem de casa muito cedo e chegam tarde do trabalho, as vivências de bairro, o estigma de se pertencer ao bairro que proporciona a sua marginalização pelos populares de outras zonas da região, destacando-se o afastamento da população da cidade.

Os luso-caboverdianos adultos revelam que, na comunidade, enfrentam o estigma de viver no bairro, mas no seu interior as crianças nunca têm problemas com ninguém, pois o bairro não é violento como se quer fazer crer, as pessoas é que espalham uma ideia errada por ser um bairro social, um lugar onde só vivem pessoas pobres imigrantes e retornados e ciganos.

Para a professora membro do executivo, a ideia negativa que as pessoas têm do bairro onde se situa a escola só reflecte a parte má e isso influencia os jovens de um modo negativo, compelindo-os a assumirem comportamentos que justifiquem a sua má fama, uma vez que não lhes resta mais nada. Acredita que a escola deve fazê-los acreditar em si próprios, apesar dos problemas económicos e sociais que os circundam. Têm dificuldades em aceder às coisas e não percebem que muito da sua vida vai depender de si e que não estão condenados para toda a vida.

Os luso-caboverdianos adultos pensam que o bairro nada tem a ver com a sua desistência e abandono escolar e que isso se deve a problemas económicos, que poderia ser corrigido se o Estado prestasse maior apoio às famílias. Além disso, vivenciam e contestam a situação dos povos africanos de língua portuguesa em relação à atenção que é dada a outros povos, fundamentando-se no tempo de

permanência superior em território português, mais ainda pelo direito de nascença que não são tidos em conta para a atribuição da nacionalidade que acham ser um direito seu.

Os entrevistados luso-caboverdianos adultos pensam que a imigração africana dos Países Afrinacos de Expressão Portuguesa (PALOP) deve ser entendida de forma diferente das novas correntes de imigração. Acham que não se pode aceitar que um indivíduo esteja cá há 20/30 anos e não consiga um trabalho digno. Em histórias relatadas na 1ª pessoa, os entrevistados expõem situações de discriminação, como por exemplo, um entrevistado que nasceu em Portugal, mas tem a nacionalidade caboverdiana e só pode optar pela nacionalidade aos 18 anos e mesmo assim leva 4 ou 5 anos para lhe darem a nacionalidade. Não consegue emprego porque é de nacionalidade caboverdiana e isso já lhe aconteceu por duas vezes; uma entrevistada que está numa situação semelhante, aparenta ser lusa, mas não consegue arranjar emprego por não ter o bilhete de identidade português.

Como é notório, as dificuldades sociais de integração profissional e de convivência que estes jovens enfrentam derivam da circunstância de pertencerem a um bairro estigmatizado, “um bairro à parte do resto da cidade”, e de fazerem parte de uma minoria cultura marginalizada e nada tem a ver com a sua identidade cultural luso-caboverdiana.

Da perspectiva da igualdade de oportunidades sociais, a prática tem vindo a revelar uma relação de, quase, causa-efeito entre a procedência social e o sucesso educativo. Naturalmente, mais do ponto de vista das intensões, esta questão, de natureza política, tem vindo a evoluir para uma distribuição mais igualitária das possibilidades que são colocadas ao dispor do cidadão, mas sem que com isso se tenha conseguido, na prática, destituir as situações em que se realizam as discriminações étnico-culturais, religiosas, sociais, ou outras.

Tal situação exige uma maior responsabilização política, particularmente no sector educativo, entre outras, por duas grandes razões: uma, permitir o questionamento das condições em que se produzem as situações de discriminação e potenciar o ensino e a educação como instrumento de re-educação da sociedade e de misminstificação de preconceitos nocivos e bloqueadoras de visões mais democráticas e inclusivas, onde a diferença é assumida como potencial da mudança, justificada por uma perspectiva que defenda o ser humano como único e irreptível, movido por comportamentos éticos e acertivos, acima de qualquer outro tipo de pressuposto; outra, para a implementação da primeira, permitir o questionamento do currículo nacional uniforme, visando reapreciar a pertinência dos conteúdos num mundo cada vez mais globalizado e culturalmente diverso, bem como reformular a forma como se apresentam estes conteúdos, conferindo-lhes abertura a uma pluralidade de abordagens com funções recontextualizadoras e globalizadoras da acção educativa e, ainda, o

requacioamento das práticas e da formação docente.

CONCLUSÃO

*Irrita essa necessidade de nos associar a isto ou aquilo...
Parece que só assim...servimos para alguma coisa.*

FAIC1 (entrevista)

Ao longo do percurso desta investigação não perdemos de vista nem os objectivos, nem os processos metodológicos, nem as questões de investigação que foram concebidos para perceber até que ponto o silenciamento da biculturalidade de que os luso-caboverdianos são portadores, poderá constituir um obstáculo ao desenvolvimento, bem sucedido, do seu processo educativo e ser impeditivo do reconhecimento e exercício dos direitos e deveres de cidadania. Pensamos que da análise realizada sobre a informação recolhida estamos em posição de responder às questões de investigação formuladas.

Assim, podemos concluir que existe efectivamente uma necessidade urgente de definição e normalização de uma política educativa e curricular que facilite a integração cultural pela via da educação intercultural e intracultural em oposição às políticas e práticas actuais expressivas da aplicação e do desenvolvimento do modelo de privação cultural que castra as possibilidades de realização académica dos alunos pertencentes às minorias culturais.

Entre os diversos modelos de educação multicultural discutidos (Cap. I) defendemos a educação intercultural por acreditar ser uma via de integração e valorização curriculares das diferentes culturas presentes nas salas-de-aula portuguesas, constituindo-se num meio promocional para um efectivo debate cultural, em condições de igualdade nas suas formas de expressão, bem como a sua interacção como espaço de normalização das diferenças que favoreçam a interacção criativa e cooperativa dos diferentes grupos e das suas redes de significados pessoais, culturais e sociais, defendidos em condições de igualdade de oportunidades para uma educação democrática com garantia plena da cidadania a todos os cidadãos.

Para o efeito subscrevemos a posição de que é importante valorizar e integrar as componentes regionais e locais, para que se legitime curricularmente a cultura popular ou a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais, dando relevo às essas componentes proporcionando o trabalho escolar dos alunos centrado nos problemas dos alunos e nas

práticas curriculares visando promover a sua capacidade crítica fundamental à compreensão da cultural circundante, fundamentado no rigor ético.

Em Portugal, a ausência de uma política educativa, claramente definida, de integração cultural pela via da interculturalidade reflecte negativamente sobre os resultados académicos dos alunos provenientes das culturas numericamente minoritárias. Os resultados desta investigação em relação ao currículo e as práticas pedagógicas, não só denunciam essa ausência, como também revelam que os resultados académicos desta minoria cultural estão fortemente comprometidos pela sua desmotivação e desinteresse pelos processos educativos em que encontra inserida. Constatámos que não são contemplados conteúdos curriculares de integração das minorias e que estas não se veem representadas nem no currículo nem na criação de condições de físicas e materiais de atendimento na escola.

Os textos legais não fazem qualquer referência ou criam qualquer situação de integração da biculturalidade dos luso-caboverdianos, antes a Lei de Bases é perentória em defender o património cultural da cultura dominante expressa sob a forma de “matriz histórica de Portugal e o património cultural do povo português”. Embora esta expressão esteja carregada de ambiguidades, acreditamos que com ela não se pretende a integração do património histórico-colonial cultural, mas sim considerase, apenas, as manifestações e valores da cultura “lusa”. Assim, ficam fora do currículo as culturas minoritárias, logo a cultura ou a biculturalidade dos luso-caboverdianos.

Conforme apurámos o biculturalismo pode ser um lado silencioso do insucesso educativo na comunidade luso-caboverdiana, na medida em que não sendo reconhecido no currículo ele actua na marginalidade e é contrariado pelo sistema educativo que não está receptivo à sua contemplação, pois não possui mecanismos e dispositivos construídos para se actuar nesta dimensão. Por essas razões é certamente um promotor silencioso e silenciado do insucesso educativo entre estes jovens.

A Escolaridade Obrigatória traçada a partir de um currículo monocultural, nacional e uniforme construído com base na cultura dominante, não está concebida para reconhecer e integrar curricularmente indivíduos biculturais ou qualquer outra situação respeitante às minorias culturais ou outras, contribuido dessa forma para defraudar as expectativas e necessidades educativas destes grupos de cidadãos e para comprometer os seus processos de ensino, formação e integração social.

Pelo silenciamento da diversidade cultural associada à inexistência, na reorganização curricular do ensino básico, de propostas claras facilitadoras do sucesso educativo num quadro de existência multicultural, a realidade educativa revela-se penalizadora da condição de minoria cultural e concorre em larga escala para a promoção do insucesso das minorias, assim como para perpetuar a sua

condição social profissional e económica em estados de dependência profunda dos organismos e dispositivos de intervenção social, sendo a superação fundamental para o desenvolvimento do processo educativo e curricular dos alunos enquanto factor de ascensão social, de autonomia e de realização pessoal, profissional e social, sendo também uma necessidade de desenvolvimento do próprio país.

As práticas docentes estudadas reflectem estratégias de valorização cultural, integradoras dos luso-caboverdianos visando o sucesso educativo. Apesar das dificuldades e dos limites da sua intervenção em recursos e em possibilidades de decisão, no agrupamento onde só existem minorias, reconhece-se um grande esforço por parte dos professores em apoiar os alunos para uma realização bem sucedida dos processos educativos, seja pelo apoio pedagógico seja pelo acompanhamento que lhes é dedicado. No entanto, é importante frisar que a formação de professores não está construídas absorvendo conteúdos de preparação dos professores para a educação multicultural e essa é a maior dificuldade encontrada que não depende da boa vontade dos professores.

A marginalização cultural é um factor encontrado para explicar o insucesso e a exclusão social. O não reconhecimento das culturais pelo currículo e pela sociedade, remete para o questionamento sobre a função social da escola no seu papel na formação do cidadão e na sua integração social. Efectivamente repara-se que, apesar da preocupação sobre o futuro destes jovens, a escola não tem autoridade necessária para modificar a proposta curricular e adequá-la à sua população estudantil. A autonomia das escolas, apresentada como uma possibilidade da escola recontextualizar o currículo, é defraudada pela excessiva legislação reguladora e pela intocabilidade do currículo nacional.

Face à diversidade cultural, ou mesmo social, da juventude e da população portuguesa, em geral, impõe-se uma maior visibilidade no sistema educativo dos direitos democráticos que conferem cidadania aos indivíduos numa sociedade plural que exerça o pluralismo, requerendo atitudes e comportamentos, por parte da escola e dos professores, que contribuam para a generalização, no contexto escolar, do exercício dos deveres, mas sobretudo dos direitos de cidadania (uma vez que já se interiorizou a cultura dos deveres), para garantir a igualdade de sucesso educativo, mesmo que por razões éticas, na medida em que assim se implementará o pluralismo cultural e disso resultará a compreensão, a valorização e o diálogo da diferença.

Actuando em complementaridade e integrados numa estratégia de educação intercultural, os projectos na escola podem ser potenciados se forem capazes de promover espaços de absorção e valorização das experiências pessoais do aluno, através de uma atenção mais enfocada, com o sentido da criação de plataformas de integração das suas experiências familiares, sociais e comunitárias, de modo a que possam confrontá-los com recursos obtidos na escola e na sala de aula, com vista a uma

maior maturidade intelectual com o desenvolvimento das capacidades de atribuição de sentidos e significados a dar às coisas e aos actos para, assim, promover a melhoria da sua resposta educativa.

São centrais neste processo, os papéis dos professores e da escola. Aos professores, esta estratégia requer uma melhoria permanente da sua capacidade docente, devendo-se assumir como um profissional reflexivo e auto-crítico, o que lhe permitirá uma maior adequação da acção educativa às necessidades e percepções dos alunos. À escola exige um novo posicionamento que envolve duas dimensões nucleares: uma efectiva autonomia e a criação de espaços de participação dos agentes educativos situados dentro e fora dela, dando maior visibilidade aos papéis que lhes são conferidos; a promoção da avaliação como processo reflexivo facilitador da mudança e de aperfeiçoamento da oferta de formação em atenção às necessidades e especificidades de aprendizagem dos alunos.

Para uma maior justiça social em educação torna-se necessário investir numa acção educativa onde se integram obras e conteúdos como potenciais instrumentos de desmistificação dos preconceitos racial e social, onde se veja instituída uma política nacional para igualdade em educação com marcas e prioridades claramente assumidas, onde se investe na investigação para potenciar o professor, parte activa deste empreendimento, novas abordagens na escola e na sala de aula que permitam um maior investimento nas relações étnicas e interculturais, através da valorização das experiências de alunos e professores. Só assim, se perceberá a educação como um espaço de vivências sociais, de troca de experiência, sentimentos e conhecimentos, atitudes e valores, todos essenciais à formação integral do indivíduo.

No que se refere à relação entre a escola e a família, nesta investigação, tornou-se clara para nós a falta de enunciação e de clareza sobre a forma como se pretende implementar a participação dos pais na escola. Nos projectos educativos de escola, não se consegue perceber qualquer tipo de valorização prática desta parceria, até porque não há uma comunicação regular nem um trabalho cooperativo entre estas duas instituições, seja em relação às famílias caboverdianas seja em relação às demais famílias que constituem os agregados dos alunos.

Acreditamos que a cooperação entre estas duas instituições deve ocupar um espaço privilegiado nestes projectos, onde o interesse superior importância é o de conter soluções de cooperação, de conciliação e de integração dos interesses das duas instituições. Neste sentido, acreditamos que compete à escola abrir as portas à essa cooperação, esclarecendo à família sobre o que dela se espera, permitindo-a posicionar-se perante as necessidades da escola e suas possibilidades de cooperação. Por se tratar de um território potencialmente diverso, é preciso contrariar a tendência

destes dois grupos de educadores agirem como oponentes num diálogo efémero, desigual e, na maior parte das vezes, inexistentes.

Pelas razões apresentadas, face à problemática de investigação proposta e os dados recolhidos, a nossa posição é a de que no quadro de educação básica obrigatória, nos contornos da cidadania instituída, não estão salvaguardados os direitos culturais e demais direitos dos luso-caboverdianos ou de qualquer outro grupo de cidadãos que constitua uma minoria cultural, por não se constuir num texto curricular passível de interpretação para conferir igualdade de oportunidade de sucesso educativo à população estudantil multicultural integrante da sociedade portuguesa.

Assim, torna-se importante e urgente caminhar para uma etapa superior da construção do processo de mudança, sendo pertinente uma reorientação do sistema educativo com base no aprofundamento das expectativas depositadas na reconceptualização curricular, enfatizada em estudos que se sustentam da crítica curricular como pressuposto e do contexto e das experiências como conteúdos curriculares, esforçando-se por investigar e desocultar o conteúdo simbólico das actuais políticas de educação e formação docente e discente, para se perceber como uma educação que se afirma de democrática e inclusiva vem defraudando as expectativas dos grupos culturais minoritários, contribuindo para o seu insucesso educativo e exclusão social.

Nessa ordem de ideias, deve-se transformar numa das grandes prioridades em educação um investimento na procura de soluções práticas sobre as questões e os constrangimentos colocados pela marginalização da diversidade étnicocultural nos textos legais e nas práticas docentes. E, como a diversidade cultural das minorias surge quase exclusivamente agregadas à condição socioeconómica de subvivência, isso implica intervir no combater estes entraves à educação democrática. Assim sendo, torna-se imprescindível, num quadro de democracia cultural, empreender mudanças de fundo na educação para proporcionar a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos através da implementação de uma educação intercultural anti-racista, que promova o crescimento e o bem estar pessoal e colectivo tanto da maioria quanto das minorias etnicoculturais.

Acreditamos que é na efectivação e na normalização do princípio de igualdade de oportunidades de sucesso educativo que reside o reconhecimento de todos perante a lei, para que sejam garantidos os direitos e deveres que configuram as cidadanias individual e plural, em atenção às disposições universais e constitucionais. Na realidade, o subsistema educativo da escolaridade básica obrigatória, assim como está instituído, não poderá proporcionar o alcance dos perfis de saída propostos, no âmbito do cumprimento das finalidades gerais da educação que obedecem este princípio, nem à

maioria, nem às minorias. Para tal, será necessário valorizar não só os conteúdos científicos, mas também, e ao mesmo nível, os que tocam as questões da formação da personalidade e de educação para a cidadania relacional, regulada por valores morais e éticos, acima de tudo, por respeito pela condição humana nas suas múltiplas formas de expressão.

A finalizar esta tese, revisitamos todo o percurso de investigação desenhado e acreditamos que apesar das limitações com que deparamos, apropriamo-nos de uma visão esclarecedora sobre uma pluralidade de condições e factores que circundam os processos educativos dos luso-caboverdianos e que têm condicionado a realização bem sucedida dos seus percursos de formação pessoal, social e académica. Mesmo assim, em investigações futuras, gostaríamos de aprofundar e correlacionar os resultados obtidos com outros, produzidos em outros contextos, na expectativa de poder generalizá-los e propor uma estratégia de intervenção sobre o problema cultural.

Por fim, propomos refletir sobre o alerta lançado por jovens *rappers* da Quinta do Mocho, a quem esperamos motivar com a nossa forma de perceber o problema sociocultural em que vivem. Reencaminhamos, pois, o seu repto às instancias de poder, à maioria e às minorias, em particular aos luso-caboverdianos, como uma proposta de auto-estudo e de reflexão sobre o que é face ao que deve ser, para a realização de uma educação cidadã plural, distinta e enfocada na capacitação dos jovens, para a satisfação das suas necessidades de realização, na sociedade de pertença e num mundo globalizado. Definitivamente, “o futuro de Portugal está indissociavelmente ligado ao que de bom ou de mau for realizado no plano da qualidade da educação e da formação” (Programa do IV Governo Constitucional, 2003).

*Queres mudar o mundo,
então começa,
por te mudar a ti.*

(*Rap*, jovens negros da Quinta do Mocho).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

- Abreu, I. & Roldão, M. C. (1989). A evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. *In* Pires, Eurico Lemos. *et al. O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA. pp. 41-94.
- Abreu, W.J.C. (2001). *Identidade, formação e trabalho: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Coimbra: Editora Educa.
- Afonso, A.J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Albarello, L. *et al.* (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Col. Trajectos. Viseu: Ed. Gradiva.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1976). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica, problemas metodológicos gerais. *In* S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, M.P.C. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Apple M. (1979). *Ideology and curriculum*. Bóston: Routledge and Kegan Paul. (tradución Ideologia y currículo. Madrid: Ediciones Akal, 1986).
- Banks, J. (1991). La educación multicultural. *In* Húsen *et al. Enciclopedia internacional de la educación*, (vol. 7), Barcelona: Vivens Vives-Mec.
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, C.F. (2002). Multiculturalismo crítico - desigualdade e diversidade numa obra de Peter McLaren. *In* *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro). Currículo e Produção de Identidades*. Braga: IEP - Univerdidade do Minho, pp. 480-489.
- Beltrão, L.& Nascimento, H. (2000). O desafio da cidadania na escola. Col. Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
- Boff, L.(1996). *Etologia, grito da terra, grito dos pobres*. S. Paulo: Ática Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonboir, A. (1992). Reflexions inspirées par les rénovations dont l'enseignement belge a été l'object après 1970. *In* Actas do II Coloquio Internacional de l'AIPELF/FIRSE – *La réforme curriculaire de l'Enseignement au Portugal et dans les pays de la Communauté Europeene*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 11-29.

- Bourdieu P. & Passaron, J. C. (1971). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Ed. Veja.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist América*. NY: Basic Books (tradução castelhana: la instrucción escolar en la América Capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida. México: Ediciones Siclo XXI, 1981).
- Burbules, N.(2003). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In R. L. Garcia; A. F. Moreira (org.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, pp. 159-188.
- Brunner, R. (1984). Dicionário de psicopedagogia e de psicologia educacional Petrópolis: Ed. Vozes.
- CNE (2000). *Educação Intercultural e cidadania*. Conselho Nacional da Educação. Seminários e colóquios. Lisboa: Edição da CNE-MEC.
- Canário, R.(1992). (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1998). *Projectos educativos locais: experiências no âmbito dos Teip*. Comunicação apresentada ao IV Congresso da Sociedade Portuguesa da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Candau, V. M. (2004). *Interculturalismo e educação escolar*.
www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau_interculturalidade.html
- Candau, V. M. (2004). *Multiculturalismo e Direitos Humanos*.
www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau_interculturalidade.html
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, C. M. N. (2005). *Antropologia e multiculturalismo*.
www.ese.ips.pt/cioe/multicultural/antropologia.html
- Cardoso, S. C. F. (2003). *Reforma e/ou inovação curricular. Um projecto de Ensino Básico renovado para Cabo Verde*. Universidade do Minho: Dissertação de mestrado. (Policopiado).
- Carneiro, R. (1988). Os directos humanos na educação. Comissão para a Promoção dos Directos Humanos e a Igualdade na Educação. *Educação e Direitos Humanos. Comemoração da Declaração Universal dos Directos do Homem*. (pp. 11-15).
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carrington, B. & Short, G. (1989). *"Race" and the primary school*. London: NFEER-Nelson.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do*

governo de Salazar-Caetano. Lisboa: Edições da Fundação Calouste Gulbenkian.

- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral de administração*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, J. (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Universidade de Aveiro. Aveiro: Artes Gráficas de Serviços de Press.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Alianza.
- Costa, L. D. (1997). *Culturas e Escola. A sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Covas, M. M. C. M. (2005) Imigração, diferenciação “étnica” e exclusão social: breve análise da situação no sistema de ensino português na última década (anos 90). In Estrela, Albano, Mendes, P. & Chouriço, J.C. (Orgs.). *O Estado da arte em Ciências da Educação*. Porto: Editora SPCE. pp.143-160.
- Cunha, P. O. (1992). A reforma educativa portuguesa e a intenção multicultural. *Seminário Internacional: Estratégias de sucesso educativo em contexto multicultural*. Documento policopiado.
- De Landsheere, V. (1992). *Educação e Formação*. Col. Perspectivas Actuais Educação. Porto: Ed. ASA.
- Delors, J. (1977). *A Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. UNESCO.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola - Família: Um Caminho de Uma Educação Participada*. Col. Escola e Saberes. Porto: Porto editora.
- Direcção Regional da Educação de Lisboa (1993). *Reforma curricular*. Guia. (2ª Ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Eisner, E. & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCulchan Publishing

Corporation.

Embaixada de Cabo Verde. (1999). Estudo de caracterização da comunidade caboverdiana residente em Portugal. Lisboa: Artes Gráficas Simões.

Esteves, M. (2006). A Análise de conteúdo. *In* Lima, A. J. & Pacheco, J.A. (Orgs.) *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Col. Panorama. Porto: Porto Editora, pp.105-125.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de orientação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Albano, E. Nóvoa, A. (1993). (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. Sousa *et al.* (1998). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.

Fernandes, R. (1981). Situação e tendências nos diferentes níveis de ensino: ensino básico. *In* Silva, M. Tamen, I. (Coords.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Ferrán, F. J. (1992). 5/La educação intercultural en Europa. *In* Feroso, P. (Ed.). *La educación intercultural en Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones. pp. 111-127.

Ferreira, M. M. (2003). (Ed.). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferri, C. (2002). Currículo multicultural: reflectindo a educação escolar indígena. *In* *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro)*. *Currículo e Produção de Identidades*. Braga: IEP - Univerddidade do Minho, pp. 451-460.

Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre a Teoría y a Práctica*. Barcelona: Paidós Educados.

Figari, G. (1996). *Avaliar, que referencial?* Porto: Porto Editora.

Fleuri, R. M. (1998). Educação intercultural: desafios emergentes da perspectiva dos movimentos sociais. *In* *Intercultura e Movimentos Sociais*. Reinaldo Matias Fleuri (ORG.). Florianópolis: Mover, NUP. pp. 45 - 54.

Fleuri, R. M. (2000). *Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais*. #rtf. *In* www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/menu.html

Feuri, R. M. (2002). Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *in* *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro)*. *Currículo e produção de identidades*. CD-Rom. Braga: CIEd. IEP. U. Minho, pp. 709-722.

Formosinho, J. (1991). *Currículo Uniforme - Pronto a vestir de tamanho único*. *In* Fernandes Machado e Maria F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Ed. ASA. Rio Tinto, pp. 262-267.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições

ASA.

- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Fraser, N. (2000). De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era Post-Solialista. *New Left Review* N° .212, pp.126-155.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. 2ª Edição. Col. Textos, N° .5. Porto: Editora Afrontamento.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuais em educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gay, G. (1986). *Multicultural teacher education*. In Banks, J.A & Lynch, J.(comp.).Multiculral education in western societies. Rinehart and Winston. Holt. Londres. pp. 154-177.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras. Celta Editora.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, J. (1986). *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ed. Narcea.
- Gimeno, J. (1988). *El Curriculum: Una reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Col. Pegagogia. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2001). La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. In Gimeno. J. (Coord.). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal.
- Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. S. Paulo: Editorial Cortez.
- Giroux, H. (1992). Mas alla de la teoria de la reproduccion. Hacia una pedagogia de la política de la diferencia. In Giroux Flecha, R. *Igualdade educativa e diferenca cultural*. Barcelona: El Poure, pp. 75-93.
- Giust-Desprairies, F. (1998). Reflexão epistemológica sobre a multireferencialidade. In Barbosa, J.G. (coord.). *Multireferencialidade nas ciências e na educação*. SP: Editora da UFSCar, pp.158-167.
- Giusti, M. (2004). *Los derechos humanos en un contexto intercultural*. Sala de leitura. www.campus-oei.org/valoresgiusti2.htm.
- Goodson, I. (2001). *Currículo e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Guba, E.G. (1990). *The Alternative paradigm dialog*. Àilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. London: Sage, JAPIASSÚ.

- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico de modernidade*. Lisboa: Ed. Dom Quixote.
- Lessard-Hérbert, M. et al. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hall, J. A. & Janvie, J.C. (1992). *Transition of modernity. Essays on power, Wealth and belief*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hiernaux, J-P. (1997). A análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In Albarello, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Col. Trajectos. Viseu: Editora Gradiva, pp. 156-202.
- Holmes, B. & Mclean, M. (1992). *The curriculum: a comparative perspective*. (2ª Ed.). London: Routledge.
- Huebner, D. (1985). El estado moribundo del curriculum. In José Gimeno e A. Pérez Gomez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal .pp. 231-240.
- Hueberman, M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des donnés qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Col. Pedagogies em développement. Méthodologie de la recherche. Bruxelles: De Boeck Université.
- Húsen, T. (1998). *Nuevo analisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Jackson, P. (1992). *Conceptions of curriculum and curriculum specialists*. In P.W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillam Publishing Company. (pp. 363-401).
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Editora Paidós.
- Junyent, J. B. (1994). *La Investigación Social – Introducción a los Métodos y las Técnicas*, 1ª ed, Barcelona: Ed. P. P. U.
- Kelly, A. (1980). *O Currículo: Teoria e Prática*. São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil.
- Kemmis, S. (1986). *El Curriculum.: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kirk, G. (1986). *El Currículum Básico*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Kliebard, H. (1985). Teoría del curriculum: pongame un ejemplo. In José Gimeno e A. Pérez Gomez (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal pp. 224-230.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Coimbra: Gráficas de Coimbra.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Instituto Piaget: Lisboa: Ed. Horizontes Pedagógicos.

- Lima, A.J. & Pacheco, J.A. (2006). (Orgs.). *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Col. Panorama. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1995), *Reformar a Administração Escolar. Recentralização por controlo remoto e autonomia como delegação política*. In Revista Portuguesa da Educação: IEP- U. Minho.
- Lima, M. J. (1996). Integração Curricular no Ensino Básico. In Eurico Lemos Pires. (Org.) *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Porto: Umbertotipo. pp. 125-172.
- Loff, M. (1996). As políticas de construção do Ensino Básico em Portugal. Reforma, contra-reforma e modernização educativa através da obrigatoriedade., 1910-1974. In Pires, E. L. (Org.) *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Porto. Umbertotipo, pp. 17-124.
- Lundgren, P. (1983). *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Vitoria: Deakin University Press.
- Miles. M.B. & Huberman, A.M. (1986) *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverley Hills: Sage
- Maroy, C. (1997). Análise qualitativa de entrevistas. In Albarello, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Col. Trajectos. Viseu: Editora Gradiva, pp. 117-155.
- Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- Melo, M.A. & Nascimento, I.V. (2002). Formação do professor e diversidade cultural. In *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro)*. Currículo e Produção de Identidades. Braga: IEP - Univerdidade do Minho, pp. 250-275.
- Minayo, M.C.S. & Sanches (1993). *Qualitativo-quantitativo. Oposição ou complementaridade?* Cadernos de saúde pública 9 (3), pp. 239-262.
- Minayo, M.C.S. (1994). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. S.P- RJ. Editora Hucitec- Abrasco.
- Ministério da educação. (1988). *Escolaridade Obrigatória nos países da CEE*. Gabinete de estudos e Planamento. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação. D. E. B. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico; Currículo Nacional do Ensino Básico (Novas Áreas Curriculares e Competências Essenciais)*. Avaliação das aprendizagens _ Das concepções às práticas. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação. (2002). *Competências gerais e transversais*. Documento do Ministério da Educação. Lisboa: MEC.

- Mitja, S. (2001). *Fúria e esperança. A pedagogia revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren*. Tradução de Pedro Bendassolli. Revista Currículo sem fronteiras, Vol 1, N°. 2, pp. 172-188. www.curriculosemfronteiras.org
- Moreira, A. F.B. & Silva, T.T. (1994) (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª Edição. SP: Cortez Editora.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa. Artes Gráficas, Lda.
- Morgado, J.C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Braga: U. Minho. Tese de doutoramento. (Policopiado).
- OCDE (1985). *O ensino na sociedade*. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: Edições ASA.
- Ortí, A. (1994). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de investigación social. In Delgado, J.M & Gutierrez, J. (Orgs.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ediciones Síntesis.
- Pacheco, J. A. & flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Col. Escola e Saberes. Porto. Porto editora.
- Pacheco, J. A. (2000). (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J.C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Col. Educação. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Col. Currículo, Políticas e Práticas Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. (2001). *A dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto. Ed. ASA.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Editora Areal.
- Peres, A.N. 2000). *Educação multicultural. Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Pierrucci, A. F. (2000). *Ciladas da diferença*. S. Paulo: USP Editora.
- Pinar, W. (1985). *La reconceptualización en los estudios del curriculum*. In José Gimeno e A. Pérez Gomez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal pp. 231-240.
- Pires, E. L. (1996). (Org.) *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Porto. Umbertipo.

-
- Pratt, D. (1980). *Curriculum. Design and development*. New York. Harciurt Brace Javanovich, Inc.
- Quivy, R. & campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajectos. Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa. 2ª Edição.
- Rey, M. (1984). *Une pédagogie interculturelle*. Berne: Comission Nationale Suisse pour l'UNESCO.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Col. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Rubio, V. (1997) *La union Europea Roma - Amesterdam*. Col. *Ciência del Hombre*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do investigador. In Albarello, Luc *et al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Col. Trajectos. Viseu: Editora Gradiva, pp. 84 -116.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes e documentos nos domínios económico, social e político. Albarello, Luc *et al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Col. Trajectos. Viseu: Editora Gradiva.
- Santomé. J. (2000). A Família e a Sociedade numa Escola Democrática. In *O papel dos diversos actores sociais na construção de uma escola democrática- Actas de Seminário*. Guimarães. CFPFH.
- Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Col. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B.S. (2003). *Um discurso sobre as ciências*. 14ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos Rego, M. (1997). *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*. Santiago: Escola Galega de Administración Pública.
- Schwab, J. (1985). Un enfoque Práctico como Lenguaje para el Curriculum. In José Gimeno & A. Perez Gomez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal. S.A. pp. 197-209.
- Séguin, F. (1983). *L´analyse des organizations: une anthologie sociologique*. Textes choisis et présentés par Francine e Jean- Francois Chantal. Montréal: Gaetan Morin Editeur.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciencias da Saúde Coletiva*. Vol 5, N°.1, pp. 187-192.
www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/ianh
- Silva, A.C.R (2006). *Abordagem curricular por competência*. Braga: IEP - U. Minho. Tese de doutoramento. (Policopiado).
- Silva. T. T. (1999). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In Pablo Gentilli e Tomaz Tadeu da Silva. (1999). (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis. Editora Vozes. (pp. 9-29).

-
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Skilbeck, M.(1992). *A reforma dos programas escolares*. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: Ed. ASA.
- Soriano, R (2004). *Interculturalismo: entre o liberalismo e o comunitarismo*. Córdoba: Editorial Almuzara.
- Sousa, F.R. (2005). Políticas educativas e curriculares face à diferença: virtudes e limitações de uma abordagem categorial *In* Estrela, A. Mendes, P. Chouriço, J.C. (Orgs.). *O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Editora SPCE, pp. 29-36.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- Souta, L. (2005). *Racismo: o eterno retorno*. www.es.eip.pt/cioe/multicultural/antropologia.html
- Stenhouse, L. (1984). *Investigation y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Col. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Editora Livros Horizonte.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del Curriculum*. (6ª ed.). Buenos Aires. Ed. Troquel.
- Taguieff, (1997). *Le racisme : um exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris : Ed. Flammarion.
- Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago The University of Chicago Press.
- Thord, E. & Lima, L.C. (1987). *Investigação e Projecto de Desenvolvimento em Educação*. Universidade do Minho: Unidade de Educação de Adultos.
- Torres, C. A. (1997). Democracia, Educação e Multiculturalismo: Dilemas da Cidadania em um Mundo Globalizado. *In* Torres, Carlos Alberto (Org.). *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. Instituto Paulo Freire. S. Paulo: Cortez Editora.
- Torres, C.A. & Mitchell, T.R. (1998). *Sociology of education*. Albany: State University of New York Press.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (1998). *Podemos viver juntos? Iguais e Diferentes*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. *in* A. S. Silva & Pinto, J.M. (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

- Velloso, J. (1992). *Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, N.º. 81, pp.5-21.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola superior de Educação João de Deus. Lisboa: Editora Ideias Virtuais.
- Junyent, J. B. I. (1994). *La Investigación Social – Introducción a los Métodos y las Técnicas*. 1ª edição. Barcelona: Ed. P. P. U.
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de Caso: planeJamento e Métodos*. Porto Alegre- Br: Bookman.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- Almeida, J. F. *et al.* (1992). *Exclusão Social. Factores de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Alto Comissariado para a Emigração e Minorias Étnicas. (2004). *Combate ao racismo. Sistema jurídico*. Lisboa: Edições ACIME.
- Alain, C. (1995). *Etnometadologia e educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Alonso, M. L. (1998). *Inovação curricular. Formação de professores e melhoria da Escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática de inovação/formação*. Volume I. Braga: Universidade do Minho.
- Althusser, L. (1972). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, J. M. (1992). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (1997). (Org.). *A Reflexão e a Revisão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário*. Actas de Seminário. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1997). *Abordagens sociológicas do currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, W. M. & Beane, J. A. (2000). (Orgs.). *Escolas Democráticas*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Austin, J. (1990). *Ensaios*. Col. Os Pensadores. 4ª Ed. São Paulo: Nova Cultural.
- Azevedo, J. M. (1993). Projecto de educação intercultural. *Diálogo/Entreculturas*, N.º.5, Junho/93, p.1.
- Beane, J.A. (2000). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *In* Pacheco, José Augusto, *et al.* (Orgs.). *Caminhos da Flexibilização e Integração. Políticas Curriculares*. (Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares). Ed. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- Braga: Universidade do Minho, pp.45-61.
- Bento, P. *et al.* (1993). *Desenvolvimento pessoal e social e democracia na escola*. Col. Educação. Porto: Porto Editora.
- Best, J. W. (1972). *Como investigar en educación*. Morata: Madrid.
- Bociuniak, R. (1992). *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Lisboa: Celta Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Col. Nova Era. Educação e Sociedade. Coimbra: Ed. Quarteto.
- Brites, J. F. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
- Campos, B. (1996). (Org.). *Investigação e Inovação Para a Qualidade das Escolas. Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R. (1994). Eco: um processo estratégico de mudança. In R. D'espiney e R. Canário. *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: I.I.E., pp. 33-69.
- Canário, R. *et al.* (2001). *Escola e exclusão social para uma análise crítica da política do TEIP*. Instituto da Inovação. Lisboa: Educa.
- Candau, V. M. (1999). Reformas Educacionais hoje na América Latina. In António Flávio Barbosa Moreira (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Col. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. S. Paulo: Papirus Editora. pp. 29-42.
- Candau, V. M. (2002). *Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação*. Revista Educação e Sociedade. Vol 23, N°. 79. Campinas (versão online). Data consulta 03/07/2003.
- Candau, V. M. (2002). *Ênfases e omissões no currículo*. Revista Educação e Sociedade. Vol 23, N°. 78. Campinas (versão online). Data consulta 03/07/2003.
- Calheiros A. A. & Cardoso S. C. F. (2006). Educação e cidadania no contexto *glocal*. In Moreira, A. F. *et al.* (2006). *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares*. Braga: CIEd. IEP. U. Minho, pp.1177-1185.
- Carvalho, C.M.R.S. *et al.* (2006). *Cooperação Família-Escola. Um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a Escola*. ACIME. Lisboa: Artes Gráficas Edições.
- Castro, R.(1995). *Para a análise do discurso pedagógico: Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: U. Minho.
- Charlot, B. (1981). *Education, cultura e ideologia*. Col. Ciências da Educação. Madrid: Gráficas Torroba.

- Chaumier, J. (1974). *As técnicas documentais*. Col. Saber. Lisboa: Europa América.
- Cannen, A. (2001). *Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural*. In Revista Educação e & sociedade, Ano XXII, N°. 77.
- Cannen, A. & Moreira, A.F.B. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. SP. Campinas.Papirus Editora.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Lisboa: Ed. ASA.
- Cortesão, L. et al. (2002). *Trabalhar por projecto em educação: uma inovação interessante?* Col. Educação. Porto: Porto Editora.
- Cunha, L. A (1978). *Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação*. Curitiba: UFPR. Mimeo.
- Cunha, P. O. (1991). *Todas as crianças têm direito ao sucesso*. Revista de orientação escolar e profissional N°.s 6-7 8pp.7-11).
- D' Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Ed. Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da aprendizagem Permanente*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. M. et al (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Edição de Epistemologia e Sociedade.
- De Landsheere, V. & De Landsheere, G. (1994). *Definir Objectivos da Educação*. (4ª ed.). Lisboa: Ed. Moraes.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1970). *Liberalismo Liberdade e Cultura*. Col. Cultura, Sociedade, Educação. Vol II. SP: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de S. Paulo.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Eco, U. (1977). *Como se Faz Uma Tese: Em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estevão, C. (1995). *O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas. A Mitologia Racionalizadora de Uma Forma Organizacional Alternativa*. Revista Portuguesa da Educação. Braga: IEP. U. Minho.
- Estevão, C. (2005). *As injustiças da justiça, direitos humanos e educação*. In Revista de estudos curriculares. Ano 3, N°.2. APEC, pp. 179-1987.
- Esteves, M.M. (2002) *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE.

- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fazenda, I. (1989). (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora
- Figueiredo, C. & Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Filho, J. L. (1980). O imigrante caboverdiano em Lisboa. In Revista África Literatura-Arte-Cultura N°. 9, pp. 444 - 453.
- Filho, J. L. (2003). *Introdução à cultura caboverdiana*. Praia: Instituto Superior de Educação. C. Verde
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Edições Morata.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Col. Temas de Investigação. Instituto de Inovação educacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do estado à comunidade educativa – uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação* 2. (pp. 53-86).
- Fourquin, J. C. (1993) *A escola e a Cultura. As bases sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. Freitas, C. V. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gamboa, R.(2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Col. Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.
- García, C. M. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- Garcia, J.L. et al. (2000). *Estranhos: Juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*.Oeiras: Celta Editora.
- Gentilli, P. (1999). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In Pablo Gentilli & Tomaz Tadeu da Silva. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes. pp. 111-177.
- Gentilli, P. (2000). (org). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gimeno, J. (1997). *La Pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Ed. Vozes.

- Giroux, H. (1993). *Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference*. New York: Peter Lang.
- Giroux, H. & Flecha, R. (1994). *Igualdade educativa e direncia cultural*. Col. Apertura. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- Giroux, H. (1999). *Cruzando fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gomes, J.P.S. (1997). *O projecto educativo de escola*. Braga: Edições APPACDM. Distrital de Braga.
- González, M. & Escudero M. J. (1987) *Inovación Educativa: Teorías y Proceso de Desarrollo*. Barcelona: Ed. Humanitas.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do curriculum*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (1999). *Currículo: Teoria e história*. Petropolis: Editora Vozes.
- Haguette, T. M. F. (1990). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Holmes, B. (1979). *Introduction in UNESCO. Internacional Guide to Education Systems*. UNESCO. Paris: Iberdata.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos Professores: Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Col. Dossier. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e inclusiva*. Revista da Direcção Regional de Educação do Norte, Território Educativo, 7, pp. 20-26.
- Leite, C. et al. (2001). *Guias práticos Projectos Curriculares de Escola e Turma Conceber, gerir e avaliar*. 3ª Ed. Porto: Edições ASA.
- Leite, E. et al (1989). *Trabalho por projecto: 1. aprender por projectos centrados em problemas*. Col ser professor. Porto: Ed. Afrontamento.
- Leite, E. et al (1990). *Trabalho por projecto: 2. Leituras comentadas*. Col ser professor. Porto: Ed. Afrontamento
- Lima, A. J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Col. *Currículo, Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (II Edição): Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lincoln, Y.S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. E.P.U.

- Machado, F. L. (1994). Luso-Africanos em Portugal: nas margens da etnicidade. *Revista Sociologia - problemas e Práticas*, N.º. 16, (pp. 111-134).
- Marques, R. & Roldão, M. C. (1999). (Orgs.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico: Reflexão Participada*. Col. Cidine. Porto: Porto Editora.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalid.* Madrid: Ediciones Diaz de Santos.
- Mclaren, P. (2000). *Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milénio*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Mcneil, J. (1977). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston. Little Book.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projecto*. Cadernos CRIAP >31. Porto: Edições ASA.
- Miller, J. Seller, N. (1985). *Curriculum, perspective and practice*. New York: Longman.
- Ministério da Educação (1988). *A gestão do sistema escolar*. Relatório de seminário. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planemaneto do MEC.
- Ministério da Educação. (1998). *Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia (1984-1994)*. Lisboa. ME.
- Moreira, A. F. B. (1999). (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Col. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. S. Paulo: Papirus Editota.
- Moreira, A. F. B. & Macedo, E. F. (2002). (Orgs.). *Currículo Práticas Pedagógicas e Identidade*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A.F. & Pacheco J. A. (2006). (orgs). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Moreira, S.G. (1990) *Da clínica à sala de aula*. São Paulo: Loyola.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez e Autores Associados & Brasília/DF: UNESCO.
- Morrow, R. A. & Torres C. A. (1997). Educação e Reprodução de Classe, Género e "raça": Respondendo ao desafio Pós-Moderno. In Torres, Carlos Alberto (Org.). *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. Instituto Paulo Freire. S. Paulo: Cortez Editora.
- OCDE (1988). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições ASA.
- OCDE (1990). *A reforma dos programas escolares*. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: Edições ASA.
- OCDE (1987). *L'Education multiculturelle*. Paris: OCDE.

-
- O' Farrell, P.B. (2003). (coord.). *Pluralismo, tolerância, multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural*. Col. Sociedade, Cultura e Educação. Andalucía: Ediciones Akal, S.A.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A (1997) *Reforma Curricular: da intenção à realidade*. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia.
- Pacheco, J. A. (1995). *Da componente regional às Componentes Curriculares Regionais e Locais*. Cadernos PEPT 2000. Programa Educação para Todos. Ed. Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores. Teoria e Práxis*. Braga. Instituto da Educação e Psicologia. U.M. Braga.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do professor*. Col. Escola e Saberes. Porto. Porto editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Acção do Professor. Relatório de Investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia U.M.
- Pacheco, J. A. (1995). *A Avaliação dos Alunos da perspectiva da Reforma*. Col. Educação. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Col. Escola e Saberes. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). *Projecto curricular integrado*. Cadernos PEPT 2000. Programa educação para todos. Ed. Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Col. em Foco. Lisboa: Edições ASA.
- Piaget, J. (1979). *A psicologia de criança de nascimento à adolescência*. Lisboa: Ed. Moraes.
- Piletti, N. (1986). *Sociologia da educação*. SP: Editora Ática S.A.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pires, E. L. (1989). *Escolaridade Básica Obrigatória e Gratuita*. In Eurico Lemos Pires, et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto. Edições ASA. pp. 10-40.
- Pires, E. L. (1993). *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: SPCE.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto. Ed. ASA.
- Porto Editora (2003). *Legislação essencial para pais e alunos*. Porto.

- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. SP: Edições Loyola.
- Preto, A. T. (1993). *Escola Básica Integrada: Modalidades Organizacionais Para a Escola Básica de Nove Anos*. Porto. Porto editora, Lda.
- Programa do XV Governo Constitucional (2003).
www.portugal.gov.pt/pt/Programa+do+Governo/programa_p018.ltm
- Rodrigues-Lopes, A. *et al.* (1997). (Orgs.). Problemática da família: um contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual. *Conferência Internacional sobre a problemática da família. A Família e a Vida. Escola e Sociedade*. Viseu: Reprografia do Instituto Politécnico.
- Rogers, C. R. (1980). *Tornar-se Pessoa*. Col. Psicologia e pedagogia. Lisboa: Ed. Moraes.
- Roldão, M. C. & Marques, R. (2000). (Orgs.). *Inovação, Currículo e Formação*. Col. Cidine. Porto: Porto Editora.
- SÁ, V. & Isidoro M. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. Col. Ciências da Educação. Braga. Instituto de Inovação Educacional.
- Sack, R. (1981). Uma tipologia das reformas em educação. *In Perspectivas*, XI, (1), pp. 40-57.
- Saint-Maurice, A. & Pires, R. P. (1989). *Descolonização e migrações – Os imigrantes dos PALOP e Portugal*. Revista Internacional de Estudos Afrinacos, N.º.s 10-11. (pp. 203-226).
- Saint-Maurice, A. (1997). *Identidades reconstruídas: caboverdianos em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista crítica de ciências sociais*, N.º. 48, pp. 11-32.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Sarmiento, M. J. (1993). *As escolas e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- Sichra, I. (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Edições Morata.
- Silva, L. H. (1999). (Org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Edições Vozes.
- Silva, T.T. & Moreira, A.F. (1995). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, F. (2005). *Gerir o currículo na encruzilhada das diferenças*. Açores: Universidade dos Açores (tese de doutoramento).
- Sousa, J.M. (1997). Investigação em educação: novos métodos. *In A Estrela & F.Ferreira (orgs.). Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, p.p. 661-672.

- Sousa, J.M. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. *In* A Estrela & F.Ferreira (orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, p.p. 116-122.
- Sousa, J.M. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. *In* António Moreira *et al.* Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-brasileiro). *Globalização e (dés)igualdades: desafios curriculares*. Braga: Unstituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação.
- Souta, L. (1991). *A educação multicultural: um imperativo dos nossos dias*. *Revista Educação e Ensino*, N.º.4, pp. 15-19.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoer, S. (2001). *O Estado e as políticas educativas*. *Revista de Ciências Sociais*, N.º. 61. Coimbra:CES.
- Tanner, D. Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Teory into Praticce* (2ª ed.) Macmillan publishing. New York.
- Tavares, M.V. (1998). *O inscasso escolar e as minorias étnicas em Portugal. Uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Peaget. Grafilarte.
- Torres, C. A. *et al.* (2002). *Educação e Democracia. Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa*. Lisboa: Edições Lusófonas.
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural.
www.unesco.org/pluralism/diversity/html_sp/index.ahtml.
- Viana, I. C. & Cardoso, S. C. F. (2005). O projecto Curricular de Turma e a diversidade cultural: uma simbiose de estudos. *In* *Revista Elo 13*. Guimarães: Centro de Formação de Professores Francisco de Holanda. pp. 167-178.
- Viana I. C. & Cardoso S. C. (2006). O projecto curricular de turma e a diversidade cultural: uma simbiose de estudos II. *In* Moreira, A. F. *et al.* (Orgs.) *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: CIEd. IEP. U. Minho. pp. 1309-1316.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diferenciação curricular para a igualdade de oportunidades*.
www.deb.min_edu.pt/revista1/diferenccurricular.htm

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

1. Lei N.º. Constituição da República de 1976
2. Lei N.º. 5/73, de 25 /06_ Reforma Educativa de “de Veiga Simão”
3. Lei N.º. 46/86, de 14 /10 _ Lei de Bases do Sistema Educativo
4. Lei N.º. 115/97, de 19/09 – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

5. Decreto-lei N.º. 115-A/98, 04/05 – Novo regime de autonomia das escolas
6. Decreto-lei N.º. 286/89, de 29/08 – Estrutura Curricular dos ensinos Básico e Secundário
7. Decreto-lei N.º. 43/89, de 03/02 – Autonomia das escolas.
8. Decreto-lei N.º. 6/2001, de 18/01 – Reorganização Curricular do Ensino Básico.
9. Decreto N.º. 172/91, de 10/05 _ Concretiza princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária.
10. Despacho N.º. 141/ME/90, de 17/08 – Actividades de Complemento Curricular
11. Despacho N.º. 142/ME/90, de 01/10 _ Institui a Área Escola.
12. Despacho N.º. 63/91, de 03/03 _ Cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
13. Despacho N.º. 98-A/92, de 20/06 _ Avaliação das aprendizagens no ensino básico.
14. Despacho N.º. 113/ME/93, de 23/06 _ Clarifica natureza das funções do Projecto Educativo de Escola
15. Despacho N.º. 178-A/ME/93, de 30/07 – Apoio Pedagógico
16. Despacho N.º. 27/ME/93, de 01/03 – Organização dos departamentos curriculares
17. Despacho N.º. 22/SEEI/96, de 20/04 – Currículos Alternativos
18. Despacho N.º. 147/ME/96, de 8 de Junho _ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.
19. Despacho N.º. 4848/97, de 07/07 – Projectos de gestão flexível do currículo.
20. Despacho 162/ME/98, de 23/10 _ Aprova sistema avaliação dos alunos/ano generalização.
21. Despacho N.º. 9590/99, de 29/04 – Gestão flexível do currículo.
22. Despacho N.º. 30/2001, de 19/07 – Substitui o Despacho N.º. 98-A/92, de 20/06. Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico.
23. Despacho N.º. 1/2005 de 05/01 – Princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, no Ensino Básico.
24. Portaria N.º. 243/88 de 19/04 _ Sobre os currículos alternativos.
25. Circular N.º. 5/DG/2001 – Esclarecimento sobre a interpretação do DN 30/2001.
26. Ofício-circular N.º. 59 de 30/10/2003_Procedimentos a adoptar em relação a inquéritos/questionários a realizar em estabelecimentos de ensino.

DOCUMENTOS DO AGRUPAMENTO

1. Projecto Educativo /Escola Básica 2/3 de *Augusta Castro*⁷¹. Janeiro 2002.
2. Projecto Curricular de Escola/ Escola Básica 2/3 de *Augusta Castro*. Junho 2001.
3. Projecto Educativo de Escola EB1. s/d.
4. Projecto Curricular de Escola EB1. s/d.
5. Projecto Curricular de Turma (4.º.ano) , 2004/05.
6. Horário da Turma do 6.º. ano (constam os tempos lectivos, as disciplinas/áreas e os professores por disciplina e função.
7. Horário da Turma do 9.º. ano (constam os tempos lectivos, as disciplinas/áreas e os professores por disciplina e função.
8. Lista dos alunos da turma do 6.º.ano, 2004/05.
9. Lista dos alunos da turma do 9.º. ano, 2004/05.
10. Modelo de ficha biografica do aluno.
11. Modelo de ficha/Relatório de caracterização do aluno/a.

⁷¹ Designação fictícia.

12. Lista e bandeiras nacionais dos grupos culturais presentes no agrupamento.
13. Lista com a Identificação nominal dos alunos, por grupos culturais (nome, idade, grupo, ano, turma).
14. Lista dos alunos luso-caboverdianos das turmas objecto de estudo (nome, telefone, morada, encarregado da educação).
15. Declaração do Executivo apresentando a sua disponibilidade para acolher o projecto de investigação.
16. Comunicação resposta da DREL sobre o pedido de autorização para o acesso ao agrupamento, remetendo para a observação dos procedimentos que constam do ofício-circular N.º.59.

DOCUMENTOS DA ONU SOBRE E DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

1. DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, Nova Iorque, 1948.
2. RECOMENDAÇÕES contra a Discriminação na Educação, Paris, 1960.
3. DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990.
4. CONVENÇÃO Sobre os Direitos da Criança, Nova Iorque, 1989.
5. PLANO DE ACÇÃO Mundial sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, Paris, 1993.
6. RECOMENDAÇÕES sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacional e Educação relacionada aos Direitos Humanos e Liberdade Fundamental, Paris, 1974.
7. DECLARAÇÃO de Princípios sobre a Tolerância. Conferência Geral da UNESCO, Paris, 1995.
8. DECLARAÇÃO sobre Raça e Preconceito Racial, Paris, 1978.
9. RECOMENDAÇÕES contra a Discriminação na Educação, Paris, 1960.