

CONTEXTOS DE DIVERSIDADE: NOVOS DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CEB

Alfredo Dias (adias@eselx.ipl.pt)

Maria João Hortas (mjhortas@eselx.ipl.pt)

Escola Superior de Educação de Lisboa

Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa

Introdução

Tendo por ponto de partida os conceitos de diversidade, capital cultural, capital social e inclusão pretendemos, por um lado, analisar a intensidade das redes sociais e dos laços de confiança que os alunos imigrantes estabelecem, as quais são indicadoras dos níveis de inclusão na escola e na comunidade de acolhimento; por outro lado, propomo-nos identificar as necessidades de formação que melhor habilitem os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) a encontrarem respostas pedagógicas adequadas aos contextos de diversidade que se vivem na sala de aula, na escola e na comunidade.

Este estudo¹ incide em alunos do 1º CEB que frequentam as escolas localizadas no centro da cidade de Lisboa – Baixa-Chiado, Gil Vicente e Nuno Gonçalves –, território de entrada de muitos dos imigrantes que procuram acolhimento na cidade de Lisboa.

1. Diversidade, Capital Social e Inclusão

O conceito de diversidade pode assumir múltiplas conotações e interpretações, aplicando-se a todos os domínios de diferenças individuais e colectivas. Etimologicamente provém da palavra latina “divers” que significa oposto e da sua derivada “diversitas” que pode ter dois significados: heterogeneidade, variedade ou dispersão; ou algo que é diverso ou pluralista (Arnesen et al., 2009). Diversidade sociocultural está associada a diferenças humanas de origem social ou cultural.

Utilizado por uma larga comunidade de investigadores, académicos e políticos, também eles de origens sociais e culturais diversas, o conceito está conotado com pluralismo social e é considerado, em documentos oficiais, um atributo fundamental para uma sociedade mais humana e inclusiva².

A globalização da sociedade e a emergência de novas formas de vida em contextos sociais e culturais cada vez mais diversos trouxeram novas preocupações em matéria de direitos humanos, justiça social e aceitação das diferenças. Gradualmente, o reconhecimento pelo valor da diversidade revelou-se uma preocupação e um pilar fundamental na definição das orientações de política para diferentes domínios da sociedade. No início dos anos 90, a UNESCO publicou a Declaração Mundial sobre a “Educação para Todos”³ e, no final dessa década, o Conselho da Europa introduziu nas políticas educativas o princípio da valorização da diversidade. A conferência dos Ministros da Educação Europeus realizada em Atenas em

¹ Este estudo integra-se num projecto em curso no Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, Núcleo de Investigação MIGRARE.

² 22nd Session of the Council of Europe Conference of Ministers of Education; Istanbul, 4-5 May 2007.

³ http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php

2003⁴ assumiu, na condução dos seus trabalhos e nas conclusões apresentadas, a diversidade como um valor acrescido, quer para as comunidades locais, quer para a sociedade.

A valorização do papel da diversidade na educação é sustentada por dois argumentos: o primeiro enfatiza a importância da diversidade cultural e social como uma característica que aumenta a qualidade da educação; o segundo reforça as particularidades de cada cultura associadas a diferentes modos de vida como um benefício mútuo no diálogo entre pessoas com diferentes *backgrounds* (Arnesen e tal., 2008). Ambos os argumentos alertam para o contributo da diversidade na expansão da forma de pensar e nas práticas dos docentes, colocando estes perante novos desafios, quer no que diz respeito às suas práticas pedagógicas, quer na identificação das suas necessidades de formação.

Se, a nível político, a diversidade implica a construção de uma cidadania activa e responsável, em termos sociais pressupõe o estabelecimento de laços de confiança, respeito e reconhecimento, constituindo-se estes como um importante recurso que os indivíduos poderão, ou não, mobilizar tendo em vista a sua integração social. Nesta perspectiva, o conceito de capital social assume particular importância. Os trabalhos de Bourdieu (1980, 2006), Coleman (1988) e Putnam (1993) mantêm-se no centro das referências teóricas que têm contribuído para a evolução deste conceito, apesar das diferenças conceptuais que apresentam.

Para Bourdieu, o capital social *est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus au moins institutionalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance.* (Bourdieu, 1980:2) *Ces liaisons sont irréductibles aux relations objectives de proximité dans l'espace physique (géographique) ou même dans l'espace économique et social...* (Bourdieu, 2006:31). Coleman defende que o capital social não é apenas um recurso e benefício das classes mais favorecidas, mas está presente também entre os mais desfavorecidos e marginalizados. Tentando aprofundar este conceito, define-o claramente pela sua função. *It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure.* (Coleman, 1988: 98). O capital social contribui para a acção colectiva, fortalecendo as relações de reciprocidade e facilitando os fluxos de informação e as relações de confiança (Putnam, 1993). A ideia fundamental centra-se na importância do valor criado a partir das redes sociais e dos contactos entre os indivíduos, e nos efeitos multiplicadores deste para o desenvolvimento económico, social, político e cultural das sociedades.

Assim, a compreensão dos contextos de diversidade, onde grande parte das nossas escolas se integra, implica a mobilização dos conceitos de capital social e capital cultural, enfatizando a importância da família, da comunidade e das relações sociais no desenvolvimento humano: o capital cultural é um pré-requisito importante para a coesão social e participação activa de todos; as redes de contactos e laços de confiança que ligam as pessoas dão forma ao capital social. As escolas localizadas nestes contextos podem ser importantes lugares de troca de experiências e de aprendizagem cultural e social, fundamentais para o desenvolvimento humano.

⁴ http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/declarat-eur-minist-educ-intercult-educ-oth-enl-t02.pdf

Numa sociedade permeável ao fenómeno da globalização social, em grande parte por força dos movimentos migratórios internacionais, a diversidade social e cultural poderá assumir-se como um desafio que permitirá definir novas finalidades e desenvolver estratégias que contribuam positivamente para a construção de laços sociais e de confiança, constituindo-se como uma resposta pedagógica adequada à inclusão.

Uma sociedade inclusiva é uma sociedade diversa, onde se valorizam os direitos humanos, igualdade e participação democrática. Para a UNESCO⁵, inclusão surge como um processo de comunicação e resposta à diversidade de necessidades dos alunos incrementando a participação na aprendizagem, o contacto entre estudantes de diferentes culturas e comunidades, estatuto social, género e capacidades reduzindo a exclusão na educação.

O estudo das respostas de inclusão de comunidades imigrantes em meio escolar exige, para além do conhecimento da população imigrante e da sua relação com as comunidades de acolhimento, a compreensão das dinâmicas das escolas, das características dos territórios em que estas se inserem e das orientações da política educativa nacional no domínio da imigração.

No âmbito deste estudo, centramo-nos numa abordagem territorialmente limitada à escala local, determinada pela (i) caracterização da população imigrante que se encontra integrada num conjunto de escolas localizadas no centro da cidade de Lisboa e (ii) análise da intensidade das redes sociais e dos laços de confiança que os alunos imigrantes estabelecem, os quais são indicadores dos níveis de inclusão na escola e na comunidade de acolhimento.

2. Redes Sociais e Laços de Confiança: a inclusão dos alunos imigrantes em escolas do 1º CEB do centro da cidade de Lisboa.

2.1. Metodologia

Escolhemos para caso de estudo escolas do 1º CEB dos agrupamentos Nuno Gonçalves, Gil Vicente e Baixa-Chiado que servem freguesias⁶ do centro histórico da cidade de Lisboa, reconhecidamente um território da cidade onde existe uma forte concentração de populações estrangeiras. Esta concentração é visível pelo número de estabelecimentos de comércio étnico e pela intensa apropriação dos espaços públicos, transformados em importantes locais de encontro, socialização e difusão de informações inter e intra grupos migrantes, e também pela ocupação residencial, tanto em pensões como em habitações alugadas, formal ou informalmente. Neste território residem estrangeiros de origens muito distintas (africanos, asiáticos, brasileiros, etc.), com diferentes tempos de permanência no País (desde os recém-chegados até grupos de fixação mais antiga) e também com situações de regularização de permanência distintas, a par de populações nacionais com características demográficas e sociais específicas.

A informação quantitativa e qualitativa que utilizamos neste estudo foi recolhida entre Abril e Junho de 2009, recorrendo aos seguintes instrumentos: (1) entrevistas aos presidentes/vice

⁵http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=2977&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁶ Alto do Pina, Anjos, Beato, Castelo, Coração de Jesus, Graça, Penha de França, São João, São José, São Mamede, São Paulo, Sta Catarina, Sta Engrácia, Sé, Socorro.

presidentes dos conselhos executivos da escola sede de agrupamento; (2) questionários aos alunos do 4º ano; (3) Projectos Educativos de Escola/Agrupamento.

2.2. Os alunos

Dos 229 questionários preenchidos por alunos do 4º ano a frequentar escolas dos agrupamentos em estudo, 52,2% referem-se a alunos do género feminino e 47,8% a alunos do género masculino. As suas idades concentram-se nos 9 e 10 anos (93,1 %).

A maioria dos alunos é natural de Portugal (84,2 %). Contudo, alguns destes são descendentes de imigrantes (16,1 % dos alunos são descendentes de mãe imigrante). Tendo em atenção o conceito de aluno imigrante⁷, utilizamos como referência a naturalidade dos pais e, no caso dos progenitores terem diferentes nacionalidades, estabelecemos a nacionalidade da mãe como referência. Assim, entre os alunos imigrantes, são os africanos (de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) que surgem em maior número (35), seguidos dos provenientes da América do Sul (do Brasil), dos descendentes de Europeus de Leste (Roménia e Ucrânia) e Rússia, dos Asiáticos (da China, Índia, Paquistão e Bangladesh) e, em último lugar dos originários de outros países europeus, nomeadamente a França, o Reino Unido e a Alemanha (Quadro 1).

Quadro 1 – Naturalidade dos alunos

Naturalidade	Nº indivíduos
Portugal	162
U.E. (excepto Portugal e Europa Leste)	2
África	35
América Sul	16
Europa Leste+Rússia	8
Ásia	6
Total	229

Fonte: Questionários aos alunos.

2.3. Os laços familiares

No estudo do processo de inclusão na escola e na comunidade de acolhimento dos alunos imigrantes utilizamos indicadores relativos ao envolvimento da família nas actividades escolares e no quotidiano das crianças, à relação do aluno com os outros colegas de escola e com os amigos que mantêm fora da escola e, ainda, à imagem que têm da escola e ao domínio da Língua Portuguesa.

A análise do envolvimento da família na vida escolar dos filhos, medida a partir da questão relativa ao apoio a que os alunos recorrem para a realização das suas tarefas escolares revelamos que apenas 37% das referências são feitas ao acompanhamento pelos pais, 40% das referências feitas pelos alunos recaem sobre a realização das tarefas individualmente, 10% ao apoio dos irmãos e 12% ao apoio dos amigos. Resultados que nos sugerem algum alheamento da família no processo de ensino aprendizagem destes alunos, relevante quando nos referimos a alunos que frequentam o 1º ciclo e traduzindo-se numa precoce autonomia dos filhos face à escola. Um ciclo de escolaridade que corresponde a uma fase muito importante da formação

⁷ Aluno imigrante é definido como uma criança/jovem proveniente de qualquer país terceiro (europeu ou não), cujos pais ou avós se instalaram no país de acolhimento, seja por motivos de asilo ou com estatuto de refugiado, ou ainda imigrantes em situação irregular (Eurydice, 2004)

pessoal e social da criança, da construção de métodos e hábitos de trabalho, da criação do gosto pelas aprendizagens e do despertar da curiosidade e interesse por saber mais⁸.

A análise feita a partir dos grupos de origem dos alunos revela-nos que os descendentes de imigrantes da U.E., seguidos dos africanos e asiáticos, são aqueles em que a referência à realização das tarefas escolares “sozinho” surge com valores superiores ao acompanhamento feito pelo “pai ou mãe”. São os descendentes de brasileiros ou europeus de leste que atribuem maior número de referências ao apoio dado pelos pais, respectivamente 43,8% e 41,2%. É ainda de evidenciar o apoio que os alunos de origem asiática referem ter dos amigos, facto que talvez se justifique pelo maior desconhecimento da Língua Portuguesa por parte dos seus progenitores e, em alguns casos, pelo maior fechamento face à comunidade de acolhimento resultado de uma maior valorização e intensidade de contactos com a comunidade de origem.

Nos nossos dias são comuns as referências ao alheamento das famílias face à escola. Professores e representantes das escolas, quando questionados sobre o assunto, referem-se ao abandono a que são sujeitos muitos alunos por parte da família, às poucas expectativas que algumas famílias têm face à escola e ao frágil envolvimento nas actividades escolares: “alguns encarregados de educação vêm quando solicitados” (entrevistas realizadas). Para a escola ficam as responsabilidades pela educação e formação dos alunos, nem sempre em sintonia com a família, alheia das suas funções. Contudo, a análise das vivências em família dos alunos inquiridos revela-nos que cerca de 93% acompanham ou são acompanhados pelos familiares em actividades que realizam no bairro onde residem ou fora deste. Dos três lugares que os alunos podiam indicar que frequentavam no bairro com os seus familiares é o jardim/parque infantil que aparece com o maior número de referências (38%), seguido do centro comercial e supermercado/hipermercado (17% cada) e, em terceiro lugar, dos restaurantes (10%). Espaços de acesso à cultura (centros culturais, museus, cinema e locais de culto) são pouco referidos pelos inquiridos, apesar de a Baixa de Lisboa ser um território que apresenta uma grande oferta nestes domínios. Este é um aspecto que se pode associar ao baixo nível sociocultural dos familiares (1,3% dos pais têm o 1º ciclo incompleto, 60,5% têm um grau de escolaridade que não vai além do 3º ciclo e apenas 10,7% têm um curso superior) e à baixa predisposição para o acesso à cultura, mesmo em espaços de acesso gratuito, que caracteriza a generalidade da população portuguesa. A procura de locais relacionados com o consumo e o desporto, e os jardins e parques infantis prevalece nas preferências de pais e filhos deste grupo nas suas deslocações no bairro.

Uma análise desagregada em função da origem dos imigrantes revela-nos a existência de diferentes preferências entre os grupos: entre os africanos a frequência de espaços desportivos surge em primeiro lugar (20% das referências) e, em terceiro a visita a familiares. Para os brasileiros é o convívio com a família que surge em primeiro lugar, enquanto que para os europeus de leste são os restaurantes e, para os asiáticos, o supermercado/hipermercado.

Para os espaços frequentados fora do bairro, os alunos atribuem maior número de referências ao centro comercial (41%), em segundo lugar surge o jardim/parque infantil (21%), seguido dos espaços desportivos (17%). Mais uma vez os espaços de cultura são pouco referidos (2 a 5% das referências).

⁸ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (http://www.dgidec.minedu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx)

A análise do comportamento dos diferentes grupos revela-nos que, com excepção da população asiática que não coloca em primeiro lugar as deslocações ao centro comercial, todos privilegiam este espaço nas suas deslocações fora do bairro de residência. Os brasileiros contrariam um pouco a tendência atrás apresentada na segunda referência ao colocarem as deslocações ao cinema em vantagem relativamente ao resto dos grupos.

Se reflectirmos sobre estes resultados à luz da teoria do capital cultural apresentada por Portes (2000), inspirado nos conteúdos que Bordieu e Coleman conferiram ao conceito, quando afirma que “o apoio familiar ao desenvolvimento da criança é uma fonte de capital cultural” (Portes 2000:143), questionamo-nos, no que diz respeito ao grupo em análise, se o menor envolvimento por parte das famílias nas actividades escolares dos filhos não será sentida na escola, na predisposição para a aprendizagem, na construção de hábitos de trabalho e de estudo e na valorização que fazem da escola na sua formação. A atitude da família pode, nesta fase de desenvolvimento da criança, condicionar o seu processo de escolarização futuro. Por outro lado, o maior afastamento que registamos por parte das famílias relativamente às actividades escolares, não se generaliza ao acompanhamento que estas fazem às suas crianças no dia a dia. São notórias as referências aos momentos de convívio em espaços de lazer e consumo, embora nem todos os grupos de imigrantes façam o mesmo uso destes momentos com as suas crianças. Destacamos os brasileiros pela valorização que fazem dos contactos com familiares em detrimento da deslocação a espaços de consumo, e que provavelmente são reveladores da continuidade de hábitos culturais que mantinham no país de origem e da manutenção desses laços e relações de confiança na família, um importante suporte quando se reside noutro país. Estas tendências de sentido oposto, entre o acompanhamento familiar dos alunos imigrantes na escola / no bairro, tratando-se de alunos do 1º CEB, poderá reflectir a opção de privilegiar a família/bairro como o primeiro espaço de socialização das crianças, não só para garantir a transmissão dos valores, regras e comportamentos que fazem parte do quadro cultural de cada comunidade, mas também, eventualmente, dando sinais de tendência para reproduzir os hábitos culturais mais marcantes da sociedade de acolhimento. O capital cultural, transmitido na família, é um pré-requisito fundamental para a coesão social e participação activa de todos e, nos alunos que responderam ao nosso questionário, as diferentes formas de estar com a família são reveladoras da existência de fortes laços de proximidade entre pais e filhos que certamente facilitarão a transmissão dos seus valores culturais. No entanto, face aos resultados deste breve estudo, os limites detectados no acompanhamento escolar poderão fragilizar o processo de socialização e a construção de relações de confiança que sustentem o saber estar em diferentes espaços e o saber conviver com os outros.

Nas relações sociais, a utilização de uma língua comum é um instrumento fundamental na interacção social e troca de experiências assim como um veículo para a construção de laços sociais e relações de confiança (Arnesen et al. 2009). Dos alunos que nasceram no estrangeiro, 58% chegaram há menos de 5 anos a Portugal e 31% há menos de 3 anos. O recurso à Língua Portuguesa na comunicação inter-pares é comum a quase todos os alunos imigrantes pois apenas três nos referem que utilizam a Língua/dialecto de origem na comunicação com os seus colegas de escola. Provavelmente para comunicar com pares da mesma origem geográfica.

Quando questionados sobre os intervenientes no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, 60,6% destes alunos referem a família como veículo principal para a realização dessa aprendizagem. A escola e/ou os amigos têm, para além da família, um papel importante nesta aprendizagem, referências feitas por cerca de 42% dos alunos dos quais podemos

evidenciar os descendentes de Europeus de Leste e de Asiáticos que chegaram há menos tempo a Portugal (1 a 5 anos). A este facto não é alheio um maior desconhecimento da Língua Portuguesa pela família. É também de referir a ligação que as famílias dos alunos asiáticos e dos europeus de leste mantêm com a cultura de origem observada através da preocupação que revelam na aprendizagem da língua materna pelos seus filhos, 60% dos alunos asiáticos e 62,5% dos descendentes de europeus de leste frequentam escolas onde aprendem a sua Língua de origem.

A análise da Língua falada com a família revela-nos ainda que 4,3% dos alunos imigrantes utilizam a língua/dialecto de origem (crioulo, chinês, romeno) e destes 3,3% também utilizam a Língua Portuguesa. É notório o esforço desenvolvido pelas famílias destes imigrantes no sentido de proporcionar aos seus educandos um contacto com a Língua do país de acolhimento, mobilizando-a no quotidiano familiar. Mesmo que esta aprendizagem se realize apenas no domínio da língua falada, certamente que será um recurso importante, passível de ser mobilizado numa rede de relações com outros actores, contribuindo para ampliar a intensidade das relações e da confiança nos contactos estabelecidos, facilitando assim a inclusão. Em situação de sala de aula e de comunicação inter pares, no meio onde residem e efectuam os seus contactos mais próximos, estas crianças podem beneficiar do capital cultural adquirido na família como um recurso para se relacionarem em redes de contactos exteriores a esta. Todavia, importa questionar se a escola acompanha este esforço das famílias. Se estas contribuem para um maior domínio da Língua na sua dimensão coloquial que facilita o contacto entre os diferentes grupos, a escola tem por função desenvolver competências que garantam o sucesso escolar, ponto final para uma integração social mais abrangente.

Retomando o conceito de capital social definido por Bordieu (2006), o valor do capital social construído por um agente depende da extensão da rede de ligações que este pode mobilizar e do volume de capital (económico, cultural ou simbólico) que cada um dos agentes com quem este se liga possui. Assim, as relações que estas crianças estabelecem na escola, a forma como resolvem os conflitos com os colegas com quem diariamente convivem e as amizades que prolongam para fora do espaço escolar e que mantêm no meio onde residem permitem compreender a mobilização que fazem do capital cultural na esfera social em que se relacionam e identificar a extensão da rede de ligações que efectuam.

2.3. A escola

Anteriormente referimos que este grupo de alunos revela ter laços fortes com a família e que, embora esta não demonstre ter um papel muito interventivo nas actividades escolares, transmite às suas crianças um capital cultural importante para a sua inclusão no espaço escolar. Estas crianças definem a escola positivamente, em primeiro lugar, pelos seus aspectos físicos mais visíveis (a escola é grande, a escola tem recreio, a sala de aula tem mesas e cadeiras, a escola é linda...); em segundo, com metade das referências anteriores, pelas relações com os adultos (gosto muito da professora, as auxiliares ajudam...); em terceiro, e já muito distante em termos de referências das anteriores, pela função educativa (aprender, ler, educar...). Não conseguimos identificar atitudes diferentes para os vários grupos de imigrantes que nos encontramos a analisar. A tendência revelada mostra-nos que existe, de um modo geral, uma imagem positiva da escola e, mesmo quando o edifício não oferece as melhores condições, há uma valorização dos aspectos humanos. A função educativa não é aquela que as crianças mais valorizam na escola: as relações com os adultos assumem um papel mais relevante.

Esta imagem repete-se, na mesma sequência, quando as crianças enumeram os aspectos positivos da escola. Contudo, neste ponto, as relações com os pares surgem frequentemente a par da função educativa ou ocupando a posição desta (na terceira posição da sua lista de três palavras), confirmando as afirmações que fizemos anteriormente sobre a valorização da relação com o outro. São os europeus de leste os que menos valorizam a relação com o adulto, preferindo as relações com os pares. Para os brasileiros, a relação com os pares é mais importante que a função educativa. Já para os europeus e africanos as posições invertem-se e é a função educativa da escola que surge em segundo lugar nas suas referências.

Quando solicitados a pronunciar-se sobre os aspectos negativos da escola, estes alunos centram-se mais uma vez nos aspectos físicos e, de seguida, na alimentação. A falta de espaços de recreio e de campos de jogos são aspectos frequentemente indicados, associados a escolas que funcionam maioritariamente em antigos edifícios que não foram construídos para a função que desempenham. Os comportamentos menos adequados de alguns colegas são a terceira referência dos europeus, brasileiros, asiáticos. As situações de conflito com os adultos são apontadas pelos europeus de leste e africanos.

Os resultados obtidos neste ponto levam-nos a afirmar que este grupo de crianças, apesar de algumas pequenas diferenças, revela gosto pela escola. Para além da valorização dos espaços físicos, o acento tónico é colocado nas relações humanas, quer com os seus pares, quer com os adultos, salientando-se, assim, as potencialidades que a escola pode aproveitar no sentido de facilitar o processo de integração social das crianças imigrantes, *the key for social mobility in society* (Crull, M. Heering, L. 2007:43).

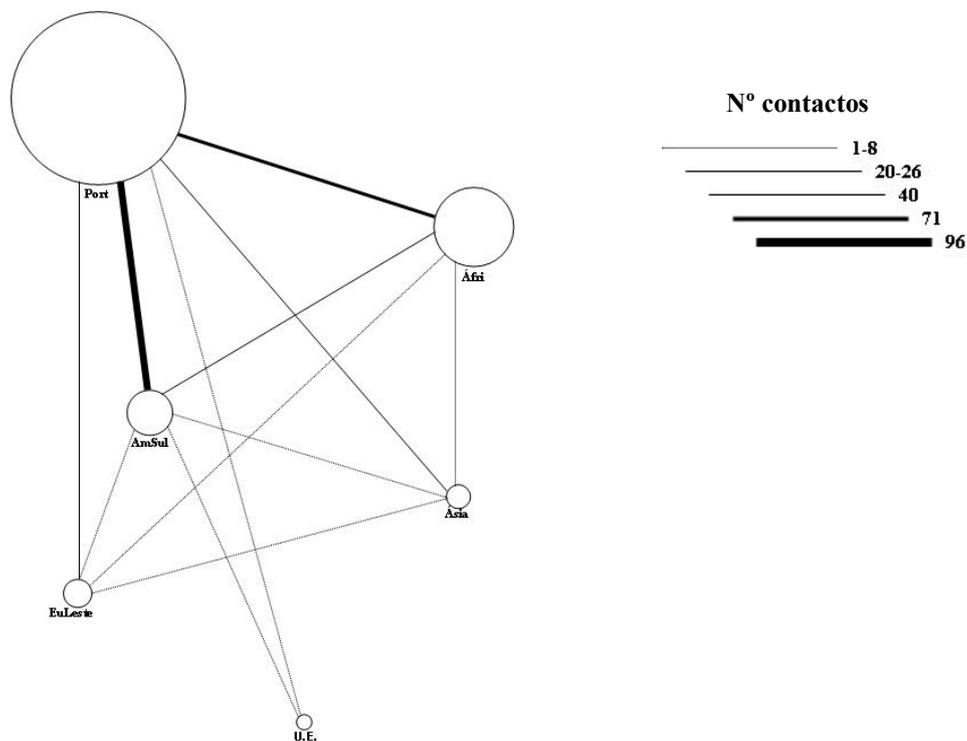
2.4. As relações com os colegas de escola e os laços de amizade.

Nas suas relações com os colegas da turma e em situações de conflito (insultos, discussões, lutas) os alunos recorrem frequentemente a formas apaziguadoras para a sua resolução: 46% das referências recaem sobre o diálogo e o recurso a adultos, outros deixam que o alheamento face à situação e o passar do tempo resolvam a situação (27%). O recurso a comportamentos agressivos surge com 13% das referências e o corte de relações com os colegas com 11%. Estas duas últimas atitudes são as que permitem distinguir os grupos que estamos a analisar: para os africanos é clara a opção pela última; para os asiáticos pela primeira; e para os europeus de leste e brasileiros a opção por uma ou outra tem o mesmo peso, assumindo estas um comportamento semelhante ao das crianças portuguesas. Não obstante podermos considerar relevante a percentagem das crianças que recorrem a comportamentos agressivos, é de sublinhar que maioritariamente as crianças optam por soluções socialmente adequadas face ao que são as exigências da escola. O diálogo e o recurso aos adultos, assumidos como estratégias de resolução de conflitos permitem descortinar a influência do capital cultural acumulado na família no contexto escolar, comprovar o peso dado pelas crianças às relações pessoais e confirmar a sua disponibilidade para se adaptarem às regras sociais que a escola exige. Mas, mais importante, revela um elevado nível de confiança que a criança deposita nos seus pares, nos adultos e na escola enquanto instituição, quando recorre aos seus órgãos pedagógicos.

A análise da rede de ligações construída (Fig.1) a partir dos contactos referidos por todos os alunos, imigrantes e portugueses fora do espaço escolar, permite-nos evidenciar que são os portugueses e os brasileiros aqueles que apresentam ligações com todos os outros grupos, sendo os alunos oriundos de países da U.E. aqueles que manifestam relacionar-se apenas com

brasileiros, para além dos portugueses. Por outro lado, nesta rede de ligações⁹, é possível identificar duas áreas onde a intensidade de contactos revela comportamentos opostos: o triângulo formado pelos portugueses, brasileiros e africanos, evidencia-se pela maior intensidade de contactos estabelecidos entre estes grupos; o triângulo formado pelos brasileiros, europeus de leste e asiáticos apresenta-se com ligações mais ténues. Numa primeira tentativa de explicação para os resultados obtidos, a dimensão dos grupos assim como um maior domínio da Língua poderão ser os factores explicativos para a rede encontrada. Mas, por outro lado, não podemos descurar o facto de se tratar de uma análise que é condicionada pela proximidade dos locais de residência, dado tratar-se de crianças que certamente têm uma mobilidade reduzida e que, nos bairros onde habitam, podem estar mais próximas geograficamente de uns grupos relativamente a outros.

Fig. 1- Rede de Contactos entre os alunos e grupos de amigos de diferentes origens.



Fonte: Questionários aos alunos (construção dos autores).

Retendo alguns aspectos que parecem ser relevantes aprez-nos sublinhar (i) a predisposição do grupo de alunos da sociedade de acolhimento para se relacionar com todos os outros e (ii) a abertura dos grupos de imigrantes ao estabelecimento de relações de amizade, quer com os portugueses, quer com outros grupos de imigrantes. Neste momento parece-nos que procurar explicações sobre a intensidade das relações que cada grupo revela ter com o outro, certamente nos teria que conduzir à análise de outras variáveis, que não são objecto de análise

⁹ Os círculos que formam os nós da rede são proporcionais à dimensão dos grupos em estudo.

neste estudo. Optamos antes por referir que os resultados obtidos vêm corroborar a observação que fizemos em situação de sala de aula e nas brincadeiras das crianças no recreio da escola e reforçar o importante papel desta instituição na promoção de mecanismos de integração social que se podem rever no plano das relações sociais quotidianas que se estabelecem fora desta, no bairro e na sociedade de acolhimento (Hortas, 2008). Poderemos questionar até que ponto a convivência em meio escolar entre estas crianças de origens diversas é transportada para fora da escola e tem efeitos multiplicadores na construção das relações de amizade que são estabelecidas fora desta.

3. Migrações, Diversidade e Formação de Professores

A análise, ainda que limitada, sobre as relações e os níveis de confiança que envolvem os grupos de crianças imigrantes que frequentam estas escolas do centro de Lisboa impõe-nos uma breve reflexão sobre a formação de professores, garantindo a compreensão da diversidade e o desenvolvimento de competências para gerir grupos socioculturais diversos. São grandes os desafios que se colocam: trata-se de ultrapassar a concepção de uma cultura oficial que controla o acesso à cidadania e aceitar como inevitável a diversidade e o respeito pelo pluralismo social (Carneiro, 2001). No entanto, importa ir mais longe ou, dito de outro modo, é desejável identificar de forma mais explícita os domínios de formação inicial que devem ser privilegiados quando pensamos naquilo que poderemos designar por educação multicultural adoptando a definição de Cardoso (2005:11): *Conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de diversas origens étnico-culturais, raciais, sociais e outras, e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais*. Três aspectos fundamentam esta escolha: não limita a educação multicultural às diferenças “éticas/raciais”, mas abrange outros domínios da diversidade social; pressupõe um conceito de cultura onde esta é entendida de forma dinâmica, sofrendo mutações a partir do convívio entre comunidades culturais diversificadas; implica o entendimento de educação multicultural como uma vertente da educação para a cidadania.

O primeiro domínio deve contemplar as seguintes linhas de formação: (i) estudo das migrações internacionais, dando particular ênfase aos movimentos migratórios que têm impacte na sociedade portuguesa, contextualizando-os num mundo global; (ii) compreensão das mudanças sociais que ocorreram na sociedade portuguesa e que determinaram a passagem de um país de emigração para um outro que convive, em simultâneo, com fenómenos de emigração e imigração; (iii) conhecimento de técnicas de análise dos territórios onde as escolas se inserem, a fim de conhecer os contextos socioculturais onde convivem as diferentes comunidades migrantes e estas com as comunidades de acolhimento; (i) análise da diversidade dos alunos ao nível da escola/turma, a fim de reconhecer as condições das comunidades que nelas participam e identificar os factores sociais que contribuem, ou poderão contribuir, para o seu desfavorecimento e exclusão.

No que diz respeito ao segundo domínio, esta parte do princípio que a cidadania é na sua essência uma *praxis* e a educação para a cidadania deve incidir na preparação para essa mesma *praxis*. (Dias, 2006) Assim, tendo em vista a formação de professores neste domínio, importará também elevar os níveis de participação dos alunos no seu próprio processo formativo e no quotidiano da instituição formadora, reconhecendo que a educação para a cidadania (1) diz respeito a todos; (2) passa pelo recurso ao debate na aula a propósito dos

saberes; (3) implica um maior empenhamento de toda a comunidade escolar na vida da escola; (4) pressupõe a partilha na tomada de decisões (Perrenoud, 2002).

Complementar com esta ideia de *praxis* da educação para a cidadania encontramos uma outra que centra este domínio na educação para os valores. Esta vertente, partindo da crítica ao relativismo cultural, aceita a premissa de valores individuais, relacionais, sociais e ambientais que deverão ser partilhados por todos numa sociedade aberta e democrática. Os valores individuais reconhecem cada ser humano como único, capaz de se desenvolver do ponto e vista físico, intelectual, moral e espiritual. Os valores relacionais centram-se no reconhecimento do outro, o que ele é e o que ele pode fazer pela comunidade em que se insere. Os valores sociais centram-se na verdade, justiça, direitos humanos e aceitação de regras. Finalmente, os valores ambientais, naturais e humanos, encontram-se na base da vida humana, contribuindo para a sua preservação (Bailey, 2000).

Conclusão

Tentando dar voz às crianças imigrantes, através dos questionários realizados, pensamos estar em condições de apresentar algumas conclusões, ainda que provisórias. A valorização da família e da escola enquanto espaços privilegiados de socialização das crianças imigrantes decorre do capital cultural que lhes garante manter um quadro de valores e referências culturais de que são herdeiros. Por outro lado, as redes de relações entre os grupos de crianças imigrantes e entre estas e as crianças da sociedade de acolhimento desenvolvem-se e intensificam-se de acordo com as suas origens nacionais/culturais, variando em função das proximidades espaciais onde decorre o seu quotidiano e das afinidades histórico-culturais. Finalmente, existem fortes indicadores que nos apontam no sentido de existirem níveis de confiança elevados das crianças face à escola. A interrogação que se coloca é a de saber se a escola se coloca do mesmo modo ou se, pelo contrário, considera a criança imigrante como uma criança-problema, deixando transparecer uma relação de desconfiança que pode fragilizar o desempenho escolar e o processo de integração social. Esta dúvida justifica a pertinência de uma formação de professores que tenha em conta a educação para a diversidade cultural, numa perspectiva de educação para a cidadania.

Referências Bibliográficas

Arnesen, A.; Birzéa, C.; Dumont, B.; Essomba, M.; Furch, E.; Vallianatos, A.; Ferrer, F. (2009): *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Arnesen, A.; Birzéa, C.; Dumont, B.; Essomba, M.; Furch, E.; Vallianatos, A.; Ferrer, F. (2008): *Politiques et Pratiques de l'Enseignement de la Diversité Socioculturelle. Rapport de l' enquête sur la formation initiale des enseignants à la diversité socioculturelle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

Bailey, R. (2000): *Teaching Values & Citizenship Across the Curriculum*, Londres, Kogan Page.

Bourdieu, R. (2006): "Le capital social". Notes provisoires. In Bevort A e Lallement M (direct.) *Le Capital Social. Performance, équité et réciprocité*, Paris, Éditions La Découverte/M.A.U.S.S., 31-34.

Bourdieu, P. (1980): "Capital Social". Notes Provisoires. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 31 (31), 2-3.

Cardoso, C. (2005): Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas, Lisboa, Texto Editores.

Carneiro, R. (2001): Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21, Lisboa, Fundação Manuel Leão.

Coleman, J. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology, 94, 95-120.

Crull, M., Heering, L. (2007): "The Integration of the European second-generation (TIES)". Onderzoeksverslag TIES survey in Amsterdam en Rotterdam. Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES). Amsterdam, University of Amsterdam. 155 p., www.tiesproject.eu/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,248/Itemid,142 (consultado em 7/07/09)

Dias, A. (2006): "Europe – School – Citizenship. 13 Doors to a European Citizenship Education". In A Vision of European Teaching and Learning. Perspectives on the New Role of the Teacher, Karlstadt, Magnus Persson (Ed.), 101-110.

Eurydice. Directorate-General for Education and Culture. (2004): Integrating Immigrant Children into Schools in Europe – Portugal, Country Reports. European Commission, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (consultado em 5/03/09)

Field, J. (2003); Capital Social, Londres, New York, Routledge.

Hortas, M. J. (2008): "Territories of integration: the children of immigrants in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon". Intercultural Education, London, Routledge, 19:5, 421-433.

Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais, http://www.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf (consultado em 5/09/09)

Perrenoud, P. (2002): A Escola e a Aprendizagem da Democracia, Porto, Asa.

Putman, R. (1993): Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy, Princeton University Press, New York.

Portes, A. (2000): Capital Social: Origens e Aplicações na Sociologia Contemporânea. Sociologia, Problemas e Práticas, 33, 133-158.