

## AS CORES DA ESCOLA: CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA NOS DISCURSOS SOBRE A MULTICULTURALIDADE NA ESCOLA PORTUGUESA

*José Manuel Resende\**  
*Maria Manuel Vieira\*\**

---

### 1. Da emigração à imigração: a visibilidade social da questão inter-multicultural

#### 1.1. Dos estudos sobre a emigração à imigração

A questão da multiculturalidade só nesta década adquiriu visibilidade nas Ciências Sociais em Portugal. Não por insuficiência da produção científica nacional relativamente à dos países centrais, onde esta questão possui já ampla tradição de estudo, mas porque só recentemente tal problema verdadeiramente emergiu na sociedade portuguesa. É, pois, enquadrada num contexto mais amplo de proximidade entre questões sociais e objectos científicos que tal questão deve ser inserida.

De facto, a questão da multiculturalidade não pode ser dissociada do sentido que têm vindo a imprimir à estrutura social portuguesa os movimentos populacionais mais vastos que aí têm tido lugar nas últimas décadas. Com efeito, é a partir dos finais dos anos 80 que o fenómeno da imigração começa a ganhar expressão entre nós, representando uma viragem inédita nas tendências migratórias tradicionais no espaço nacional e, conseqüentemente, no tipo de questões que vem colocar à sociedade portuguesa.

Durante toda a década de 60, é a emigração que constitui o centro de interesse dos estudos que então se realizam nesta área das Ciências Sociais. Portugal, como país economicamente periférico, insere-se na corrente de exportação de mão-se-obra que então assola os países do sul da Europa no sentido dos florescentes mercados de trabalho do Norte. Quer pela via legal quer, sobretudo, de forma clandestina, esta corrente emigratória vai esvaziando aceleradamente todo o interior do país, conduzindo à desertificação de inúmeras zonas rurais e à transformação sensível da estrutura económica, social e demográfica do país.

Interpeladas pela extensão de tal fenómeno, as Ciências Sociais produzem então algumas reflexões bastante marcadas pelo ponto de vista económico dominante nessa década. Os movimentos populacionais - quer o êxodo rural interno, quer o envelhecimento regional da população a ele associado, quer sobretudo a emigração para o exterior - são questionados sob o ponto de vista do desenvolvimento económico, chegando a ser contabilizados e comparados com movimentos congêneres internacionais.

A partir da década de 70, já ultrapassada a perplexidade causada pelo carácter massivo do movimento, começa a afirmar-se a preocupação em conhecer de forma mais aprofundada o fenómeno emigratório, não só nas suas vertentes históricas, demográficas, económicas e culturais, mas também na identificação dos mecanismos de igualdade/desigualdade social associados à experiência emigratória dos portugueses nos países de acolhimento. Estes pontos de vista irão ser, aliás, alargados após a instauração democrática de 1974, com a afirmação de outras áreas científicas, como a Sociologia, no campo das Ciências Sociais.

---

\* Sociólogo, Assistente no Departamento de Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e Investigador no CEOS - Instituto de Investigações Sociológicas (FCSH)

\*\* Socióloga, Professora Auxiliar no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e Investigadora no CIE - Centro de Investigação em Educação (FCUL)

A independência das antigas colónias portuguesas em África, em 1975, por um lado, e as políticas de apoio ao retorno dos imigrantes, desenvolvidas pelos países europeus mais desenvolvidos na sequência da crise económica associada à crise petrolífera, por outro, irão originar uma drástica viragem nos movimentos populacionais ocorridos em Portugal na segunda metade da década de setenta condicionando, por sua vez, uma sensível mudança na pertinência dos objectos a estudar. Agora, é a problemática do retorno (de colonos ou de emigrantes) que passa a requerer a atenção dos investigadores. Neste caso, a integração - de uns e de outros - na sociedade portuguesa constitui tema incontornável, reflectindo os novos problemas que o refluxo desta população vem suscitar no país.

No entanto, o desenvolvimento económico e as prerrogativas da pertença a um espaço económico, social e politicamente privilegiado, propiciado com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, vem transfigurar a vocação secularmente repulsora do país conferindo-lhe, agora, capacidade atractiva de mão de obra, em simultâneo com a manutenção, ainda que mais contida e sobretudo mais temporária, da saída de portugueses. Embora Portugal continue hoje a apresentar uma percentagem reduzida de população estrangeira relativamente à dos seus congéneres da União Europeia, não há dúvida de que o país tem vindo a assistir a uma crescente procura como destino de acolhimento por parte de inúmeros cidadãos oriundos das antigas colónias africanas e do Brasil.

Na verdade, se em 1960 os estrangeiros constituíam apenas cerca de 0,33% do total da população residente do país, dos quais a grande maioria (67%) eram oriundos de países europeus, em 1981 esse valor ascendia já a 1,24%, com quase metade (cerca de 44%) dos estrangeiros a provir de África (Esteves et. al., 1991:21). Ao longo da década de 80 e de 90 os valores não deixam de crescer, passando os estrangeiros a constituir cerca de 1,7% do total da população residente em 1991, tendo o número dos africanos duplicado em relação aos europeus (Machado, 1999:54). De forma constante, de 1986 a 1996, caboverdianos e brasileiros têm constituído as duas comunidades estrangeiras mais numerosas em Portugal. Aliadas às restantes ex-colónias, correspondem, em cada uma daquelas datas, respectivamente a 51% e a 57% do total dos imigrantes em Portugal (Machado, 1997:32,33).

Contudo, estas comunidades estrangeiras não se repartem uniformemente pelo território nacional. Pelo contrário, apresentam-se fortemente concentrados na região em torno da capital (distritos de Lisboa e de Setúbal), e, mais residualmente, nos distritos mais desenvolvidos do litoral sul e norte (Faro, Porto e Aveiro), o que propicia a sua visibilidade acrescida como grupo.

## **1.2. O espaço como forma de representação de grupos sociais: a construção do “centro” e “periferia” no caso dos agrupamentos politicamente problemáticos**

De facto, outra dimensão para se analisar a visibilidade pública da inter-multi-culturalidade é a distribuição espacial das sub-populações incluídas neste grupo. O seu questionamento é fundamental porque a distribuição espacial dos grupos sociais não é feita por acaso, nem ocorre por uma determinação voluntária de cariz mais ou menos arbitrária. Em certo sentido, podemos com segurança afirmar que o local de residência acaba por ser um indicador importante para aferir as distinções entre grupos com recursos assimétricos, ou por outras palavras lhes conferir a sua identidade social.

A identificação destes espaços e a sua distribuição geográfica no âmbito das configurações urbanas do país contribuem decisivamente para objectivar esta categoria porque, entre outros factores, delimitam a expressão da sua agregação administrativa com incidências virtuais no trabalho de representação efectuado do ponto de vista cognitivo e político. A sua concentração em determinados bairros circunscritos num perímetro urbano habitualmente afastado das áreas comerciais,

dos serviços e das residências de grupos social e culturalmente distintos exercita a adequação do trabalho de representação sobre esta categoria, nomeadamente quando somos confrontados com assuntos directamente relacionados com estes grupos.

Os assuntos conotados com disputas, conflitos ou mesmos condutas violentas ocorridas naqueles bairros, habitualmente mobilizados quando se debate publicamente a insegurança, a conflitualidade violenta e as condutas ilícitas, produzem formas generalizadas de julgamento sobre as acções ali apontadas, com efeitos directos nos processos de construção social dessas categorias, quer em termos da constituição de estigmas, quer em termos da reificação das diferenças assinaladas, mobilizando-se apreciações de cariz naturalista, quer ainda em termos da conservação de posturas acentuadamente marcadas por avaliações de pendor exclusivo, quase sempre originadas em matrizes ideológicas, sobretudo aquelas que se enraízam em determinadas concepções culturalistas. Por outras palavras, as zonas residenciais apresentam-se para os sociólogos como espaços de representação social dos seus ocupantes.

No caso português esta questão assume ainda proporções mais destacadas. De facto, a distribuição espacial dos grupos de imigrantes não é de todo homogénea. A imigração oriunda dos países da Comunidade Europeia ou do Brasil, por exemplo, não habita nas mesmas zonas que são ocupadas pelos imigrantes dos países africanos também com ligações históricas estreitas com Portugal.

Esta segunda sub-população é habitualmente identificada como um grupo social e culturalmente excluído. Num estudo recente sobre os tipos e factores de pobreza, os seus autores afirmam que 15% do total de indivíduos caracterizados como pobres era de origem estrangeira (Almeida et al, 1992:34). A inclusão de alguns grupos da população de imigrantes vindos de África no universo de estrangeiros pobres permite-nos perceber que a natureza minoritária, em termos quantitativos, é agravada pelo facto de não apresentarem recursos acima do limiar da pobreza.

A identificação das suas residências é justamente um indicador para os caracterizar socialmente. Foi possível apurar que a sua distribuição se concentra sobretudo na zona periférica da capital: "(...) os locais de residência desta comunidade quase se limitam aos distritos de Lisboa e Setúbal (92%). Para além destes dois distritos, regista-se ainda alguma concentração no distrito de Faro (3.2%) e Porto (0.9%)" (ibidem:36). Numa análise ainda mais fina verifica-se ainda que aquela concentração não é simétrica em todo este espaço geográfico. É justamente nos concelhos e freguesias periféricas desta área que se vão fixar as residências destes grupos.

A par da dimensão administrativa - a sua fixação nas áreas mais periféricas da grande metrópole lisboeta - o reconhecimento dos imigrantes na sua situação de privação relativa, quer em termos da natureza das suas condições de habitabilidade, quer em termos de outras questões ligadas às relações de sociabilidade com outros grupos, reforçam a ideia de se estar perante um espaço segregado. No contacto com imigrantes cabo verdianos, Ana de Saint-Maurice (1997) regista esse mesmo reconhecimento: "lá tinha uma casa melhor que esta. A gente vivia à vontade (...) eu pensava que era uma cidade. Eu cheguei aqui e encontrei uma barraquinha, com tanto lixo que não tinha sítio para pôr os pés..." (p.91).

A articulação entre estas duas dimensões - a subjectividade dos autores e a objectivação dos números - conduz-nos às reflexões realizadas por Fernando Luís Machado acerca das questões que a localização espacial dos imigrantes coloca à análise sociológica. De facto, "embora a designação "país de imigração" esteja amplamente consagrada na sociologia das migrações, a verdade é que, quando se analisa a distribuição espacial dos imigrantes numa dada sociedade de acolhimento, se dá conta normalmente de assimetrias entre áreas urbanas e

rurais, entre grandes e pequenas cidades, entre a região da capital e o resto do território ou ainda entre o litoral e o interior" (Machado, 1999:51).

Seja como fôr, o elevado número de residentes africanos numa zona mais circunscrita tornou possível, nos quadros de interacção quotidianos, uma avaliação das diferenças nos modos e estilos de vida de uns em relação aos outros. Este vai-e-vem avaliador das atitudes e das condutas acaba também por ser transposto para o espaço escolar.

### **1.3. A questão social "imigrantes": contributos e questionamentos das acções realizadas pelos respectivos sistemas de representação**

Um eixo importante deste ensaio é procurar os fundamentos que poderão estar ligados ao crescente interesse que se tem manifestado no interior das Ciências de Educação em Portugal para os estudos sobre a questão da inter-multiculturalidade. Sumariamente é possível indicar duas razões.

Por um lado, é possível sublinhar razões de natureza moral: o reconhecimento da extensão e intensificação de práticas discriminatórias, nomeadamente as de raiz étnico e racial. Deste ponto de vista, não é legítimo identificar como "brando" o racismo existente entre nós porque "nas ruas, a violência racial ganha forma através de grupos de jovens imitadores de movimentos europeus, como os skinheads" (Cortezão e Pacheco, 1991:39). Ainda no âmbito desta razão, seria necessário reconhecer todas as vítimas - e não apenas algumas - de discriminação racial, como "(...) os ciganos, portugueses de longa data, e de longa data recusados como cidadãos de direito pleno, muito embora a nossa Constituição garanta a igualdade aos seus cidadãos de todas as raças e credos" (ibidem:39).

Por outro lado, surge uma razão mais associada às questões de política educativa. Se o racismo como realidade escolar é considerado pontual "e os problemas são reduzidos a questões de insucesso escolar devido ao deficiente conhecimento da língua e a falta de integração cultural" tal não invalida que tais "problemas" possam vir a reflectir-se em algumas "formas agressivas de segregação" (ibidem:39). As atitudes de interesse, misturadas com a pena que os docentes possam sentir para com estas crianças, não são suficientes para debelar tais problemas. O seu combate exige que se averigue de que "modo a actual Escola Portuguesa se relaciona com grupos" culturais minoritários "que, de forma mais ou menos evidente, se afastam da norma cultural escolarmente identificada como aceitável" (ibidem:40).

No entanto, outro conjunto de razões contribuem para erigir os "imigrantes" em questão social.

Os programas de combate à pobreza ajudaram, sem dúvida, a dar visibilidade pública a esta causa. Segundo Luís Capucha, "o Terceiro Programa Europeu de Luta contra a Pobreza definia como um dos seus objectivos centrais dar visibilidade pública aos problemas da pobreza e da exclusão social e sensibilizar os responsáveis políticos, a comunicação social e a população em geral" (Capucha, 1998:209) para enfrentar esta questão, tão delicada quanto problemática (ibidem:234-240). Ora, os estudos sobre esta temática em Portugal identificaram, entre muitas categorias, uma "extremamente vulnerável à pobreza" - o grupo habitualmente designado como "grupos étnicos e culturais minoritários". Para além dos ciganos, uma boa parte dos quais vive em condições de extrema precariedade a que não é estranho um certo ostracismo favorecido pelo seu autofechamento, são particularmente vulneráveis os imigrantes africanos (ibidem:219).

As operações de legalização deste grupo, até aí em situação de clandestinidade, puseram fim a uma questão muito debatida na imprensa e nas televisões durante o período da sua execução. A delicadeza do processo, por causa das relações nem sempre facilitadas entre os serviços da administração pública, as suas respectivas lógicas e temporalidades, e os respectivos grupos

"alvo", fez com que o seu próprio desenvolvimento não deixasse de ser um dos objectos de luta política até ao seu desfecho inconclusivo. Devido ao facto de muitas organizações cívicas terem feito notar que nem todos os "clandestinos" se puderam legalizar naquela altura, o governo autorizou a realização de uma segunda oportunidade para o efeito.

Outros acontecimentos ligados a estes grupos foram também notícia e, em alguns casos, transformaram-se na altura em que ocorreram numa causa ainda mais ampliada pelo facto de ter mobilizado na sua defesa organizações não governamentais (S.O.S. Racismo) e outras associações e grupos de actores. O certo é que contribuíram fortemente para remeter para a agenda política e cívica a questão do racismo e da entrada dos imigrantes nascidos nas antigas colónias portuguesas.

No entanto, a imprensa não divulga exclusivamente notícias desta natureza. Outras reportagens revelam olhares diferentes sobre a "realidade" de jovens adolescentes inseridos nestes agrupamentos, sugerindo comportamentos e estilos de vida padronizados cujo traço de união é o "desvio" e a transgressão das normas sociais.

É neste conjunto de retratos simultaneamente tirados por diversas fontes, e divulgados por vários canais formais e informais, que se traça uma realidade em que as fronteiras entre os "bons" e os maus" são definidas de acordo com os pontos de vista de quem desenha esta realidade aparentemente simples e, sobretudo, directamente apreensível para quem intenta fazê-lo com o objectivo de indicar o seu julgamento definitivo. De facto, um país habituado a ser apontado com uma nação da diáspora, porque foi historicamente confrontado com os fluxos contínuos de emigrantes para vários pontos do planeta, de repente vê-se condenado a ser também considerado como um país de acolhimento de populações oriundas de diferentes países, com propósitos e expectativas distintas.

Num outro registo é preciso não esquecer a experiência colonial vivida por contingentes sucessivos de portugueses. A mistura destas experiências, umas numa relação de superioridade económica, política e cultural com os "indígenas" - com incidências segregadoras em termos sociais e raciais - outras, numa relação de inferioridade relativa em todos esses domínios face a outros grupos de migrantes já fixados há mais tempo - com incidências segregadoras em termos de privação relativa - transformam a questão do acolhimento migratório e das redes de sociabilidade entre o "nós" e os "outros" num problema tão politicamente relevante como outrora.

## **2. O lugar da inter-multiculturalidade nas Ciências da Educação e na Sociologia da Educação**

### **2.1. Da igualdade à diferença: a interculturalidade no espaço escolar**

A questão da multiculturalidade no espaço escolar não surge, como acto inaugural, de um qualquer deserto analítico, mas decorre dos questionamentos e das preocupações que, ao nível das Ciências Sociais, se têm vindo a colocar relativamente ao sistema escolar. É, pois, inscrito nas prioridades problemáticas que têm atravessado as reflexões sobre a Escola que aquela questão deve ser inscrita e compreendida.

Na década de 60, a relação da generalidade da população portuguesa com a Escola é ainda extremamente incipiente. Fruto de inúmeros factores, entre os quais se contam a manutenção de uma estrutura económica e social ainda fortemente ancorada numa agricultura tradicional pouco exigente em competências escolares, e uma explícita contenção do acesso massificado da população à Escola, manifestada em políticas educativas restritivas, tal relação expressa-se na persistência de elevadas taxas de analfabetismo entre os adultos,

nos baixos níveis de qualificação da generalidade dos portugueses, na grande percentagem de abandonos precoces e de insucesso escolar nos níveis elementares de escolaridade. Pelo contrário, os níveis superiores de ensino são reservados a uma população escolar recrutada maioritariamente entre as várias fracções de uma classe média em lento crescimento e nas classes superiores, perpetuando uma estrutura escolar elitista que, paradoxalmente, irá servir de palco para um movimento de intensa contestação ao próprio regime político ditatorial em vigor .

A Universidade, justamente dado o seu carácter paradigmático de selectividade social e escolar, num contexto de marcada restrição no acesso generalizado da população aos níveis intermédios e superiores do sistema de ensino, irá então constituir o foco privilegiado das análises produzidas pelas Ciências Sociais sobre Educação. Tendo sempre como eixo estruturador da análise, mesmo que de forma implícita, a questão da democratização do ensino - que, à época, era sinónimo de uma igualdade de oportunidades de acesso das várias classes sociais ao ensino - as reflexões então produzidas sobre a Universidade passaram extensivamente em revista dimensões tão diversas como o seu modo de funcionamento , a composição social dos seus estudantes, o estado do ensino das várias ciências no ensino superior, a imprensa estudantil, os problemas dos docentes, os métodos pedagógicos e até a arquitectura universitária, não esquecendo, evidentemente, a análise da própria "crise académica" cujo interesse, para além das homologias com os movimentos estudantis que então assolavam o mundo ocidental, residia no facto de muitos destes investigadores serem simultaneamente, pela sua inserção académica, actores implicados. Todos estes estudos traduziam assim a tentativa de desmontar os mecanismos de desigualdade então patentes neste nível de ensino, revelando assim, de forma particularmente exemplar, as insuficiências e bloqueamentos ostentados pelo sistema educativo português.

Em associação com esta questão da democraticidade do ensino estava, aliás, um outro tema bastante popular na época. Consolidadas nas premissas da teoria do capital humano, algumas das análises levadas a cabo neste período tentam ainda comprovar, pela via da Economia, as vantagens inequívocas de uma forte aposta política na democratização escolar para o desenvolvimento económico e social do país.

Ao longo desta década são publicados alguns artigos que demonstram as vantagens da modernização do sistema escolar português e da concomitante elevação da qualificação escolar da mão-de-obra para o progresso nacional, objectivo que não se compadece com os elementares níveis de escolaridade obrigatória à época consagrados e com o carácter tradicionalista do ensino superior existente. Para tanto, e na ausência de diagnósticos ideologicamente neutros do sistema de ensino promovidos pelas instâncias estatais nacionais, são mobilizados os resultados de avaliações externas realizadas por organismos internacionais tidos como isentos, como a O.C.D.E., como meio de prova do atraso revelado pelo Estado em oferecer uma escolarização elevada, moderna e de qualidade à generalidade da sua população, escolarização essa mais consonante com as supostas necessidades da Economia e com os desafios da modernização.

A década de 70 e, particularmente, a instauração da democracia em Portugal em 1974, vem abrir as possibilidades de um questionamento mais activo e diversificado da Educação. Tratada de uma forma implícita e mitigada durante o regime ditatorial, a questão da democratização escolar assume-se então como questão central em torno da qual gravitam todos os debates no campo educativo.

A questão das desigualdades sociais perante a Escola, entendida ainda na acepção originalmente trabalhada pelos cientistas sociais na década anterior, ou seja, as desigualdades no acesso das diferentes classes sociais aos vários níveis do sistema educativo é agora objecto de inequívoca confirmação, enriquecida de forma suplementar pelos contributos teóricos e os instrumentos de pesquisa

empírica proporcionados pela ciência sociológica, doravante institucionalizada entre nós. Num contexto marcado por rápidas mudanças estruturais tendentes à construção de uma sociedade mais igualitária, mudanças essas indutoras de um acréscimo sensível das aspirações sociais, a identificação de mecanismos de desigualdade na sociedade portuguesa adquire estatuto de prioridade na agenda científica.

À articulação do ensino com o progresso económico do país e à legitimidade cívica reconhecida a uma ampla democratização escolar - os dois pilares básicos em que tinham assentado os questionamentos científicos sobre a Escola na década anterior - sucede-se agora o trabalho de desmontagem exaustiva, em todos os níveis do sistema que não exclusivamente o ensino superior, dos mecanismos e factores responsáveis pela produção das desigualdades das diferentes classes sociais face à cultura escolar, com vista à sua denúncia e (desejável) erradicação da sociedade mais justa e igualitária que então se pretende construir.

Nesse âmbito, todo o sistema de ensino é escalpelizado. Desde a análise das dicotomias socialmente selectivas entre ensino liceal e ensino técnico até à identificação e contabilização do insucesso escolar das crianças das classes populares, passando, afinal, pelo questionamento do próprio lugar da Escola numa sociedade de classes e de economia capitalista, a Educação passa agora a revelar muito mais potencialidades, aos olhos dos cientistas sociais da época, do que a mera equidade social ou a condição necessária para o desenvolvimento económico. Para alguns destes autores, a Escola constitui o espaço privilegiado para a emancipação dos oprimidos .

Até ao início da década de 90 esta perspectiva de análise perpetua-se. De uma forma directa ou indirecta, a relação entre as diferentes classes e fracções de classe e a Escola mantém-se como uma das prioridades analíticas ao nível da Sociologia da Educação, embora agora integrada num contexto diferente gerado pelas novas políticas educativas consagradas pelo regime democrático em vigor.

Com efeito, a insistente denúncia do carácter desigualitário do sistema herdado do regime anterior produzida pelas Ciências da Educação, nomeadamente a drástica selecção por este operada ao orientar precocemente os alunos para uma de duas trajectórias escolares relativamente estanques - uma via técnica e uma via liceal - tinha instado o poder político saído da revolução a promover a unificação do sistema escolar, relegando para um nível mais avançado dos estudos semelhante orientação vocacional. Com esta medida, acreditava-se poder dotar o sistema das condições necessárias para a promoção da plena igualdade de oportunidades. Na década de 80 o poder político leva ainda mais longe este princípio, aumentando a escolaridade obrigatória de seis para nove anos de ensino unificado. Formalmente, estava finalmente assegurado o acesso de todos a um denominador cultural comum, eliminando-se assim quaisquer obstáculos institucionais à promoção escolar igualitária da população. Ou seja, estava em marcha o processo de massificação do ensino em Portugal.

É, pois, num contexto de acesso formal de todos ao mesmo ensino que se passa a colocar o questionamento da relação que as diferentes classes sociais estabelecem com a Escola. Neste caso, torna-se bastante claro que a concessão de uma igualdade de oportunidades de acesso ao sistema constitui condição necessária, mas de modo algum suficiente, para o sucesso na obtenção do privilégio cultural que a Escola pretende fornecer doravante a todos os cidadãos. Assim, é agora no interior da escola, onde formalmente todas as classes sociais se encontram, que se vai procurar entender os processos sociais responsáveis pela manutenção das desigualdades de sucesso escolar, ou seja, compreender a produção dos "excluídos do interior" (Bourdieu e Champagne, 1993) do sistema. Os saberes seleccionados e os códigos discursivos envolvidos na sua transmissão, bem como a articulação entre os contextos de socialização familiar e as práticas pedagógicas na sala de aula e até a constituição de grupos

estudantis e de subculturas juvenis no espaço escolar revelam-se dimensões analíticas exploradas com particular acuidade nas últimas duas décadas.

Nessas incursões, é de uma realidade escolar exclusivamente autóctone e nacional que se trata, pelo menos até ao início dos anos noventa. A única excepção a este respeito é dada por um estudo extensivo (Rocha-Trindade et al., 1988) realizado, ainda na década de 80, sobre uma população estudantil bastante específica, constituída por "luso-descendentes", ou seja, por filhos de emigrantes.

A este propósito se poderá interrogar, por um lado, as causas de tão escassa produção científica, no domínio das Ciências da Educação, relativamente a este tema, face ao interesse que os estudos sobre a emigração portuguesa há muito despertam entre nós, e face à expressão que recentemente têm vindo a adquirir os estudos sobre outras populações escolares específicas, como as chamadas minorias étnicas, por outro. Tanto mais que, ainda recentemente, os alunos descendentes de ex-emigrantes representavam a categoria de longe mais numerosa (35,7%) de entre o conjunto de alunos possuidores de especificidades "étnico-culturais" frequentando as escolas portuguesas nos três ciclos do ensino básico, superior ao peso do conjunto dos alunos oriundos dos chamados "países africanos de expressão oficial portuguesa" (32,8%) ou mesmo dos alunos de origem cigana (6%) (dados referentes ao ano lectivo de 1993-1994 referidos por Naysmith e Souta, 1996:6).

Será que a relativa diluição geográfica da segunda geração de emigrantes pelo conjunto do espaço nacional gera invisibilidade em termos da sua inserção escolar e, concomitantemente, das suas eventuais especificidades culturais? Tal invisibilidade contrastaria com a dupla concentração - no espaço nacional e, dentro deste, em regiões centrais do espaço nacional, como seja a região em torno da capital - das chamadas minorias étnicas onde a sua visibilidade em determinadas escolas atrairia a atenção dos cientistas sociais, também eles, por sua vez, aí localmente concentrados? Ou será que a situação de relativa vantagem, não apenas económica, mas eventualmente também cultural (nomeadamente no domínio de línguas estrangeiras inseridas no currículo formal da escola portuguesa, como o francês, o inglês ou o alemão), aliada à experiência de uma socialização escolar e normativa, no país de origem, próxima das regras e valores consagrados no sistema educativo nacional, confere um carácter não "problemático" à integração destes estudantes na escola pública, ao contrário do que parece suceder com as minorias étnicas?

De facto, a questão da inter-multiculturalidade no espaço escolar faz a sua aparição em força no campo das Ciências da Educação durante esta década. Para o seu surgimento terá contribuído não apenas o aumento numérico da população escolar multiétnica, aliás fortemente concentrada espacialmente, como vimos, com curiosos reflexos na própria "especialização" geográfica do tratamento científico de cada "minorias" (no Porto, os ciganos, em Lisboa e Setúbal, virtualmente todas as minorias), mas sobretudo o carácter "problemático" de que se reveste a sua inserção escolar. Aliás, semelhante questão corresponde a uma sensível translação da dimensão de análise até aí adoptada, ou seja, a um abrandamento da perspectiva classista tradicionalmente mobilizada nos debates sobre as funções e finalidades da Escola e sua substituição por uma progressiva supremacia da perspectiva culturalista. À reivindicação de uma igualdade de oportunidades de acesso a um mesmo ensino para todos, única condição tida como verdadeiramente fulcral para combater as desigualdades escolares observadas entre as várias *classes sociais*, passa-se agora à reivindicação da igualdade de oportunidades de sucesso escolar no respeito inquestionável pelas diferentes *identidades culturais* que coabitam a escola, correspondendo tal translação a uma autêntica "nova batalha" desencadeada pela Escola, "em que ela própria se define como um espaço de encontro de culturas, reivindicando a defesa da diversidade cultural, mais do que uma igualdade homogeneizante e "monocultural" " (Valentim, 1997: 85).

Na verdade, a massificação escolar agora em curso, se veio consagrar princípios de equidade social tidos como imprescindíveis à construção de uma escola cívica, colocada ao serviço de todos os cidadãos, não deixou de levantar novas questões que se prendem, agora, com a própria qualidade do serviço público prestado. Contudo, este conceito não está isento de múltiplas conotações semânticas, como o provam os vários estudos e reflexões produzidos nesta década, revelando "uma certa tensão entre um pólo democrático/igualitário (sobretudo se equacionado em termos de igualdade de resultados) e um outro pólo mais meritocrático ou elitista, centrado na qualidade e na promoção do mérito" (Valentim, 1997:78).

Por um lado, a qualidade é defendida por todos aqueles que vêm, na massificação, uma clara cedência ao facilitismo e uma inevitável descida do nível de exigência outrora apanágio da escola pública (ainda que socialmente restritiva), propugnando assim o regresso a uma escola que, mais do que socializar e normalizar atitudes e comportamentos, deve preocupar-se em cumprir a sua missão original, ou seja, a transmissão da cultura e de saberes científicos consistentes. Nas palavras de Maria Filomena Mónica (1997), "ao contrário do que se pensa, a falta de autoridade, a cumplicidade com o erro, a tentativa de se "amar" os alunos, em nada os beneficia. Baixando as expectativas, a escola está a contribuir para que os resultados dos pobres sejam piores do que poderiam ser. Há quem diga que estes alunos carecem de afecto. Sucede que a escola não é o local indicado para lho dar. O que a esta compete, em 1º lugar, é ensinar-lhes o que a aldeia, o bairro e a família jamais lhes poderão fornecer" (p.11).

Por outro lado, a qualidade da transmissão e aquisição dos saberes escolares em contexto de generalização do ensino - ou seja, em última instância a própria eficácia da democratização escolar na promoção da cidadania - é objecto de apuramento extensivo no primeiro estudo sobre literacia realizado entre nós (Benavente et al., 1996), para se concluir, ao contrário da perspectiva atrás enunciada, por uma ainda insuficiente consolidação do processo de democratização escolar entre nós: "os resultados da pesquisa evidenciam dois aspectos principais: a) que o perfil geral de literacia do país é bastante fraco; b) que as competências de literacia se distribuem desigualmente pela população portuguesa adulta" (p.398).

Finalmente, é ainda em nome da qualidade do serviço público prestado pelo sistema de ensino que se equaciona a eficácia da escola massificada no tratamento das "diferenças" que hoje ela acolhe. Em muitos destes estudos, a qualidade desse serviço passa indiscutivelmente pelo abandono do "monolitismo" cultural tradicionalmente apanágio da escola, tido como ineficaz, e sua substituição por uma escola aberta à valorização das culturas em presença, de que o professor é agente privilegiado. Só assim a escola poderá ser bem sucedida na missão democrática que lhe é atribuída. Ou seja, nesta perspectiva, a emancipação dos (cultural e etnicamente) desfavorecidos.

Neste sentido, a questão das desigualdades escolares e o seu inverso continua a ser um eixo angular na discussão sobre a justiça da escola. Tudo indica que o problema do insucesso escolar mantém-se como uma manifestação concreta das injustiças praticadas pela Escola.

Na última década, o diagnóstico político e técnico sobre as diferentes configurações morfológicas hoje presentes na escola portuguesa impeliram os seus responsáveis a tomar decisões com o propósito de atenuar tal sentimento de injustiça. O reconhecimento das mutações demográficas na escolarização básica e obrigatória, de 9 anos, "traduziu-se na criação em Março de 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, na dependência directa do Ministro da Educação, com o objectivo de "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 diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas"" (Souta, 1991:48).

A consagração pública da questão da multiculturalidade nas escolas portuguesas, inserida no Despacho Normativo nº 63/91 da responsabilidade do Ministério de Educação, contribuiu não só para dar mais visibilidade pública a este problema, como também para o incremento de programas de pesquisa sobre este assunto. Aliás, o interesse crescente sobre esta matéria decorre de impulsos vindos do exterior, nomeadamente do Conselho da Europa e da OCDE, que trabalham o tema desde os anos 80 (Naysmith e Souta, 1996:5).

Foi neste ambiente interno e externo que nasceu em 1993 um projecto de Educação Intercultural (PREDI) no âmbito das acções desenvolvidas pelo Ministério de Educação e que decorreu durante dois anos (1993 a 1995). Sob o lema geral da integração "multiétnica, multirracial e multicultural" (Diálogo Entreculturas, 1993:1), o Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário enunciou resumidamente as razões que levaram o Ministério a apoiar semelhante projecto. Entre múltiplas razões, invocam-se os "conflitos raciais e culturais recentemente ocorridos em escolas suburbanas de Lisboa e noutros locais do país" que evidenciaram "mais uma vez, a pertinência e a oportunidade do lançamento, por parte do Ministério de Educação, do Secretariado "Entreculturas" (ibidem:1).

Paralelamente a este projecto de intervenção estatal no sentido do "respeito pelas diferenças, para a promoção e apoio aos mais carenciados" (ibidem:1), outros projectos de pesquisa apareceram agora ligados a centros de investigação do ensino superior e a instituições públicas.

Em resumo, parece, pois, possível afirmar que a génese dos estudos sobre o inter-multiculturalismo nas escolas está intimamente relacionada com duas dimensões fundamentais.

Por um lado, com as **dinâmicas das migrações populacionais** internas, e, sobretudo externas - dos indivíduos oriundos do continente africano - com todas as consequências em termos da sua fixação e condições de vida .

Por outro lado, com as **trajectórias sociais tipo destes contingentes de imigrantes**, em especial os itinerários das crianças e adolescentes nas escolas públicas, o que contribui em muito para a construção de formas de julgamento de distintas origens acerca dos indivíduos que estão conotados com estes agrupamentos.

A generalidade destes estudos mobilizam, no entanto, dois conceitos centrais - o de "cultura" e o de "etnia" - cuja utilização, não questionada e, por isso, muitas vezes apresentada de forma indiscriminada, não deixa de acarretar consequências nas análises realizadas. Esta questão merece, pois, a nossa reflexão.

## **2.2. O questionamento à volta do conceito de cultura ausente nos estudos sobre a inter-multiculturalidade e a escolarização pública massificada**

Estes projectos são um indicador da importância ainda recente de um objecto agora já na ordem do dia. Mas revelam também um aspecto de conteúdo analítico de enorme relevância. Como já afirmámos anteriormente, embora ainda no âmbito da temática geral da "igualdade de oportunidades", estas reflexões parecem fazer uma inflexão para uma temática mais directamente relacionada com as "diferenças culturais" e com a produção de identidades.

Confinar o problema das identidades a qualquer uma das duas dimensões em que habitualmente as reflexões científicas no âmbito das Ciências Sociais e da Educação se socorrem - a dimensão sócio-económica e a dimensão étnico-género-culturalista - leva-nos a um beco sem saída. O nosso entendimento vai ao encontro da necessidade de se cruzarem estas duas concepções e não de as separar como duas faces de moedas distintas. Nem o universo das classes sociais está imune às clivagens identitárias de raiz mais culturalista, nem os grupos que se mobilizam à volta de um projecto de natureza étnico-cultural se encontram alheios às possíveis desestruturações de raiz sócio-económica. Este

segundo aspecto remete o problema da articulação destas duas dimensões para uma questão fundamental, a saber, a necessidade de se operar a "desguettização" destes grupos numericamente minoritários. Só um entendimento não homogeneizante dos grupos étnicos culturalmente tipificados é que permite ultrapassar estas perspectivas antinomistas baseadas na oposição entre a dimensão material e a dimensão simbólica.

A notificação sumária feita anteriormente torna-se ainda mais notória porque a maioria dos estudos sobre a inter-multiculturalidade em educação tornam dispensáveis uma reflexão mais aprofundada sobre as relações entre o conceito de cultura e as suas modalidades práticas tipificadas.

Regista-se, no caso presente dos estudos sobre este objecto, a presença de duas modalidades práticas culturais típicas - a noção de "cultura de massas" versus a noção de "cultura popular" - subjacentes às análises no âmbito do inter-multiculturalismo e educação. Ora, o que muitas vezes se observa é uma utilização indiscriminada, ora da noção de cultura popular - quando a ligação é feita às tradições, aos usos e costumes antigos, ao artesanato tradicional, aos cantares e danças folclóricas de raiz urbana ou rural, à transmissão oral dos saberes e do conhecimento, os jogos populares de origem rural e urbana, o associativismo recreativo dos bairros populares, etc, - ora da noção de cultura de massas - quando a referência é feita ao entretenimento associado a eventos culturais e desportivos em que se movimentam elevados contingentes de indivíduos, eventos esses alicerçados nas indústrias culturais e em toda uma panóplia de mecanismos de promoção e de divulgação mercantil associados à actividade do marketing e da publicidade.

O questionamento acerca da inviolabilidade ou não das fronteiras e das hierarquias culturais, presentes no simbolismo da conhecida trindade - cultura popular, cultura cultivada e cultura de massas - é muito importante, sobretudo quando a questão das diferenças culturais é mobilizada como um dos indicadores mais vigorosos de identidade que autenticam os grupos a que se destinam.

O problema ainda é mais complicado, muitas vezes, porque essa autenticidade está parada no tempo, ou melhor, porque a sua descontextualização transforma a autenticidade de cada uma daquelas noções e respectivos grupos de identidade em objectos a-históricos.

Esta trágica denotação conceptual prejudica toda a análise. Para além da arbitrariedade referente à fixação de linhas de separação entre aquelas noções e os grupos, a não consideração de "maleabilidade e porosidade" (Santos, 1988:702) a que os objectos e práticas culturais estão sujeitas nas sociedades modernas, conduzem a nossa percepção sobre os factos e fenómenos culturais conectados com as três noções de cultura para formas de julgamento orientadas num entendimento endógeno, homogeneizante e estático, com incidências nocivas para os actores neles envolvidos. Pelo contrário, as dinâmicas culturais decorrentes de relações entre agrupamentos social e culturalmente diferentes, não pondo em causa as identidades, colocam-nas como apostas constantemente recriadas entre indivíduos e grupos.

É a partir desta teia de relações entre cultura e identidade que se pode com mais propriedade reflectir a questão da inter-multiculturalidade nas escolas, quer em termos das posturas identitárias assumidas pelos estudantes africanos ou ciganos, quer em termos das suas expectativas face à re-constituição dos universos culturais relacionados com os seus grupos domésticos, quer ainda em termos dos seus resultados escolares - não só aferidos pelos indicadores aprovação-reprovação, mas também pelas esperanças (subjectivas e objectivadas) depositadas por estes utilizadores na Escola.

As relações recíprocas entre culturas e identidades, por um lado, e a porosidade e comunicabilidade entre os tipos de práticas culturais socialmente existentes, por outro lado, são o resultado tanto de práticas acordadas, mais ou menos estáveis, como de práticas conflituais e de tensão que se podem

manifestar nas interacções, neste caso, nas interacções escolares. Mas, não é tudo.

Estas relações levantam outra questão interessante. Acabam também por se transformar em mecanismos susceptíveis de contribuir para a génese de projectos culturais "marginais", isto é, universos culturais que contestam simbolicamente os outros tipos culturais socialmente "consagrados". Até pode acontecer que nessa dimensão simbólica se vislumbre algo mais até então desconhecido porque invisível, ou menos conhecido porque pouco debatido. Isto é, esta componente simbólica pode aparecer sustentada por estilos de vida que começam a despontar sem ser o resultado de qualquer plano organizado. Isto significa, neste contexto, que as experiências então geradas são aqui entendidas como modos de objectivação de práticas culturais, sociais e materiais distintas, quer das modalidades mais frequentes na sociedade portuguesa, quer também das modalidades que vigoram nos universos culturais dos grupos domésticos de origem.

### **2.3. Questionamento à volta do conceito de etnicidade ausente dos estudos sobre a inter-multiculturalidade e a escolarização de massas**

O sentido a conferir ao conceito "cultura", e em particular, às modalidades-tipo habitualmente constituídas para o efeito, só alcançam o seu significado rigoroso quando ligado a uma outra noção fundamental nestas abordagens, a "etnia". Daí que o conceito de etnicidade apareça, pois, como um conceito complementar que convém também definir com a máxima precisão possível.

A definição sociológica deste conceito exige que se considere uma questão prévia habitualmente não contemplada quando a etnicidade é incluída nas reflexões científicas. Estamos a referir-nos ao facto da etnia ser uma categoria administrativamente trabalhada - quando se pretende, por exemplo, contabilizar o número de imigrantes que entram no país - e, nessa medida, estar associada a critérios não necessariamente coincidentes com os preceitos do método científico.

Detenhamo-nos um pouco neste ponto. A contabilização dos indivíduos pertencentes às referidas etnias não é uma operação administrativa recente. A sua génese remonta aos períodos coloniais. Nessa altura, a categoria etnia era utilizada pela administração colonial para efectuar a contagem da população não branca residente nos territórios sob sua administração ou na própria metrópole. Neste sentido, a sua categorização inicial não deixou de ter como referência básica a dicotomização entre a "raça branca" e "as raças não brancas". As conexões entre estas operações e o contexto histórico inicial da sua utilização como categoria política fez com que a sua incursão nos domínios da antropologia, em geral, e na antropologia portuguesa em particular, não deixasse de merecer alguma reflexão sobre os efeitos resultantes daquela associação.

Na verdade, a conotação assumida pela noção de "etnia" no período da administração colonial, por um lado, e as modalidades modernas de contabilidade populacional, muitas delas sob a tutela de organismos ministeriais (por exemplo, os serviços de imigração ou os Serviços de Fronteira na dependência directa do Ministério de Administração Interna), por outro, obrigaram as Ciências Sociais a repensar o seu significado, nomeadamente as suas ligações com o conceito de identidade e com a constituição de grupos estáveis, estáticos, homogéneos e com fronteiras bem delimitadas entre si - como é, justamente, o caso dos habitualmente designados grupos de imigrantes minoritários.

Para as Ciências Sociais, a categoria social "etnia" não pode deixar de ser objecto de reconstrução de um modo equivalente ao de outras categorias que, como esta, estão igualmente sujeitas a processos sociais de construção não lineares, nem repentinos, nem tão pouco tecnicamente objectivos e neutrais. Neste sentido, a preocupação central passa a ser a contextualização histórica dos movimentos de etnicidade, dos países de origem aos países de acolhimento.

Complementarmente, torna-se inevitável entender aqueles mesmos itinerários migratórios, interrogando as suas relações com outros actores singular e colectivamente considerados, quer no âmbito das regiões e países de partida, quer no âmbito das regiões e países de acolhimento. O estudo destas relações podem dar-nos uma perspectiva sobre as propriedades individualmente detidas pelos imigrantes (ou pelo seu grupo doméstico, caso seja essa a modalidade da imigração) antes da deslocação, as suas expectativas e aspirações sobre aquilo que vão encontrar no país de destino, sem esquecer as suas relações com os contextos de acolhimento, as suas estratégias, a re-conversão das propriedades transportadas, assim como os desajustamentos entre o desejado, o esperado e o efectivamente encontrado no seu destino.

Os estudos recentes sobre as migrações servem para demonstrar a fragmentação étnica das populações vindas de África e, correlativamente, a diversidade de fontes a partir das quais os indivíduos e os grupos constroem as suas formas identitárias. Consequentemente, o universo cultural que acompanha todo o trajecto pessoal e social de cada actor individual e colectivamente identificado não pode ser concebido como uma totalidade homogénea.

Por outras palavras, a identidade cultural destes indivíduos é dinâmica, e, por isso, recriada em cada circunstância e em cada contexto histórico em que participam. Aliás, a própria dinâmica política organizada e gerada a partir de manifestações culturais só se objectiva na prática efectiva dos actores mobilizados para o efeito, se abandonar uma concepção de fechamento cultural (Certeau, 1993:128). A concepção culturalista de raiz fortemente identitária, coesa e endógena, é muito do agrado de quem quer ver nestes movimentos - nomeadamente os movimentos encabeçados por elites em representação dos seus grupos minoritários - os conflitos de eleição das sociedades pós-modernas na viragem do milénio. Tal presunção resulta do facto de existir um reconhecimento consensual, entre estes estudiosos, da perda de influência societal das anteriores manifestações das lutas de classe estimuladas pelas organizações sindicais de raiz operária e assalariada.

Semelhante perspectiva remete-nos para a questão já anteriormente enunciada. Não será este um dos objectivos centrais dos estudos sobre a inter-multiculturalidade e as identidades a fornecer pela escolarização pública nas sociedades democráticas?

### **3. Da teoria crítica à sociologia da crítica: os modelos de justificação accionados sobre a questão social da inter-multiculturalidade em contextos escolares massificados**

Desde os anos sessenta que o universo escolar se transformou num alvo privilegiado de crítica à modernidade. A incursão analítica e política não se restringiu aos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade saídos da Revolução Francesa de 1789. Abrangeu também as promessas de progresso económico resultantes da Revolução Industrial. Como salientou Derouet, este debate "não só influenciou as políticas de educação, mas também modificou a ideia que a sociedade faz da escola, as esperanças nela depositadas, os esforços que ela está pronta a assumir para melhorar o seu funcionamento" (Derouet, 1992:275).

A Sociologia não deixou de dar o seu contributo para este debate. De forma específica, a Sociologia da Educação percorreu desde os anos sessenta caminhos teóricos que, embora conceptualmente divergentes, tentaram explicar os fundamentos das desigualdades escolares, quer ao nível do acesso à escola, quer ao nível do aproveitamento escolar, quer ainda ao nível das relações dinâmicas entre o diploma e o posto profissional.

Estes paradigmas sociológicos proporcionaram, nas sociedades democráticas, um debate político permanente sobre a natureza da justiça escolar

e as suas consequências na formação de cidadãos sob dois pontos de vista complementares. O primeiro diz respeito à participação cívica dos escolarizados. O segundo refere-se aos modelos cívicos comportamentais aceitáveis, ou melhor, civicamente acordados e justificados, transmitidos pela socialização escolar.

Uma outra questão liga-se com as dinâmicas sociais resultantes da escolarização. Por um lado, temos a sua incidência na reprodução da estrutura das competências escolares, cujos efeitos são traduzíveis na reprodução da estrutura social. Por outro, temos a incidência da democratização escolar nas transformações sociais, com gradações espacial e temporalmente diferenciadas.

Os estudos sobre a questão inter-multiculturalista em Educação apresentam elementos que tornam pertinente que, sobre eles, se desenvolva uma abordagem construtivista.

Por um lado, é possível tipificar análises que se configuram como **mapas-guia** destinados aos professores que lidam diariamente com problemas resultantes da massificação escolar e, nomeadamente, com problemas decorrentes da entrada de discentes etiquetados como fazendo parte das "minorias étnicas" (Cardoso, 1993, 1996a).

É relativamente a este segundo problema que recai maior atenção, tanto dos guias-analíticos como dos seus principais destinatários. A sua atenção resulta de dois aspectos complementares. Em primeiro lugar, os problemas relacionados com a aprendizagem cognitiva dos alunos desta categoria, comparativamente com a aprendizagem dos outros colegas. Em segundo lugar, os problemas relacionados com os padrões de comportamento destes alunos, normalmente tratados como condutas desviantes e, por isso, sujeitos a complicados e longos processos disciplinares ou sujeitos a medidas de compensação de carácter cognitivo e de integração. Estas últimas medidas são muitas vezes olhadas com alguma suspeita relativamente à sua real eficácia pelos professores destes alunos.

Por outro lado, aparecem as análises sobre o **problema da inter-multiculturalidade e o fenómeno da educação massificada**. Esta temática é equacionada no âmbito de um outro problema social - as desigualdades de acesso e de sucesso escolares - visto, porém, numa perspectiva mais abrangente e com uma carga analítica mais vincada (Cortesão e Pinto, 1995; Cardoso, 1996b; Cortesão e Stoer, 1996; Pacheco, 1996; Guerra, 1996; Tavares, 1998).

Os argumentos avançados em alguns destes textos entram no domínio dos modelos de justificação sobre as acções que devem ser assumidas, quer pelos responsáveis políticos desta área social de intervenção do Estado, quer pelos professores que lidam nas suas práticas pedagógicas com aqueles alunos "minoritários" problemáticos, quer ainda pelos alunos-problema que, de objecto de acção se devem transformar em sujeitos de acção crítica, reivindicativa e participativa. Defensores de uma concepção crítica acerca dos efeitos da globalização na socialização escolar, nos seus textos ecoam desejos de mobilização geral de todos os protagonistas da esfera educativa no sentido de se estabelecer uma cadeia solidária e resistente às consequências da homogeneização trazidas pelas mensagens e práticas globalizadoras, em particular aquelas que são originadas nas instituições (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, etc.) nomeadas como tutelares deste movimento.

As questões habitualmente colocadas nestas análises orientam os seus postulados analíticos e metodológicos numa direcção muito próxima do modelo de justificação cívica constituído por Boltanski e Thévenot (1991). Ao diagnosticarem o problema das desigualdades escolares como um problema resultante do funcionamento injusto do sistema escolar, os autores daquelas análises colocam em questão o espaço pedagógico, como local da aprendizagem cognitiva e de socialização escolar. Identificam-no como estando organizado de modo a responder às solicitações vindas dos grupos sociais em vantagem económica e cultural. Como corolário, denunciam o facto de as desvantagens, nestes mesmos dois domínios, transportadas pelos estudantes oriundos das

famílias migrantes, não só não serem superadas na escola, como ainda aí estarem sujeitas a mecanismos e processos que as reforçam.

As dificuldades de aprendizagem devido ao deficiente controlo da língua portuguesa - tanto no seu registo oral, como no seu registo escrito - acarretam com certeza outras dificuldades no domínio da compreensão e memorização dos conhecimentos transmitidos nas diferentes áreas disciplinares. Mas o problema não fica exclusivamente circunscrito a questões de natureza da aprendizagem cognitiva, objectivada nos maus resultados escolares.

Os problemas de aprendizagem arrastam por si só outros problemas também objecto de uma apreciação injustificada, tendo em conta as funções e finalidades do serviço público oferecido pela escolarização pública. Entre a sua diversidade, podemos destacar as suas conexões com os comportamentos-tipo indisciplinados recorrentemente apontados a estes "maus" alunos. O desajustamento comportamental - condutas tidas como "marginais" ou "desviantes" em relação às normas escolares - apresenta outras implicações, tanto ao nível da integração no espaço de sociabilidade escolar, como ao nível da integração no espaço de sociabilidade pública.

Tal como acontece com o problema da aprendizagem cognitiva, o problema do comportamento indisciplinar encontra as suas causas no modo de funcionamento da instituição escolar. Em certo sentido, a indisciplina escolar, e correlativamente a violência escolar, são dois fenómenos relacionados com um desajustamento entre a escola e este público escolar, que só recentemente ingressou nas suas fileiras. Logo, o nó górdio da questão está localizado em normas escolares ultrapassadas, ou na melhor das hipóteses, desajustadas face às características sociais e culturais destes alunos. Em suma, a instituição escolar não está organizada de molde a corresponder às solicitações requeridas por estes grupos minoritários. E, por isso, ela é duplamente injusta: reprova com mais frequência os que estão genericamente em desvantagem e com esta atitude agrava ainda mais a instabilidade comportamental e emocional já anteriormente gerada em virtude das suas situações e condições de privação.

O quadro traçado anteriormente apresenta-se à luz das abordagens das Ciências da Educação como uma situação humana e civicamente insustentável no panorama actual das sociedades democráticas e desenvolvidas. Sendo assim, urge uma intervenção pública imediata. Tanto os argumentos analíticos avançados por estes estudos como as suas concepções científicas pós-modernas mostram-se, assim, muito próximos do modelo de justificação cívica. Através dos juízos incorporados naquele modelo, os seus autores buscam os fundamentos para a mobilização colectiva dos actores em situação escolar.

Por um lado, procuram nos docentes um suporte fundamental para o êxito daquela acção transformadora. Concebidos como intelectuais-transformadores, os professores são um corpo fundamental para a resolução dos problemas levantados pelo inter-multiculturalismo. Para isso, precisam de programas de formação pedagógico-organizacional, estruturados à volta desta nova problemática. Mas aquela formação só tem êxito se a pedagogia for entendida como um instrumento de natureza crítica, quer em relação a hábitos mentais, quer em relação a práticas rotineiras quer, em última instância, a modelos sócio-culturais-materiais desajustados a esta nova realidade.

A aquisição dos conhecimentos disciplinares é uma tarefa a que o trabalho pedagógico deve estar sujeito. No entanto, ele só cumpre integralmente as suas finalidades se for posto ao serviço dos valores ligados ao respeito pela identidade e pela diferença dos grupos minoritários. A vontade geral deve incluir no seu interior o respeito pela identidade singular, dignificando-a em todos os domínios da actividade social. Aquela aliança é selada pela defesa dos direitos cívicos e o apelo à participação de todos nas actividades da Escola e da Sociedade.

Por outro lado, aqueles estudos visam consciencializar os alunos para a necessidade de se transformar estas situações indesejadas. Vão neste sentido todos os objectivos de luta contra a conformidade, assim como os apelos a uma

mobilização geral em defesa destes princípios, nomeadamente, a transformação de alunos objecto em alunos sujeitos-activos-participativos-críticos.

Todos os objectivos políticos-técnicos-organizacionais, todas as resoluções de natureza legislativa, todo o programa político, qualquer que seja o seu domínio de actuação, devem estar ligados a uma concepção de Educação que incorpore a solidariedade da maioria em relação às minorias, sem contudo pôr em causa o interesse geral, isto é, o interesse dos mais fracos e dos mais desprotegidos, entre os quais se incluem os grupos migrantes.

Para se alcançar estas aspirações políticas é preciso mobilizar os indivíduos, debater as ideias, os projectos e as resoluções, unir as vontades, concertar posições, enfim, reunir todos os esforços e contributos para este efeito. Por isso, o apelo à mobilização não se circunscreve exclusivamente a professores e alunos. Ele alarga-se a toda a comunidade educativa, em particular, aos agregados domésticos e às lideranças políticas e económicas locais.

Não é de todo descabido afirmar que uma das funções desempenhadas pela teoria crítica e da resistência nas Ciências da Educação tem sido a de se constituir como um veículo de mobilização dos grupos empenhados nas questões escolares. O êxito desta tarefa pressupõe a aceitação dos princípios orientadores da sua acção em prol da defesa não só da Escola Pública - ou seja, de uma escolarização massificada, pública e republicana - mas também de um certo juízo sobre as funções e finalidades da escolarização pública massificada nas sociedades pós-modernas - como lugar de resistência à globalização económica e social.

Estes dois movimentos são fundamentais para se compreender como os seus subscritores conseguem justificar, simultaneamente e sem qualquer tipo de dúvida, o seguinte:

- . por um lado, a defesa de dois direitos posicionados do lado da vontade geral - a igualdade de oportunidades e a identidade nacional - transmutados em dois deveres inscritos no serviço público prestado pelo Estado, que vão no sentido de sobrepor o interesse geral aos interesses particulares;

- . por outro lado, a defesa das características ligadas aos grupos minoritários das populações migrantes, associada ao mesmo tempo à defesa da conservação das suas identidades locais e particulares - direitos a que o Estado se deve comprometer a responder com a mesma eficácia, mas neste caso em que os interesses particulares se sobrepõem ao interesse geral.

Este segundo movimento parece ir na direcção oposta daquilo que é emanado pelo modelo de justificação cívica. É neste cruzamento de ideais supostamente inconciliáveis, que as propostas analíticas ligadas à causa dos movimentos inter-multiculturalistas se aproximam de outros modelos de justificação (Boltanski e Thévenot, 1991), nomeadamente do mundo inspirado e do mundo doméstico.

Em relação ao mundo inspirado, a sua ligação faz-se através de dois factos associados entre si. De um lado, pelo facto de a génese deste movimento surgir pelo efeito concertado de minorias intelectual e politicamente informadas, umas próximas dos grupos directamente ligados ao movimento intelectual da teoria crítica e da resistência nas Ciências da Educação, outras próximas dos grupos que lideram os movimentos contra a discriminação racial, étnica, religiosa, cultural, sexual e das mulheres.

Do outro lado, pelo próprio facto de pertencerem a movimentos de resistência a dinâmicas nacionais e globais homogeneizadoras que criticam violentamente. Os seus esforços analíticos e políticos vão no sentido de constituírem agendas políticas e cívicas de intervenção não necessariamente inscritas nos regimes de acção mobilizadora e interventora levadas a cabo por Confederações Sindicais e Sindicatos de Trabalhadores e Partidos Políticos conotados com a esquerda política e ideológica.

Em relação ao mundo doméstico, a sua conexão faz-se através da "tensão entre os princípios que asseguram a pureza *dos seres da massa* baseados numa *causa*, e as relações singulares que se alimentam de pessoa a pessoa" (...) (Boltanski e Thévenot, 1991:312). Esta mesma tensão é resumida pelo complicado compromisso entre a vontade do interesse geral e a vontade dos interesses particulares. O difícil equilíbrio entre o geral e o particular envolve obviamente os mecanismos de representação da vontade incorporados no modelo de justificação cívica. O voto, o mandato, a representação como emanações da vontade geral devem ser cruzados equilibradamente (o que nem sempre acontece) com o "enraizamento local e um modo de recrutamento e de coesão que repousam em larga medida, sobre os laços de proximidade tais como a pertença ao mesmo ofício, aos laços de vizinhança, aos laços domésticos, etc" (ibidem:312), aqui concebidos como emanações dos interesses e das vontades locais e singulares.

As tensões que envolvem as relações entre as instâncias de representação da vontade geral e as instâncias de representação da vontade particular são ainda mais visíveis quando estamos perante questões sociais baseadas em denúncias públicas relacionadas com casos particulares. Nem sempre o Estado, através dos seus serviços regionais e locais, consegue resolver estas situações, sem cedências relativamente às pressões exercidas pelos interesses particulares. Estas situações de tensão estão presentes em muitos movimentos sociais, muitas delas objecto de denúncia desenvolvidas por argumentos expostos pelos defensores da teoria crítica e da resistência.

A Escola é justamente uma instância da República destinada a extirpar, através da socialização escolar, os preconceitos ainda incorporados nas atitudes e nas condutas dos cidadãos. Esta sua função socializadora visa garantir a vontade geral em detrimento dos preconceitos discriminatórios ligados aos interesses particulares.

O mesmo raciocínio pode ser feito relativamente à questão das relações tensas entre a aprendizagem da língua nacional desenvolvida na Escola e as características particulares das línguas e dos termos linguísticos de incidência local trazidas para este espaço por alunos socializados em tais contextos linguísticos particulares. Mais uma vez se verifica o confronto entre dois interesses e vontades nem sempre fáceis de conciliar.

Por maioria de razão, as tensões são ainda mais notórias quando estamos perante alunos oriundos de contextos falantes mais distantes da língua do país de acolhimento.

O objecto aprendizagem da língua assume aqui uma grande importância em virtude da sua conexão com o problema do sucesso na Escola. Por isso, um assunto pedagógico presente nas reflexões acerca da inter-multiculturalidade é justamente determinar quais as modalidades de aprendizagem da língua do país de acolhimento mais adequadas a estes alunos singulares.

Como é possível conciliar a função projectada pela Escola da República, que é a de formar cidadãos independentemente das suas diversas pertenças, com a necessidade de preservar as diferenças e as identidades particulares? Como é possível garantir a conservação de uma etnicidade fortemente marcada pela presença constante da língua-mãe, entre muitas outras dimensões, em alunos socializados escolarmente na presença de uma outra língua que à partida lhes é totalmente estranha ou lhes é pouco familiar?

A separação dos laços locais, regionais e domésticos não é uma das funções da Escola da República? Como é possível garantir a liberdade e autonomia tão ligadas à formação da cidadania a não ser pela desafecção de todas as modalidades de dependência de natureza particularista?

Finalmente a adopção do modelo cívico dá ainda à generalidade destes autores a possibilidade de dirigirem um conjunto de observações críticas aos adeptos das justificações constitutivas dos modelos mercantil e industrial. A adopção destas estratégias tem uma utilidade acrescida. Através dos argumentos

lógicos aduzidos daquele modelo, os autores tentam agregar junto das suas causas os principais grupos de actores mais directamente envolvidos nas questões educativas.

Em relação ao mundo mercantil, estes autores não caucionam a natureza individualista e competitiva gerada no seu interior. A expansão destes valores no interior das escolas, em todos os graus de ensino, preocupam os seus mais fervorosos adversários. Aliás, o crescimento das condutas individualistas e competitivas são sinais óbvios da dependência desta instituição em relação aos interesses das classes médias.

Em vez de os adoptar como valores-tipo, a Escola deve substituí-los por outros, tais como a solidariedade, a entre-ajuda, a justiça, a equidade, o esforço comum, o trabalho de grupo ou de equipa, etc. Só com estes valores é que a Escola está preparada para combater o voluntarismo, o mérito e a iniciativa individual. O afastamento das fundamentações ligadas a este modelo é que torna possível superar as dificuldades de aprendizagem e de integração destes grupos de alunos culturalmente minoritários.

Quanto ao segundo universo - o mundo industrial - estes autores criticam a excessiva dependência das finalidades do sistema escolar em relação às lógicas impostas pelo espaço económico-industrial. Por um lado, as modalidades organizativas da escola parecem ser uma retradução quase mimética das lógicas da gestão empresarial. Por outro lado, a complexidade e a centralização das decisões, e as suas lógicas de actuação, dentro do sistema educativo e ao nível do novo modelo de gestão das escolas, não são muito diferentes dos esquemas organizativos de cariz tecnoburocrático e gigantesco existente nas empresas comerciais e industriais.

Em síntese, as escolas são metaforicamente apontadas ora como fábricas que formam alunos em série, ora como grandes armazéns onde os pais depositam os seus filhos todos os dias. Adoptando uma ou outra destas metáforas, a instituição acaba por se distanciar progressivamente dos ideais cívicos instaurados aquando da sua formação como instância formadora de autênticos cidadãos ao serviço do bem público.

Com esta dupla dependência a lógicas adversas aos fins cívicos, como é que esta instituição pode estar atenta às expectativas dos alunos pertencentes aos grupos minoritários, e deste modo, responder com eficácia e no imediato às suas principais dificuldades, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível da sua integração societal?

## Bibliografia

A.C.R.A. (1989) - *Os angolanos em Portugal*, Lisboa, Associação Cultural e Recreativa Angolana.

ALMEIDA, J.F., CAPUCHA, L., COSTA, A.F., MACHADO, F.L., REIS, E., NICOLAU, I., (1992), *Exclusão Social - Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.

BENAVENTE, A. (coord.) (1996) - *A literacia em Portugal - resultados de uma pesquisa extensiva monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. (1991) *De La Justification: les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BOURDIEU, P. , CHAMPAGNE, P. (1993) - Les exclus de l'intérieur, In P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris, Éd. du Seuil.

CAPUCHA, L.M.A. (1998), "Pobreza, exclusão social e marginalidades" in VIEGAS, J.M., COSTA, A.F. (org) *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.

- CARDOSO, C.M.N. (1993) - O professor em contextos multiculturais, *Forma*, 47, 14-16.
- CARDOSO, C. M. N. (1996a) - Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo, *Inovação*, vol. 9, 1/2, 7-20.
- CARDOSO, C. M. N. (1996b) - *Educação multicultural - percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editora.
- CERTEAU, M. de, (1993, 1ª ed 1974) - *La Culture au Pluriel*, Paris, Éditions du Seuil.
- CORCUFF, P., (1997), *As Novas Sociologias*, Sintra, Vral Editora.
- CORREIA, C.A.P., CORREIA, M.C. (1993) - Apoios educativos e minorias étnicas, *Noesis*, 27, 39-40.
- CORTESÃO, L., PACHECO, N. A. (1991) - O conceito de educação intercultural. Interculturismo e realidade portuguesa, *Inovação*, vol. 4, nº2/3, 33-44.
- CORTESÃO, L. PINTO, F. (org.) (1995) - *O povo cigano: cidadãos na sombra - processos explícitos e ocultos de exclusão*, Porto, Afrontamento.
- CORTESÃO, L., STOER, S. (1996) - A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre escolas, *Inovação*, 9, 35-51.
- CORTESÃO, L., STOER, S. R. (1997) - Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural, *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- COSTA, A.B., PIMENTA, M. (coord) (1991) - *Minorias étnicas pobres em Lisboa*, Departamento de Pesquisa Social do Centro de Reflexão Cristã, Lisboa, Policopiado.
- DEROUET, J.-L., (1992), *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris Éditions Métailié.
- ESTEVES, M.C. (org.) (1991) - *Portugal, país de imigração*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- FRANÇA, L. (coord), (1992) - *A Comunidade Cabo-Verdiana em Portugal*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- GUERRA, I. (1993) - Contexto e enquadramento do projecto de educação multicultural, *Forma*, 47, 10-13.
- GUERRA, I. (1996) - Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural, *Inovação*, 9, 83-97.
- MACHADO, F.L. (1992) - Etnicidade em Portugal. Contrastes e politização, *Sociologia - problemas e práticas*, 12, 123-136.
- MACHADO, F. L. (1994) - Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade, *Sociologia - problemas e práticas*, 16, 111-134.
- MACHADO, F. L. (1996) - Minorias e literacia: imigrantes guineenses em Portugal, in Ana Benavente (coord.), *A literacia em Portugal - resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica.*, 171-238.
- MACHADO, F. L. (1997) - Contornos e especificidades da imigração em Portugal, *Sociologia – problemas e práticas*, 24, 9-44.
- MACHADO, F. L.,(1998) - Da Guiné-Bissau a Portugal: migrantes e luso guineenses, *Sociologia - Problemas e Práticas*, 26, 9-56

- MACHADO, F. L., (1999) - Imigrantes e Estrutura Social, *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 29, 51-76.
- MARAVALL, J.M. (1972) - *La Sociologia de lo Posible*, Madrid, Siglo XX.
- MÓNICA, M.F. (1997) - *Os filhos de Rousseau - ensaios sobre os exames*, Lisboa, Relógio d'Água.
- NAYSMITH, J., SOUTA, L. (1996) - A diversidade linguística e étnica em Portugal, *Multicultural*, 4 (6), 5-6.
- PACHECO, N. (1996) - Da luta anti-racista à educação intercultural, *Inovação*, vol. 9, 1/2, 53-62.
- ROCHA-TRINDADE, M.B., BAPTISTA, L. V., MENDES, M.L., TEODORO, V. D. (1988) - *População escolar directa e indirectamente ligada à emigração*, Lisboa, Projecto Universidade Aberta.
- SAINT-MAURICE, Ana de (1997), *Identidades Reconstruídas. Cabo Verdianos em Portugal*, Oeiras, Celta Editora
- SANTOS, M.L.L. (1988) - Questionamento à volta de três noções ( a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas), *Análise Social*, 101-102, 689-702.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993) - Projecto de educação intercultural, *Forma*, 47, Dezembro, 3-7.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Diálogo entreculturas*, nº 3, Fevereiro
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Diálogo entreculturas*, nº 4, Abril
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Diálogo entreculturas*, nº 5, Junho
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Diálogo entreculturas*, nº 6, Setembro
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993), *Diálogo entreculturas*, nº 7, Dezembro.
- SILVA, T. T. (1994) - Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 125-142.
- SOUTA, L. (1991) - A educação multicultural, *Inovação*, vol. 4, nº2/3, 45-52.
- STOER, S. R. (1993) - Educação inter/multicultural e a escola para todos, *Correio Pedagógico*, 73, 12-13.
- STOER, S., CORTESÃO, L. (1994 ) - Educação inter/multicultural crítica e o processo de transnacionalização: uma perspectiva a partir da semi-periferia in *Dinâmicas multiculturais: novas faces, outros olhares, Actas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, vol.II, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 22-33.
- TAVARES, M.V. (1998) – *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*, Lisboa, Instituto Piaget.
- VALENTIM, J. P. (1997) - *Escola, igualdade e diferença*, Porto, Campo das Letras.